

Guide de présentation de la **MATRICE GRADUÉE**

du Référentiel québécois des compétences du futur de la CPMT



CENTRE DE RECHERCHE ET D'EXPERTISE
EN MULTILITTÉRATIE DES ADULTES

Grâce à la participation financière de



La Commission
des partenaires
du marché du travail

Dans le cadre du programme **Évolution-Compétences** — Volet Innovation et connaissance

Cet ouvrage a été réalisé par Michel Simard, directeur du CREMA, avec les autrices de la matrice graduée, Marie Alexandre, Ph. D., et Nancy Granger, Ph. D., dans le cadre d'un projet pilote mené par le Centre de recherche et d'expertise en multilittératie des adultes (CREMA) avec le soutien financier de la Commission des partenaires du marché du travail (CPMT).

ÉQUIPE DE PRODUCTION

Auteurs : Centre de recherche et d'expertise en multilittératie des adultes, Michel Simard, DESS, directeur, et les autrices de la matrice graduée, Marie Alexandre, Ph. D., et Nancy Granger, Ph. D.

Uniformisation des textes : Danielle Raymond

Révision linguistique : Rédaction Manon Arcand

Graphisme et mise en page : Sonia Boulais, Paon communication

Les photos utilisées dans ce guide sont sous licence de freepik.com

© Copyright 2023

**Office de la propriété intellectuelle
du Canada**

Numéro d'enregistrement : 1205598

Date d'enregistrement : 23 août 2023

Dépôt légal : 23 août 2023

**Bibliothèque et Archives nationales
du Québec**

ISBN : 978-2-9819817-5-2 (imprimé)

ISBN : 978-2-9819817-6-9 (PDF) 23 août 2023

Tous droits de traduction et d'adaptation, en totalité ou en partie, réservés pour tous pays. Toute reproduction par procédé mécanique ou électronique, y compris la microreproduction, est interdite sans l'autorisation écrite d'un représentant dûment autorisé du Centre de recherche et d'expertise en multilittératie des adultes (CREMA).

NOTICE BIBLIOGRAPHIQUE SUGGÉRÉE :

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.

NOTE : Dans ce document, le genre masculin est utilisé uniquement afin d'alléger le texte et ne constitue donc pas un oubli ou une quelconque discrimination.

Remerciements	9	Résumé	17
Lettre du PDG du CREMA	19	Avant-propos de Michel Simard	20
Présentation du CREMA		22	
Rayonnement régional		26	
Contexte		26	
Présentation du mandat de la CPMT au CREMA pour la conception de la matrice graduée du Référentiel québécois des compétences du futur		28	
Objectifs du projet		28	
Description du projet		29	
Le rôle du CREMA dans la mise en œuvre du Référentiel		31	
Présentation du Référentiel québécois des compétences du futur de la CPMT		32	
Les douze compétences du futur, les bases de l'apprentissage de nouvelles compétences		32	
En quoi les compétences du futur consistent-elles?		33	
Les douze compétences du futur		34	

Description des étapes du processus de la réalisation des travaux

36

Les différentes responsabilités des contributeurs au projet

36

Description des étapes du processus de la réalisation des travaux

40

Les 12 compétences du futur

41

La littératie comme compétence clé

41

Composantes, dimensions et circularité des compétences

43

Échelle des niveaux d'acquisition de la compétence

44

1. Littératie

47

Définition de la compétence

48

Visée de la compétence

49

Dimensions de la compétence

50

Descripteurs de progression de la compétence

53


2. Numératie

55

Définition de la compétence

56

Visée de la compétence

56

Dimensions de la compétence

57

Descripteurs de progression de la compétence

60


3. Adaptabilité

63


Définition de la compétence	64
Visée de la compétence	64
Dimensions de la compétence	65
Descripteurs de progression de la compétence	67

4. Autonomie

69


Définition de la compétence	70
Visée de la compétence	70
Dimensions de la compétence	71
Descripteurs de progression de la compétence	73

5. Collaboration et communication

75


Définition de la compétence	76
Visée de la compétence	76
Dimensions de la compétence	77
Descripteurs de progression de la compétence	79

6. Environnement (développement durable)

83

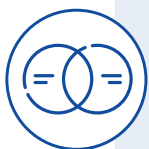

Définition de la compétence	84
Visée de la compétence	84
Dimensions de la compétence	85
Descripteurs de progression de la compétence	87

7. Éthique

91


Définition de la compétence	92
Visée de la compétence	94
Dimensions de la compétence	94
Descripteurs de progression de la compétence	96

8. Inclusion

99


Définition de la compétence	100
Visée de la compétence	100
Dimensions de la compétence	101
Descripteurs de progression de la compétence	103

9. Information

105


Définition de la compétence	106
Visée de la compétence	106
Dimensions de la compétence	107
Descripteurs de progression de la compétence	109

10. Numérique

113


Définition de la compétence	114
Visée de la compétence	114
Dimensions de la compétence	116
Descripteurs de progression de la compétence	118

11. Résolution de problèmes 121



Définition de la compétence	122
Visée de la compétence	122
Dimensions de la compétence	123
Descripteurs de progression de la compétence	125

12. Développement professionnel 127



Définition de la compétence	128
Visée de la compétence	128
Dimensions de la compétence	129
Descripteurs de progression de la compétence	131

La matrice des 12 compétences du futur 134

Matrice	134
---------	-----

Conclusion

137

Bibliographie

141

Annexe 1 148

Outil réflexif sur l'employabilité	148
------------------------------------	-----



REMERCIEMENTS

Le CREMA remercie toutes les personnes impliquées dans le développement du *guide de présentation de la matrice graduée du Référentiel québécois des compétences du futur*.

⋮ Développement de contenu et responsable du projet

Michel Simard, DESS



Directeur du CREMA, Michel Simard est un expert en compétences essentielles. Il possède une longue expérience dans le développement de descripteurs de compétences de situations de travail, d'outils d'évaluation et de rehaussement des compétences essentielles.

Il participe à titre d'expert auprès de nombreux projets pancanadiens et européens de conception de référentiels de compétences. Depuis plus de 40 ans, il a œuvré dans le secteur manufacturier et celui de l'éducation à titre de conseiller pédagogique et de directeur de la formation continue au Collège Lionel-Groulx. Il a fondé le Centre de recherche et d'expertise en multilittératie des adultes (CREMA), affilié au Collège Lionel-Groulx ; il en est le directeur.

Autrices au développement du contenu de la matrice graduée, dont la littératie et la numératie

Marie Alexandre, Ph. D., Université du Québec à Rimouski



Marie Alexandre est professeure titulaire en psychopédagogie de l'enseignement professionnel à l'Université du Québec à Rimouski. Ses travaux de recherche portent sur le savoir-enseigner avec le numérique, l'exercice du processus de travail enseignant (processus didactique) en formation à distance, la formation de formateurs en formation professionnelle, les environnements numériques d'apprentissage et le savoir de métier en formation professionnelle et technique (processus de raisonnement de métier).

Son laboratoire virtuel Paramètres, laboratoire des savoirs des métiers, a reçu un trophée du numérique (CIRTA, 2018) pour la formation en milieu de travail et une subvention dans le cadre des projets d'innovation liés aux technologies numériques du Québec du gouvernement du Québec (MÉES, 2019).

Nancy Granger, Ph. D., Université de Sherbrooke



Nancy Granger est vice-doyenne à la formation continue et aux études supérieures à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Elle est aussi professeure au département de Gestion de l'éducation et de la formation. Ses recherches portent sur la littératie et l'inclusion en contexte scolaire, les pédagogies et dispositifs innovants, l'accompagnement des personnels scolaires et la formation continue. Elle s'intéresse au développement professionnel, aux dispositifs de reconnaissance des acquis et à l'actualisation d'une perspective de l'apprentissage tout au long de la vie comme levier du rehaussement des compétences ou à la requalification en emploi.



Experts associés dans le développement des compétences du futur

Chantal Asselin, Ph. D., éducation et formation aux adultes

› POUR LES COMPÉTENCES SUIVANTES: **DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL, INCLUSION ET ÉTHIQUE**



Chargée de cours à l'UQAR en enseignement en formation professionnelle, Chantal Asselin agit comme formatrice à la formation continue du Collège de Maisonneuve et à l'Institut de recherche sur l'immigration et sur les pratiques interculturelles et inclusives (IRIPII). Elle a complété son doctorat en éducation et formation aux adultes et s'intéresse aux enjeux d'intégration socioprofessionnelle des personnes issues de l'immigration dans les organisations et institutions du Québec. Enfin, elle intervient comme auteure et conférencière sur ce thème.

Catherine Lanaris, Ph. D., psychopédagogie

› POUR LA COMPÉTENCE SUIVANTE: **ADAPTABILITÉ**



Catherine Lanaris est professeure titulaire et chercheuse au département des Sciences de l'éducation de l'Université du Québec en Outaouais (campus de Saint-Jérôme). Elle détient un doctorat en psychopédagogie de l'Université de Montréal. Ses activités de recherche et d'enseignement en formation initiale ainsi qu'aux cycles supérieurs s'articulent autour des pratiques inclusives et bienfaitantes. Elle est responsable du programme de doctorat en éducation. Elle a coédité un récent ouvrage intitulé «Pour une autorité éducative bienfaitante à l'éducation préscolaire» (Éditions JFD).

Claude Caron, M. A.

› POUR LES COMPÉTENCES SUIVANTES: **COLLABORATION ET COMMUNICATION ET ENVIRONNEMENT**



Intrapreneur en formation/apprentissage/développement des compétences, Claude Caron détient plus de 25 ans d'expérience dans le domaine de la formation. Il a développé une solide expertise en service-conseil, en enseignement ainsi qu'en conception et en diffusion de formations. Il est reconnu pour ses compétences en communication et en rédaction, sa capacité d'analyse, de synthèse et son efficacité. En plus d'intervenir dans les organisations en tant que concepteur/formateur, il est consultant en développement de programmes d'études et formateur pour les conseillers pédagogiques dans le réseau collégial.

Marie-Andrée Garant, Baccalauréat en administration des affaires et en enseignement

› POUR LES COMPÉTENCES SUIVANTES : AUTONOMIE ET RÉOLUTION DE PROBLÈMES



Avec plus de 20 ans d'expérience dans le monde de l'éducation et des affaires, elle est devenue une consultante expérimentée, spécialisée dans la transformation des pratiques éducatives et commerciales. Son parcours diversifié comprend des rôles de spécialiste de contenu au niveau collégial et universitaire, d'enseignante, de consultante en formation et en développement organisationnel. Elle apporte son expertise en matière d'élaboration de programmes d'études, d'ingénierie de programmes de formation pour les apprenants adultes et de gestion de projets visant le rehaussement des compétences professionnelles et techniques. Grâce à une approche collaborative, elle fournit aux individus et aux organisations les moyens d'améliorer leurs performances face aux défis posés par notre société en constante transformation.

Florent Michelot, Ph. D. en sciences de l'éducation, spécialisé en andragogie

› POUR LA COMPÉTENCE SUIVANTE : INFORMATION



Florent Michelot est professeur en éducation à l'Université de Moncton. Ses recherches portent sur le numérique en enseignement supérieur, avec un accent sur la pensée critique et la littératie informationnelle, numérique et médiatique. Il étudie également l'adoption des TIC en e-formation ainsi que les impacts environnementaux de la désinformation en ligne et des technologies éducatives. Chercheur associé au GRIIPTIC, il a contribué au Cadre de référence de la compétence numérique du Québec.

Martine Rioux, DESS

› POUR LA COMPÉTENCE SUIVANTE : NUMÉRIQUE



Rédactrice et gestionnaire de projets d'éditions numériques, au fil de ses expériences, Martine Rioux a développé une solide expertise en lien avec la transformation numérique dans divers secteurs d'activités (éducation, culture, administration publique, etc.). Elle maîtrise les subtilités de l'univers numérique, ses enjeux, ses possibilités, et sait les vulgariser en deux clics de souris.

Membres du comité de pilotage du projet

› REPRÉSENTANTES DES MILIEUX SCOLAIRE ET COLLÉGIAL

Marie-Ève Ste-Croix, MBA, conseillère pédagogique



Marie-Ève Ste-Croix est conseillère pédagogique au service national du RÉCIT pour la formation générale des adultes pour les centres de services scolaires francophones (CSSMI) depuis plusieurs années à la formation générale des adultes et s'intéresse particulièrement aux enjeux actuels et futurs pour l'enseignement et l'apprentissage de l'adulte qui se doit de développer des compétences complexes pour le monde d'aujourd'hui et de demain. À travers le réseau pédago-numérique du RÉCIT, elle consacre ses recherches et ses publications aux pratiques innovantes en andragogie.

Christine Lord, coordonatrice



Après avoir débuté sa carrière dans le domaine de l'éducation en tant qu'enseignante de français au secondaire, Christine Lord est aujourd'hui coordonnatrice réseau aux affaires de la formation continue et des services aux entreprises à la direction de la formation continue de la Fédération des cégeps. Elle a acquis une solide expérience en travaillant au ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, à Élections Québec et au ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration.

Grâce à sa passion pour l'éducation et à sa volonté de contribuer au secteur collégial, elle a pris le virage vers les cégeps, où elle met à profit son expertise pour promouvoir la formation continue et soutenir les entreprises dans leurs besoins en matière de développement des compétences.

› REPRÉSENTANTES DU MILIEU DE LA RECHERCHE ET DU TRANSFERT EN COMPÉTENCES ESSENTIELLES

Linda St-Pierre, Baccalauréat en adaptation scolaire et maîtrise en administration publique



Linda St-Pierre est présidente-directrice générale du Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ). Enseignante, conseillère pédagogique et directrice d'établissement scolaire, son expérience l'a conduite au CTREQ, un organisme de liaison et de transfert en innovation sociale pour la réussite éducative et l'apprentissage tout au long de la vie.

Catherine Bélec, Ph. D. en éducation



Catherine Bélec est enseignante et conseillère pédagogique au collégial, elle a fondé le Laboratoire de soutien en enseignement des littératies (LabSEL) du Cégep Gérald-Godin en 2018. Depuis 2015, elle a mené plusieurs recherches-action et collaboré à plusieurs projets avec divers organismes et le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.

› REPRÉSENTANTE DU MILIEU PATRONAL

Gina Bergeron-Fafard, MBA pour Cadres à l'UQAM et Exécutif MBA (EMBA) de l'Université de Paris-Dauphine



Directrice générale de la Chambre de commerce et d'industrie Thérèse-De Blainville (CCITB), Gina Bergeron-Fafard a notamment participé à la fondation de l'Association des gens d'affaires de Rosemère (AGAR) à titre d'administratrice puis, en tant que présidente lors de la création de l'aile avec la CCITB. Elle a également initié le comité industriel de la CCITB et pilote le comité de vigie économique de la MRC TDB. Elle est administratrice du conseil d'établissement du Centre de formation des nouvelles technologies (CFNT) et est aussi membre du conseil du CRPMT des Laurentides en tant que représentante du milieu des entreprises.

› REPRÉSENTANTE DU MILIEU DES COMITÉS SECTORIELS

Myriam Lachance, Baccalauréat multidisciplinaire, Université Laval



Myriam Lachance est coordonnatrice à la formation, au Comité sectoriel de main-d'œuvre en transformation alimentaire (CSMOTA). Auparavant formatrice et gestionnaire, elle s'est jointe au CSMOTA en septembre 2022, où elle contribue au développement des compétences des travailleurs à travers différents projets de formation pour les entreprises du secteur de la transformation alimentaire au Québec.

› REPRÉSENTANT DU MILIEU SYNDICAL

Wilfried Cordeau



Wilfried Cordeau est conseiller syndical au service de la Recherche de la Fédération des travailleurs et travailleuses du Québec, au sein duquel il s'intéresse notamment aux politiques d'emploi ainsi qu'aux questions touchant la formation initiale et continue, le développement et le maintien des compétences de la main-d'œuvre.

› REPRÉSENTANT DU MESS

Éric Boulé est conseiller en analyse et développement des politiques d'emploi et des stratégies à la Direction des politiques d'emploi et des stratégies (DPES), secteur de l'emploi, du ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale.

› REPRÉSENTANT DU MILIEU DE L'EMPLOYABILITÉ

Martin Petrarca



Directeur général de CAP Emploi, organisme situé dans les Laurentides, Martin Petrarca œuvre dans le secteur de l'employabilité depuis près de 30 ans. Il a occupé durant quelques années la fonction de conseiller en emploi auprès d'adultes éloignés du marché de l'emploi avant de poursuivre sa carrière à titre de directeur général.



› REPRÉSENTANTS D'ORGANISMES INTERVENANTS AUPRÈS DES GROUPES D'AVANTAGE SOUS-REPRÉSENTÉS

Nous avons également consulté les trois organismes suivants qui interviennent sur les enjeux des personnes issues de sous-groupes davantage sous-représentés comme les personnes autochtones, les personnes immigrantes et les personnes en situation de handicap :

Madame Stéphanie Fontaine-Dumais, directrice des services aux membres
Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec (RCAAQ)

Monsieur Habib El-Hage, Ph. D., directeur de l'Institut de recherche
sur l'immigration et sur les pratiques interculturelles et inclusives (IRIPII)

Mesdames Jian Yan Wang, directrice adjointe, et **Christine Morin**,
chercheuse associée du Centre de recherche pour l'inclusion des
personnes en situation de handicap (CRISPESH)

Uniformisation des textes de la matrice graduée

Danielle Raymond, consultante experte en uniformisation de textes

Révision linguistique

Manon Arcand, Rédaction MA

Graphisme et mise en page

Sonia Boulais, Paon communication

Remerciements particuliers

Nous tenons à remercier Michel Louis Beauchamp, directeur général du Collège Lionel-Groulx et fondateur du CREMA (2013-2023) ainsi que Monique Laurin, directrice générale du Collège Lionel-Groulx (2002-2013) et Alain Girard, directeur de la formation continue et des affaires étudiantes sortant pour leur appui indéfectible à soutenir le développement de la mission du CREMA.

RÉSUMÉ

Fruit d'une initiative du CREMA, la *matrice graduée du Référentiel québécois des compétences du futur*¹ présente chacune des compétences par degré de complexité. De plus, elle illustre l'interdépendance entre les compétences dans des situations authentiques de travail au moyen de constellations. Ces dernières ont pour visée de guider les employeurs, les formateurs et les travailleurs dans le rehaussement de leurs compétences voire leur requalification en emploi.

1. Littératie
2. Numératie
3. Adaptabilité
4. Autonomie
5. Collaboration et communication
6. Environnement
7. Éthique
8. Inclusion
9. Information
10. Numérique
11. Résolution de problèmes
12. Développement professionnel (continu)



Le financement de la Commission des partenaires du marché du travail (CPMT) et avec les contributions des autrices, des experts externes et des représentants des différents écosystèmes du marché du travail en ont permis sa réalisation.

¹ CPMT (2021) https://www.cpmt.gouv.qc.ca/fileadmin/fichiers_cpmt/Publications/RA_referentiel_CPMT.pdf

Ce référentiel gradué décrit les 12 compétences du futur qui sont mobilisées ainsi que leurs interrelations de proximité illustrées sous la forme de constellations. Chacune des compétences a été analysée et décrite comme suit :

- Échelle des 4 niveaux d'acquisition de la compétence ;
- Définition de la compétence ;
- Visée de la compétence ;
- Dimensions de la compétence par une représentation circulaire ;
- Quelques exemples de la mise en œuvre de la compétence ;
- Descripteurs de progression de la compétence.

› QUELQUES PRÉCISIONS

Les compétences du futur présentées dans ce document sont distinctes les unes par rapport aux autres. Toutefois, malgré cette singularité, une certaine complémentarité est observée. Cela s'actualise par une interrelation des différentes compétences dans diverses situations vécues dans la vie comme au travail. Un tableau présentant les niveaux d'interrelations de proximité des 12 compétences du futur permet de mieux comprendre les complémentarités.

Les compétences du futur s'ancrent au sein du concept d'apprentissage tout au long de la vie qui englobe tous les âges ainsi que toutes les formes d'éducation.² Ce concept sert de fondement aux quatre niveaux d'acquisition des compétences du futur qui traduisent le degré d'appropriation des ressources internes et externes à la personne et son degré d'autonomie au regard de la mobilisation de ces ressources. En ce sens, l'échelle de compétence se lit du simple au complexe.

Enfin, des exemples concrets de mise en œuvre de ces compétences contribuent à établir les liens entre les définitions des concepts et leurs expressions en situation.



« Les compétences du futur sont distinctes les unes par rapport aux autres [...], malgré cette singularité, une certaine complémentarité est observée. »

LETTRE DU PDG DU CREMA

Aux partenaires du marché du travail,

C'est avec fierté que nous vous présentons le *Guide de la matrice graduée du Référentiel québécois des compétences du futur*.

Le Centre de recherche et d'expertise en multilittératie des adultes (CREMA) a pour mission de développer des pratiques novatrices afin de permettre le rehaussement des compétences du futur auprès des personnes en emploi, en formation ou en employabilité.

Depuis 2007, le Collège Lionel-Groulx et le CREMA s'intéressent et participent à de nombreux projets pancanadiens de recherche et de développement d'outils des multiples facettes des compétences essentielles du futur. La notoriété du CREMA rayonne à la grandeur du pays.

Nous sommes heureux de constater la volonté manifeste du gouvernement du Québec d'aller de l'avant par des investissements significatifs dans le développement d'outils d'évaluation ou de rehaussement des compétences du futur.

Cette *matrice graduée du Référentiel québécois des compétences du futur* de la Commission des partenaires du marché du travail (CPMT) est un outil indispensable pour permettre d'intégrer des compétences qui sont souvent dans l'angle mort des profils des descripteurs de fonction de travail ou d'objectifs et standards de nos programmes de formation. Nous avons maintenant un outil qui facilitera l'intégration du Référentiel.

Finalement, cette *matrice graduée du Référentiel québécois des compétences du futur* facilitera la mise en œuvre du Référentiel et son déploiement auprès de nombreux utilisateurs.



Philippe Nasr

Président du CREMA et directeur
général du Collège Lionel-Groulx

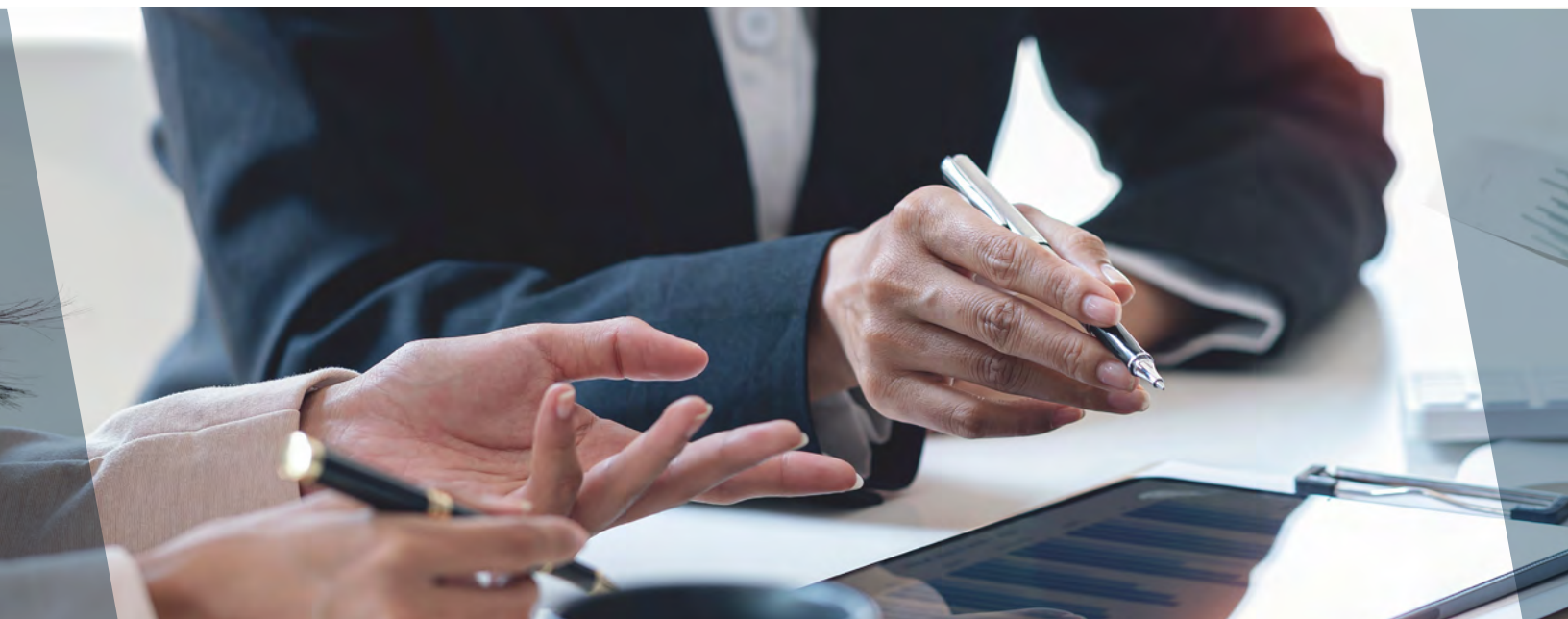
AVANT-PROPOS DE MICHEL SIMARD



Afin de faciliter la mise en œuvre du Référentiel québécois des compétences du futur de la CPMT, nous avons reçu le mandat de définir l'univers de ses 12 compétences, de les graduer par degré de complexité et de produire des outils permettant de les utiliser dans divers contextes.

Cette *matrice graduée du Référentiel québécois des compétences du futur* sera l'outil qui permettra de développer des descripteurs situationnels de compétences dans diverses situations. Tous les secteurs de l'économie et de la population sont visés. Les entreprises pourront utiliser cette matrice pour l'arrimer aux niveaux attendus des compétences du Référentiel avec les profils de postes et les tâches de la main-d'œuvre de tout type de personnel que nous retrouvons dans les entreprises privées, publiques, institutionnelles ou d'OBNL. Les institutions d'enseignement ou les concepteurs de formation non crédités pourront arrimer la matrice graduée avec les objectifs et standards des programmes de formation professionnelle ou technique au niveau approprié de complexité. Les organismes d'employabilité pourront utiliser cette matrice graduée dans le but de déterminer les niveaux des compétences nécessaires à une intégration en emploi pérenne et à la hauteur des besoins du marché du travail. Les comités sectoriels pourront l'utiliser afin de développer et de calibrer les compétences du futur en fonction des particularités sectorielles de leur main-d'œuvre.

La portée du projet sera au cœur de la mise en œuvre et du déploiement du Référentiel des compétences du futur. La *matrice graduée du Référentiel québécois des compétences du futur* sera l'outil qui permettra aux acteurs des partenaires du marché du travail de développer les outils diagnostiques et les profils des compétences, et de les appliquer dans leurs contextes de façon cohérente.



L'envergure du projet touche l'ensemble de la population desservie par les partenaires du marché du travail, cela dans toutes les régions du Québec et auprès des adultes en formation, en emploi ou à la recherche d'emploi.

Ce projet répond à deux des volets de l'appel de projets de la CPMT :

› UN DIAGNOSTIC

En identifiant et en développant les compétences du Référentiel québécois des compétences du futur comme étant centrales dans l'exercice des principaux métiers de son secteur.

En développant une matrice graduée par degrés de complexité, permettant de concevoir des grilles d'évaluation disponibles auprès de la main-d'œuvre et des employeurs. Cet outil permettra, par exemple, d'analyser le niveau de maîtrise de ces compétences.

› UNE DÉMARCHÉ DE CONCERTATION

Afin d'assurer la mise en œuvre et l'utilisation dans divers contextes de cette matrice graduée des compétences du futur, la diffusion des résultats du projet sera présentée lors d'activités de concertation par le responsable du projet, Michel Simard ou par les autrices de la matrice, Marie Alexandre, Ph. D., et Nancy Granger, Ph. D., auprès :

- de la CPMT et ses 17 conseils régionaux (CRPMT) ;
- des partenaires du marché du travail de la CPMT ;
- du monde de l'éducation ;
- du milieu des organismes d'employabilité ;
- du milieu scientifique (ACFAS, AQPC, etc.) ;
- des associations sectorielles, syndicales et patronales.

Michel Simard, DESS
Directeur du CREMA



PRÉSENTATION DU CREMA

Actif dans de nombreux projets pancanadiens dans le développement d'outils en compétences essentielles depuis 2007, le Centre de recherche et d'expertise en multilittératie des adultes (CREMA) a été mis en œuvre par le collège Lionel-Groulx sans statut légal en 2015 afin de poursuivre ses activités. Il relevait du service de la formation continue et services aux entreprises jusqu'en février 2019, pour ensuite relever du directeur général du collège Lionel-Groulx jusqu'en février 2022. Le conseil d'administration du Collège a approuvé le 15 février 2022 la constitution du CREMA en tant qu'organisme à but non lucratif (OBNL), le 2 mars 2022.



Nous réalisons des mandats en lien avec notre mission, en orientant nos champs d'interventions chez les adultes en formation, en emploi et en recherche d'emploi dans trois axes :

- › Activités de recherche appliquée en compétences essentielles chez les adultes ;
- › Aide technique auprès des partenaires ;
- › Information (soutien à la formation et diffusion).

Depuis 16 ans, le CREMA s'intéresse aux enjeux des compétences essentielles, à la littératie et aux multiples facettes de ces compétences. Nous avons constaté que de nombreux étudiants adultes ainsi que la main-d'œuvre cliente de nos services de formation sur mesure avaient de grandes difficultés à comprendre et appliquer des compétences techniques de leur future fonction de travail. La problématique était encore plus importante auprès de la clientèle des mesures du ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale (MESS). La majorité de nos étudiants et des apprenants en entreprise avaient de la difficulté à comprendre et interpréter un texte, à utiliser des documents (plans, schémas, graphiques, etc.), à calculer, à rédiger, à résoudre des problèmes et à utiliser les outils numériques. Cela entraînait des répercussions dans leur capacité à réussir, à communiquer et à évaluer leurs propres besoins de mise à niveau.

Le CREMA cherche à développer différents axes d'intervention afin d'informer et de soutenir les intervenants autant du point de vue de l'évaluation des compétences essentielles que de la formation permettant le rehaussement de ces compétences, mais également de la recherche menant à de nouvelles pratiques novatrices. C'est un lieu de recherche appliquée interdisciplinaire qui vise la satisfaction des besoins des différents milieux utilisateurs et la résolution de problèmes et d'enjeux sociaux exprimés par ces mêmes milieux. Il intervient auprès de divers partenaires tels que des institutions, des chercheurs, des organisations ou des communautés, afin de développer avec eux de nouvelles pratiques permettant l'évaluation et le rehaussement des compétences essentielles des nombreux adultes ayant des déficits de ces compétences.

Le CREMA contribue à la progression des connaissances, de même qu'à la mise en place de stratégies qui faciliteront les arrimages entre les niveaux des compétences essentielles et les degrés de complexité des programmes de formation et des fonctions de travail qui y sont associés.

LES MANDATS

- Développement de pratiques novatrices
- Validation de l'implantation de nouvelles pratiques
- Soutien et formation



LES MANDATS

- Veille stratégique
- Partenariat avec des chercheurs en recherche appliquée
- Recherche-action

LES ACTEURS

- Professionnels de l'éducation
- Chercheurs

Nous avons identifié sept enjeux et finalités ultimes dans notre vision du futur. Ils sont tous importants. Cette vision se réalise en poursuivant ces différents objectifs :

› ENJEU NO 1

FAIRE DU QUÉBEC UNE SOCIÉTÉ COMPÉTITIVE SUR LE PLAN SOCIO-ÉCONOMIQUE

Des entreprises et une main-d'œuvre ayant des compétences essentielles élevées assureront le développement et la prospérité du Québec dans un monde en pleine mutation, cela avec des ressources humaines ayant les bonnes combinaisons des compétences essentielles en adéquation avec les besoins structurels du marché du travail.

› ENJEU NO 2

DÉVELOPPER LA RECHERCHE EN MULTILITTÉRATIE POUR REHAUSSER LES COMPÉTENCES DES ÉTUDIANTS, DE LA MAIN-D'ŒUVRE ET DES CHERCHEURS D'EMPLOI AU QUÉBEC

Le CREMA enrichira l'écosystème de la recherche au Québec. La création du CREMA constituera un puissant vecteur de la valorisation de la recherche pluridisciplinaire, dont en sciences humaines et sociales et en technopédagogie (contextes d'utilisation de l'intelligence artificielle), cela en lien avec les besoins du terrain.

› ENJEU NO 3

FAVORISER L'ÉGALITÉ DES CHANCES

Parmi les valeurs les plus profondes du Québec, il y a celle de permettre à chaque personne de posséder les ressources nécessaires pour s'épanouir, prendre sa place, agir de façon autonome et contribuer positivement à la société. Or, la ligne de départ n'est pas au même endroit pour tout le monde. Rehausser et maintenir les compétences essentielles chez l'adulte est certainement un bon moyen pour atteindre cet objectif. Car pouvoir lire facilement des textes d'une certaine difficulté, rédiger (donc, d'exprimer à l'écrit ce qu'on a en tête) et déchiffrer les éléments quantitatifs permettent de faire respecter ses droits, d'effectuer de meilleurs choix, d'être productif, de participer à la vie démocratique; c'est ce que nous souhaitons à tous.

› ENJEU NO 4 RÉDUIRE LES INÉGALITÉS EN GÉNÉRANT LA RICHESSE INDIVIDUELLE AFIN DE CONTRIBUER À LA RICHESSE COLLECTIVE

Des adultes détenant des compétences essentielles élevées gagnent davantage. Des entreprises ayant des employés compétents sont compétitives et génèrent davantage de profits, et cela se traduit par des salaires plus élevés et des contributions fiscales rehaussées. « Tout le monde y gagne »³ à contribuer au rehaussement des compétences. Cela, avec les bons outils.

› ENJEU NO 5 FAIRE DU QUÉBEC UNE SOCIÉTÉ TOUJOURS PLUS INCLUSIVE

Le CREMA participe au développement d'une société plus inclusive, ce qui est essentiel dans une société où nous avons besoin de tous. Les outils que le CREMA développera seront adaptés afin de permettre, par exemple, aux étudiants adultes ayant des difficultés d'apprentissage, aux chômeurs éloignés du marché du travail, à la main-d'œuvre n'ayant pas les bonnes combinaisons de compétences, aux immigrants et aux individus marginalisés d'acquérir des outils de rehaussement des compétences essentielles performants et efficaces.

› ENJEU NO 6 DÉVELOPPER UNE CULTURE NUMÉRIQUE

Maîtriser l'utilisation des technologies numériques constitue un des moyens pour acquérir les compétences liées à la communication, à la résolution de problèmes au travail et dans la vie courante. Le CREMA soutiendra le virage numérique du Québec, avec un bagage de compétences essentielles nécessaires pour l'utilisation de ces outils numériques.

› ENJEU NO 7 DÉVELOPPER LA CAPACITÉ D'AUTONOMIE FACE À SES APPRENTISSAGES TOUT AU LONG DE LA VIE

Il fait partie de la stratégie du CREMA d'avoir comme priorité, dans ses interventions et dans le développement de ses outils, de rendre la personne la plus autonome possible dans son organisation, en lui fournissant les outils permettant une démarche d'appropriation du processus et les outils de formation adaptés. Un adulte ayant des compétences élevées est en mesure d'évaluer ses propres besoins de mise à niveau ou de développement de nouvelles compétences.

³ ICI TOUT.TV (2018) <https://ici.tou.tv/tout-le-monde-y-gagne>, consulté en ligne le 7 janvier 2022.

Depuis 2015, le CREMA est partenaire de l'Équipe de recherche en littératie et inclusion de l'UQO, avec madame Nancy Granger, vice-doyenne à la formation continue et aux études supérieures de l'Université de Sherbrooke.⁴ Madame Granger a collaboré avec Michel Simard dans la production de plusieurs outils pédagogiques en compétences essentielles.⁵ Cette association a généré de nombreuses collaborations dans le développement d'outils pédagogiques (recueils de stratégies en littératie, capsules vidéo autoportantes, etc.).⁶

Le CREMA collabore et échange avec des chercheurs européens, dont le projet RECTEC+ de la Communauté européenne⁷ pour la conception d'un référentiel des compétences graduées par niveau de diplomation afin d'objectiver et de reconnaître les compétences transversales, exprimées par les employeurs, les professionnels de l'éducation et de la formation, et les universités. Le CREMA est intervenu à titre d'expert lors de l'élaboration du nouveau modèle des compétences pour réussir du gouvernement fédéral, de 2019 à 2021⁸, et celui de la CPMT depuis 2020.

La communauté internationale reconnaît l'expertise du CREMA par la diffusion de conférences de Michel Simard lors de deux congrès internationaux sur la littératie en Autriche en 2015 et au Danemark en 2019.⁹

Le CREMA a participé à la mise sur pied et à l'animation du Réseau québécois de recherche et de transfert en littératie.¹⁰ Ce réseau a permis de concevoir une définition consensuelle de la littératie et mis en contact plus de 50 chercheurs.

Depuis 2007, le CREMA a collaboré à la réalisation de plus de 15 projets pancanadiens dans le développement d'outils de rehaussement des compétences essentielles d'étudiants au collégial et d'adultes dans différents contextes, tout en collaborant avec de nombreuses entreprises manufacturières et de services.

Plus récemment, le CREMA a mis en œuvre et assure l'encadrement d'un projet pilote d'envergure de rehaussement des compétences essentielles en littératie et en numératie de 1000 chômeurs participant à une mesure active d'emploi de Services Québec dans le cadre de ce projet porté par le Réseau canadien des entreprises d'entraînement (RCEE).¹¹

⁴ Université de Sherbrooke <https://www.usherbrooke.ca/education/nous-joindre/prof/gef/granger-nancy/>, consulté en ligne le 14 janvier 2022.

⁵ Centre de recherche et d'expertise en multilittératie des adultes (CREMA) <https://bit.ly/boite-outils-crema>, consulté en ligne le 14 janvier 2022.

⁶ Centre de recherche et d'expertise en multilittératie des adultes (CREMA) <https://bit.ly/boite-outils-crema>, consulté le 7 janvier 2022.

⁷ RECTEC+, Académie de Versailles (2019-2021) <http://rectec.ac-versailles.fr/>, consulté le 7 janvier 2022.

⁸ Gouvernement du Canada <https://www.canada.ca/fr/services/emplois/formation/initiatives/competence-reussir.html>, consulté le 7 janvier 2022.

⁹ Centre de recherche et d'expertise en multilittératie des adultes (CREMA) <https://bit.ly/publications-crema>, consulté le 7 janvier 2022.

¹⁰ CTREQ Le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec. Réseau québécois de recherche et de transfert en littératie <http://www.ctreq.qc.ca/realisation/reseau-quebecois-sur-la-litteratie/>, consulté le 7 janvier 2022.

¹¹ Gouvernement du Québec (2021) <https://bit.ly/rcee-jeanboulet>, consulté le 7 janvier 2022.

Au cours des deux dernières années, le CREMA s'est impliqué dans plusieurs projets en aide technique, en participant à des recherches et en diffusant de l'information sur les enjeux des compétences essentielles lors de nombreux colloques nationaux et internationaux. Il a agi comme expert auprès du gouvernement du Canada et de la CPMT dans l'élaboration de leurs nouveaux modèles des compétences essentielles.

— Rayonnement régional

Sur le plan socio-économique, la région des Basses-Laurentides est composée principalement de petites et moyennes entreprises, ainsi que de grandes entreprises dans des secteurs d'activités variés tels que l'aérospatial, le transport et la transformation alimentaire, ainsi que d'organismes de services publics, parapublics et communautaires. Parmi ces secteurs, notons les partenaires privilégiés du domaine de la santé, des municipalités environnantes et du milieu des affaires. Le CREMA se veut un acteur clé dans le développement et l'attractivité de notre région.

Le rayonnement du CREMA a été indissociable de celui du Collège Lionel-Groulx et de son service de la formation continue. Depuis 1967, le Collège et le CREMA (depuis 2015) interviennent dans les activités socio-économiques de la région des Laurentides, de façon formelle avec les regroupements d'affaires et les associations sectorielles de la région (aérospatial, transformation alimentaire, électronique industrielle). Des collaborations soutenues avec l'Équipe de recherche en littératie et inclusion de l'UQO à Saint-Jérôme et à Gatineau et la réalisation d'un projet de rehaussement des compétences en littératie et numératie auprès de l'entreprise La Petite Bretonne en témoignent.¹²

— Contexte

L'analyse des grandes enquêtes internationales sur les compétences des adultes de l'OCDE (1995, 2003 et 2012), auxquelles les gouvernements du Canada et du Québec ont participé, ainsi que les réflexions de la communauté internationale sur ces enjeux, nous ont fait l'effet d'un électrochoc lorsque nous avons constaté que le Québec faisait piètre figure dans tous les groupes d'âge, en emploi ou non. Le classement du Québec, en milieu de peloton en 1995, a glissé aux derniers rangs des provinces canadiennes en 2012.

De 2010 à 2018, nous avons tenté de sensibiliser différents ministères québécois. Nous avons même diffusé une capsule vidéo sur la question, en 2010.¹³ En 2013, le Conseil supérieur de l'éducation a déposé un avis sur les enjeux de la littératie en éducation.¹⁴ Le CREMA a participé aux travaux ainsi que ceux du rapport Demers¹⁵ (2014) sur le chantier de l'enseignement collégial. Ce n'est qu'à partir de l'année 2017 que le gouvernement du Québec identifiait la littératie comme un enjeu dans l'éducation.

¹² ICI TOUT.TV (2018) <https://ici.tou.tv/tout-le-monde-y-gagne>, consulté en ligne le 17 janvier 2022.

¹³ Collège Lionel-Groulx, Rehausser les compétences en littératie. YouTube <https://youtu.be/7aH2LU9dQB4>, consulté en ligne le 30 juin 2023.

¹⁴ Conseil supérieur de l'Éducation (2013) Un engagement collectif pour maintenir et rehausser les compétences en littératie des adultes <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2013/09/50-0482-AV-litteratie-adultes.pdf>, consulté en ligne le 8 janvier 2022.

¹⁵ Gouvernement du Québec. Demers, Guy (2014) Rapport final du chantier sur l'offre de formation collégiale <https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/DEMERS-Report-juin-2014.pdf>, consulté en ligne le 8 janvier 2022.

Depuis ce temps, le gouvernement du Québec, dès l'automne 2018, a intégré les compétences essentielles au collégial, donnant ainsi suite aux démarches du CREMA.¹⁶ Au mois de mai 2019, la chaîne RDI a diffusé un documentaire intitulé « Tout le monde y gagne ».¹⁷ Ce documentaire, auquel Michel Simard du CREMA a participé, a généré une onde de choc auprès des partenaires du marché du travail. Depuis ce temps, la littératie, la numératie ou les compétences essentielles sont régulièrement mentionnées par nos élus et les acteurs de notre société comme étant un enjeu national dont notre prospérité dépend. Les compétences essentielles de la main-d'œuvre sont considérées aujourd'hui comme l'enjeu prioritaire dans le monde.¹⁸

Un des défis les plus récurrents que nous avons constatés lors des mises en œuvre de référentiels des compétences essentielles au cours des 20 dernières années au Canada, aux États-Unis, en Europe ou auprès de plusieurs pays membres de l'OCDE, est la nécessaire cohérence des compétences d'un référentiel avec son utilisation sur le terrain. Plusieurs ont commis l'erreur de développer des applications de ces compétences essentielles sans tenir compte de descripteurs gradués solides et cela a généré des impacts à géométrie variable où des outils (formation, diagnostics, descripteurs, etc.) étaient mal calibrés avec les besoins réels. Cette dichotomie entre un modèle de référentiel bien conçu et son application efficace sur le terrain a allongé inutilement son implantation dans les différents secteurs de l'économie. Cela a provoqué de nombreuses situations d'essais-erreurs qui, au terme des processus, ont fait en sorte que, dans certains secteurs, le Référentiel a été bien compris et intégré et, dans d'autres, les processus ont été mal appliqués ou tout simplement abandonnés, faute d'outils terrain efficaces.

L'importance de bien concevoir une matrice graduée, arrimée avec le ***Référentiel des compétences pour réussir***, prend tout son sens. Cela permet aux partenaires du marché du travail de déployer le Référentiel sur des bases solides et cohérentes.

Ces outils auront des incidences importantes dans le développement :

- › du sentiment d'efficacité personnelle chez l'adulte ;
- › de la productivité et de la compétitivité du monde du travail en contribuant à l'enrichissement collectif du Québec ;
- › des compétences du futur dans les programmes de formation ;
- › des meilleures pratiques dans les interventions des acteurs du milieu de l'employabilité.

¹⁶ Gouvernement du Québec <https://bit.ly/mise-niveau-collegial>, consulté en ligne le 3 août 2023.

¹⁷ ICI TOUT.TV (2018) <https://ici.tou.tv/tout-le-monde-y-gagne>, consulté en ligne le 30 juin 2023.

¹⁸ Adecco Group and The Boston Consulting Group (2019). Future-Proofing The Workforce <https://bit.ly/future-proofing-workforce>, consulté en ligne le 9 juillet 2023.

PRÉSENTATION DU MANDAT DE LA CPMT AU CREMA POUR LA CONCEPTION DE LA MATRICE GRADUÉE DU RÉFÉRENTIEL QUÉBÉCOIS DES COMPÉTENCES DU FUTUR

— Objectifs du projet

Ce projet vise à offrir un cadre de référence afin d'assurer la qualification, le rehaussement et la requalification de la main-d'œuvre par le développement de différents outils portant sur les compétences essentielles et les compétences du futur. Il contribuera à l'augmentation de la productivité de la main-d'œuvre et des entreprises ainsi qu'à l'augmentation du taux d'emploi au Québec. Plus spécifiquement, il permettra :

- › de mettre en place un langage commun autour de descripteurs gradués des compétences essentielles et des compétences du futur, qui sera utilisé par l'ensemble des instances de la CPMT et des acteurs du marché du travail ;
- › de sensibiliser l'ensemble des partenaires de la CPMT à l'importance des compétences du futur et en faciliter son utilisation ;
- › d'offrir des outils conviviaux, appuyés par un guide d'utilisation de ces compétences graduées afin de les intégrer dans les formations prioritaires à donner en entreprise, appuyées ou non par la CPMT ;
- › de participer et contribuer à l'avancement des connaissances et des savoirs dans l'orientation des programmes gouvernementaux en matière d'appui au développement des compétences ;
- › d'offrir des outils permettant d'identifier les besoins de formation de la main-d'œuvre (développement d'outils diagnostiques) ;
- › de participer à l'orientation des programmes de formation dans les établissements de formation en tenant compte du Référentiel des compétences du futur ;
- › de participer à l'orientation du recrutement de la main-d'œuvre (développement d'outils de recrutement) ;
- › de soutenir le développement de normes professionnelles en intégrant le Référentiel des compétences du futur ;
- › de développer les compétences numériques des travailleuses et des travailleurs au Québec ;
- › de développer un portail de compétences du futur pour la main-d'œuvre du Québec.

— Description du projet

La création de cette première matrice graduée des compétences du futur pourra servir de référentiel associé à un ensemble de situations de travail et servira à construire des profils gradués par degrés de complexité de compétences en vue :

- de faciliter le recrutement de la main-d'œuvre dans un contexte de rareté ;
- de faciliter le développement des personnes occupant des fonctions ou des postes par des outils pédagogiques conviviaux (capsules autoportantes, formation en ligne, etc.) ;
- d'élaborer des profils de compétences gradués ainsi que les compétences clés pour assurer la maîtrise et le développement professionnel ;
- de développer une approche par compétences en intégrant les compétences du futur : mise en œuvre efficace d'un certain nombre de savoirs mobilisables en vue de la réalisation d'une tâche, d'un programme de formation ou de profils de compétences pour les chercheurs d'emploi ;
- de connaître les compétences exigées et nécessaires pour l'exercice des professions et métiers à l'aide d'un guide de gestion de l'intervenant ;
- de répertorier les compétences, les quantifier et les graduer en fonction des responsabilités de l'employé et de sa fonction de travail, et les combiner ;
- de définir les composantes de ces compétences en savoir-faire, savoir-être et savoirs en lien avec l'environnement de responsabilité de l'employé ou de l'organisation ;
- de devenir une source d'informations pour bonifier les programmes de formation diplômante ;
- de devenir un outil pour les entreprises dans la gestion prévisionnelle de leur main-d'œuvre.



Cohérence du projet ou comment les activités sélectionnées ont permis d'atteindre les objectifs de la mise en œuvre du Référentiel québécois des compétences du futur

Les activités, sélectionnées dans le processus de réalisation de la matrice graduée et de son guide d'utilisation du Référentiel québécois des compétences du futur, ont permis d'atteindre les objectifs, par le déploiement des activités selon un processus se voulant efficace.

Dans le cadre d'une démarche de concertation, les membres de l'équipe du projet (Michel Simard, le comité d'experts, les deux chercheuses principales, les experts représentant les groupes sous-représentés du marché du travail) ont mis en perspective les connaissances et les expériences de chacun. De plus, ils se sont inspirés des représentations du Référentiel des compétences du futur ainsi que des autres modèles de référentiels ou de matrices graduées développés par la communauté internationale.

Sur ces bases, nous avons construit les savoirs en cohérence avec les besoins des partenaires du Québec afin de réaliser la matrice graduée. Nous nous sommes assurés que les acteurs ayant des intérêts et des points de vue différents soient en mesure de travailler ensemble pour la réussite du projet.



« Étudier les mécanismes et processus à partir d'éléments déjà intégrés dans le Référentiel québécois des compétences du futur a facilité la construction de la matrice graduée du CREMA. »

LE RÔLE DU CREMA DANS LA MISE EN ŒUVRE DU RÉFÉRENTIEL

Ce projet de mise en œuvre du **Référentiel des compétences du futur** est novateur pour plusieurs raisons :

- Il permettra de faire progresser les connaissances sur les compétences du futur et leur mise en œuvre, en concevant une matrice graduée de ces compétences, conviviale et standardisée, adaptée aux profils et besoins des partenaires du marché du travail. L'arrimage des 12 compétences du futur avec des descripteurs par degré de complexité permettra de construire et de développer ces compétences dans divers contextes.
- Il établira des repères solides au développement du Référentiel dès le début de sa mise en œuvre au lieu de le faire après plusieurs années d'expérimentations décevantes, comme nous l'avons constaté ailleurs dans le monde.
- Il permettra de clarifier et de renforcer les compétences du Référentiel des compétences du futur afin de permettre le développement et le déploiement des outils à la hauteur des attentes du marché du travail.

La matrice graduée par degrés de complexité croissante permettra de bien choisir et d'arrimer les différentes compétences du Référentiel des compétences du futur avec le développement des outils adéquatement adaptés à ses différentes utilisations (descripteurs de tâches, de programme de formation, de compétences sectorielles, etc.).

En nous référant au niveau de complexité des compétences essentielles de l'OCDE, nous nous assurons de bien arrimer nos standards avec ceux de ses membres. C'est un incontournable dans un contexte de mondialisation des marchés et de la mobilité des compétences. En fait, cela répondra à l'enjeu majeur des partenaires du marché du travail, qui est celui des compétences essentielles de la main-d'œuvre.

PRÉSENTATION DU RÉFÉRENTIEL QUÉBÉCOIS DES COMPÉTENCES DU FUTUR DE LA CPMT

Les douze compétences du futur, les bases de l'apprentissage de nouvelles compétences

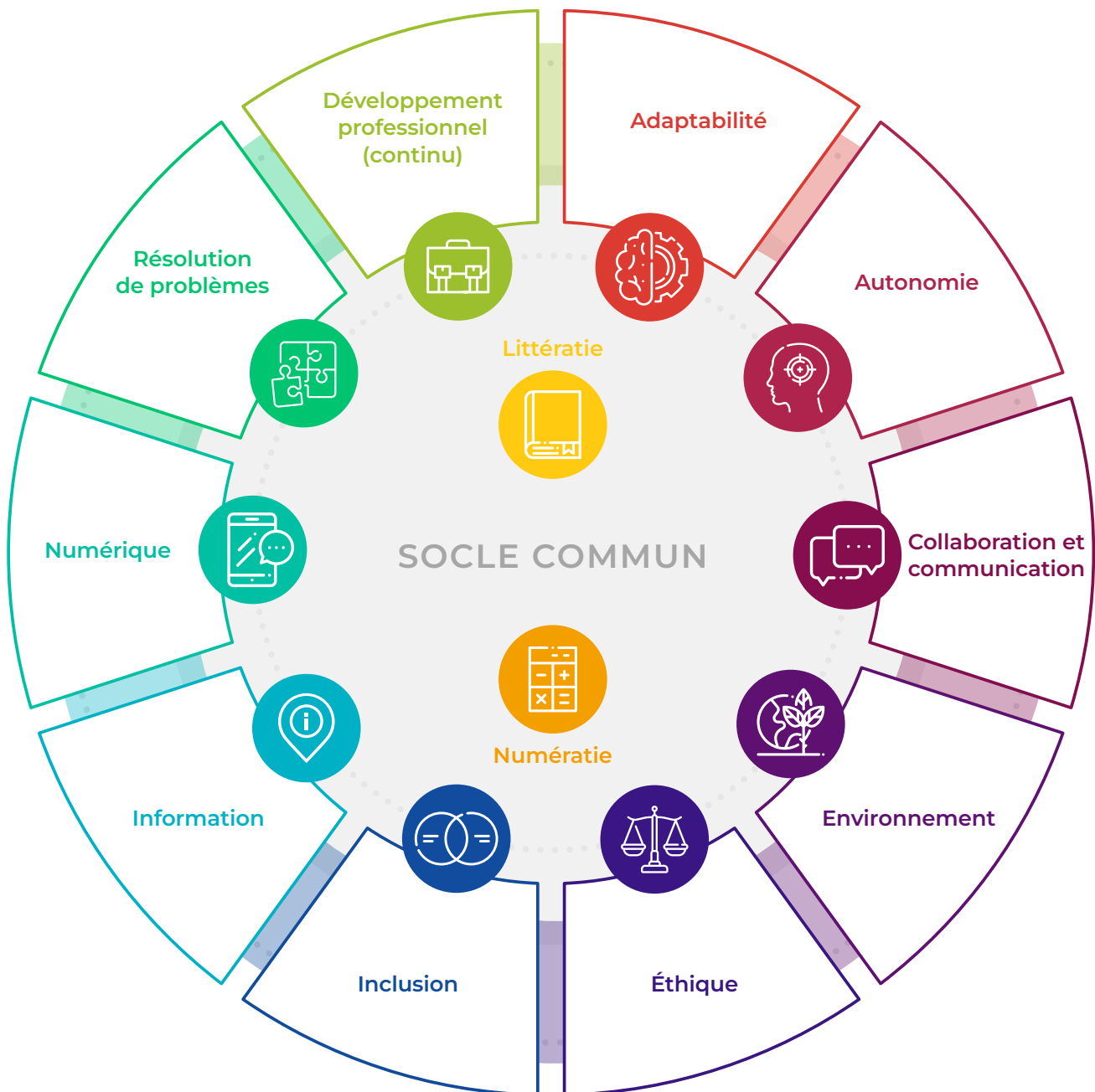


Illustration inspirée du schéma du document *Se préparer à un marché du travail en transformation: Référentiel québécois des compétences du futur* présenté par la Commission des partenaires du marché du travail. [en ligne] <https://bit.ly/referentiel-competences-futur>

— En quoi les compétences du futur consistent-elles ?

Les compétences du futur sont les compétences nécessaires pour vivre, apprendre et travailler. Elles sont utilisées dans l'apprentissage, dans la collectivité et sur le marché du travail, sous différentes formes et à des niveaux différents de complexité. Elles aident les gens à exécuter différentes tâches, à s'adapter aux changements, et leur donnent un point de référence pour acquérir d'autres compétences. De façon très concrète, on peut assurément dire que les compétences du futur sont le VELCRO sur lequel toutes les autres situations professionnelles ou formations viendront s'accrocher.

Au nombre de douze, les compétences du futur s'appuient sur deux socles : la littératie (lecture et interprétation de textes continus et schématiques, et rédaction) et la numératie (calcul). En appui à ces socles gravitent dix compétences essentielles et transversales.



« [...] les compétences du futur sont le VELCRO sur lequel toutes les autres situations professionnelles ou formations viendront s'accrocher. »

— Les douze compétences du futur¹⁹



LITTÉRATIE

La littératie est l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite (lecture de textes continus et schématiques, et rédaction) dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités.²⁰



NUMÉRATIE

La numératie constitue l'ensemble des connaissances et des compétences nécessaires pour gérer efficacement les exigences mathématiques de diverses situations professionnelles, personnelles, sociales et culturelles.²¹



ADAPTABILITÉ

Faire preuve d'adaptabilité face aux changements, c'est être en mesure d'adopter une attitude positive, confiante, nuancée et déterminée face aux changements et à l'incertitude dans le marché du travail. C'est également détenir la capacité de relever des défis, de rebondir face à des situations ou à des contextes plus difficiles ou générateurs de stress présents dans le travail.



AUTONOMIE

Faire preuve d'autonomie, c'est démontrer une capacité et une volonté d'entreprendre des actions par soi-même. C'est aussi être en mesure, par une réflexion appropriée, de faire des choix et de mettre en œuvre des actions en fonction de ces décisions.



COLLABORATION ET COMMUNICATION

Collaborer et communiquer, c'est être en mesure de travailler en équipe ou de concert avec une autre personne, en présentiel ou de façon virtuelle, afin de l'aider dans ses fonctions. C'est aussi savoir agir en coopération avec les autres pour accomplir une tâche commune.



ENVIRONNEMENT

Respecter l'environnement, c'est acquérir les attitudes nécessaires pour comprendre son impact et celui de son entreprise, voire de la société en général, sur l'environnement et le développement durable. C'est aussi être en mesure de poser des gestes concrets dans sa vie professionnelle et personnelle.

¹⁹ CPMT (2021) <https://bit.ly/referentiel-competences-futur>

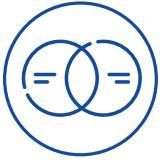
²⁰ Organization for Economic Co-operation and Development (2000).

²¹ Statistiques Canada. Les compétences en numératie des adultes <https://bit.ly/competence-numeratie-adultes>, consulté en ligne en mars 2020.



ÉTHIQUE

Agir de façon éthique, c'est développer un sens de l'équité afin de faire preuve de justice et d'impartialité. C'est aussi savoir agir en reconnaissant les droits de chaque personne. C'est enfin respecter les normes et les règlements et agir en conformité avec les comportements attendus.²²



INCLUSION

Respecter la diversité et favoriser l'inclusion, c'est avant tout savoir respecter autrui. C'est également faire preuve de considération envers les personnes et les traiter avec empathie, égard et dignité.



INFORMATION

Savoir gérer l'information, c'est être en mesure de sélectionner et d'utiliser adéquatement l'information en tenant compte du contexte. Faire preuve de jugement critique, c'est savoir examiner attentivement une situation avant de porter un jugement, et ce, afin de choisir l'option la plus appropriée.



NUMÉRIQUE

Comprendre le numérique et en faire usage, c'est être en mesure d'exploiter les technologies pour exercer un emploi. C'est aussi comprendre le potentiel du numérique ou des technologies pour développer des compétences liées à un travail.



RÉSOLUTION DE PROBLÈMES

Résoudre des problèmes signifie la réflexion et l'action orientées vers un but dans des situations pour lesquelles aucune solution de routine n'existe encore. Il est donc parfois nécessaire de faire preuve de créativité pour résoudre le problème. La compréhension du problème et sa transformation par étapes, fondées sur la planification et le raisonnement, constituent le processus de résolution du problème.²³



DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

Adopter une posture de développement professionnel continu, c'est être en mesure d'entreprendre toute démarche qui aura pour but d'acquérir, de maintenir ou de parfaire ses connaissances, habiletés ou attitudes. Il s'agit également d'agir avec la volonté de réussir et de se dépasser constamment. On parle également de « mentalité de croissance ».

²² Gouvernement du Québec. Adapté du Cadre de référence de la compétence numérique <https://bit.ly/cadre-reference-numerique>, consulté en ligne le 28 mai 2020.

²³ Adapté de la définition de la Résolution de problèmes de Statistique Canada <https://bit.ly/cadre-reference-numerique>, consulté en ligne en mars 2020.

DESCRIPTION DES ÉTAPES DU PROCESSUS DE LA RÉALISATION DES TRAVAUX

Les différentes responsabilités des contributeurs au projet

La réalisation de ce guide de la *matrice graduée du Référentiel québécois des compétences du futur* est le fruit de nombreuses contributions.

Développement de contenu et responsable du projet Michel Simard, DESS, Directeur du CREMA

Ayant participé à la conception et la mise en œuvre de référentiels de compétences essentielles au cours des dernières années, il a constaté l'importance de bien définir les univers des différentes compétences d'un référentiel, particulièrement au début de sa mise en œuvre, afin d'éviter les dérives et les trop nombreux essais-erreurs dans le développement d'outils.

Il a élaboré les cadres généraux du projet en ayant pour objectif de bien définir les univers des 12 compétences du futur, de les graduer en 4 niveaux de complexité, de démontrer comment elles peuvent s'acquérir et comment elles peuvent être utilisées dans divers contextes.

Il a assuré l'ensemble des opérations de coordination de la conception et la rédaction du Référentiel gradué et de son guide d'utilisation des compétences du futur avec l'aide des ressources décrites ci-dessous (chercheuses principales, experts, membre du comité de pilotage, graphisme, révision linguistique des documents, etc.).

Les deux chercheuses principales et autrices de la matrice graduée Marie Alexandre, Ph. D., et Nancy Granger, Ph. D.

Le responsable du projet, Michel Simard, directeur du CREMA, s'est appuyé sur les expertises des deux chercheuses principales, Marie Alexandre, Ph. D., et Nancy Granger, Ph. D., qui ont intégré les multiples informations scientifiques, données probantes et d'expériences ou de témoignages concrets provenant du terrain de divers milieux afin d'organiser les informations que nous retrouvons dans la matrice.

Les experts dans le développement des définitions des univers des 12 compétences du futur

Nous avons compté sur les contributions de 8 experts ayant des connaissances et expériences intimes des 12 compétences du futur. Nous nous sommes appuyés sur leurs travaux afin de concevoir la matrice graduée. Ces ressources ont permis de concevoir d'excellents descripteurs de ces compétences graduées. Leur contribution a été exceptionnelle.

Le Comité de pilotage du projet

Les travaux entourant la réalisation du projet par Michel Simard, les chercheuses principales et les experts externes ont été analysés et validés par des représentants de l'écosystème des partenaires du marché du travail.

Les neuf membres du comité de pilotage sont intervenus tout au long de la réalisation du projet, afin de s'assurer que les méthodes soient objectivement appliquées, que la méthodologie a été rigoureuse, que les descripteurs des compétences reflètent bien la réalité et les préoccupations du terrain. Leur contribution a été remarquable. Ils ont assuré la validation de la conception du Référentiel, de son guide d'utilisation des compétences et du bilan du projet.

Organismes experts représentatifs des personnes issues de sous-groupes davantage sous-représentés

Les personnes issues de groupes davantage sous-représentés comme les personnes autochtones ²⁴, les personnes immigrantes, les personnes en situation de handicap, par exemple, doivent mobiliser diverses stratégies d'insertion professionnelle pour surmonter les difficultés rencontrées lors de leur parcours professionnel. Elles vivent souvent des difficultés liées à l'accès à l'emploi, à l'affectation et aux conditions de la tâche, à la socialisation organisationnelle, à la professionnalité et à l'insertion personnelle et psychologique.²⁵

Aussi, afin de nous assurer que les besoins de ces personnes soient considérés dans le projet, nous avons consulté des organisations reconnues pour nous assurer que l'utilisation de la matrice graduée et de son guide d'utilisation soit accessible et qu'elle permette d'enlever les obstacles pouvant contraindre leur emploi. Les informations découlant de ces consultations seront incluses dans le guide et le bilan du projet.

²⁴ Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec). *Cadre d'orientation – Employabilité et participation sociale des Autochtones en milieu urbain* <https://bit.ly/employabilite-autochtones>, consulté le 21 mars 2023.

²⁵ Jabouin, S. et Duchesne, C. (2018). Stratégies d'insertion professionnelle d'enseignants immigrants de minorité visible. *Alterstice*, 8(2), 63-74.

Le regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec²⁶

Le RCAAQ est l'association provinciale qui milite depuis plus de 45 ans pour la défense des droits et intérêts des citoyens autochtones dans les villes, tout en appuyant les centres d'amitié autochtones du Québec. Dix centres d'amitié et trois points de service sont affiliés au RCAAQ et ils desservent les Autochtones qui habitent ou transitent par les villes de Chibougamau, Joliette, Saint-Michel-des-Saints, La Tuque, Maniwaki, Gatineau, Montréal, Québec, Senneterre, Sept-Îles, Shawinigan, Trois-Rivières et Val-d'Or. À l'échelle nationale, les centres d'amitié autochtones sont regroupés au sein de l'Association nationale des centres d'amitié (ANCA). Le RCAAQ met en œuvre des stratégies innovantes et proactives pour répondre aux besoins des Autochtones dans les villes et soutient le développement et la mise en œuvre de projets et de programmes d'envergure provinciale, tout en appuyant les différents centres d'amitié par des conseils stratégiques.

Les centres d'amitié autochtones du Québec

Articulés autour de services intégrés et interreliés, soutenus par une approche culturellement pertinente et sécurisante, les centres d'amitié sont des milieux de vie où s'exprime l'identité culturelle, communautaire et sociale des Autochtones dans les villes. Les centres d'amitié tirent leur légitimité d'action de leur expertise terrain et de leur connaissance approfondie de leur milieu. Leur mission est d'améliorer la qualité de vie des citoyens autochtones dans les villes, de promouvoir la culture et de favoriser le rapprochement entre les peuples. À ce titre, ils constituent de véritables carrefours de services de première ligne par et pour les Autochtones dans les villes. Les centres conçoivent des initiatives en collaboration avec des instances autochtones, gouvernementales et universitaires dans plusieurs domaines d'action, tels que la santé, le mieux-être individuel et collectif, la petite enfance, la jeunesse, l'employabilité, la promotion et la défense des droits, l'inclusion sociale, l'habitation communautaire et bien plus. Les services offerts dans les centres d'amitié autochtones sont reconnus et soutenus financièrement par le gouvernement du Québec.

Ensemble, le RCAAQ et les Centres d'amitié autochtones constituent le Mouvement des Centres d'amitié autochtones du Québec. Le Mouvement a identifié quatre enjeux importants en matière d'employabilité et de participation sociale des Autochtones en milieu urbain :

1. Le développement ou le renforcement de la fierté identitaire parce que la valorisation de l'identité culturelle autochtone et le développement d'une appartenance fière à un peuple ou à une nation ont un impact déterminant sur l'estime de soi, le mieux-être global et la motivation, mais aussi sur la capacité d'autodétermination et d'affirmation d'une personne.

2. La conciliation travail/vie personnelle/études parce que l'accès à un logement, un service de garde ou à du transport est déterminant dans la capacité d'une personne à s'engager dans une démarche vers l'emploi et la participation sociale. La considération de l'ensemble des besoins de la personne et de ceux de sa famille favorise la réussite de son projet d'action et le développement de la confiance en soi.

²⁶ Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec). *Cadre d'orientation – Employabilité et participation sociale des Autochtones en milieu urbain* <https://www.rcaa.qc.ca/info>, consulté le 21 mars 2023.

3. L'adéquation des programmes et services entourant l'employabilité avec les réalités et les valeurs autochtones parce que des programmes conçus pour et avec les Autochtones, qui leur ressemblent et qui tiennent compte de leur culture, de leurs valeurs et de leurs réalités, font toute la différence dans la motivation et la persévérance.

4. La connaissance de l'histoire, des réalités et des cultures autochtones par les employeurs parce que l'amélioration de la compétence culturelle des employeurs est essentielle pour diminuer la discrimination et le racisme, à l'embauche et en milieu de travail. L'éducation et la sensibilisation des employeurs, des équipes de travail et des intervenants en employabilité sont déterminantes pour l'accès des Autochtones au marché du travail et pour le maintien en emploi.

Le CRISPESH²⁷, Centre de recherche pour l'inclusion des personnes en situation de handicap

Créé en 2010, le CRISPESH est un centre collégial de recherche appliquée et de transfert (CCTT) affilié au Cégep du Vieux Montréal et au Collège Dawson. Il a pour mandat de contribuer à l'avancement des connaissances, au développement et à la promotion de pratiques sociales favorisant l'inclusion scolaire, sociale et professionnelle, en particulier à l'égard des personnes en situation de handicap. En mettant à profit les connaissances issues de la recherche et les savoirs d'expérience, le Centre offre une gamme de services sur mesure pour aider les organisations à être plus inclusives.

L'Institut de recherche sur l'immigration et sur les pratiques interculturelles et inclusives (IRIPII²⁸)

L'IRIPII est un centre collégial de transfert de technologie en pratiques sociales novatrices (CCTT-PSN). Il a pour mission de contribuer au développement et au transfert de pratiques interculturelles et inclusives innovantes au profit des populations minoritaires en situation de vulnérabilité (personnes immigrantes et issues de l'immigration, personnes autochtones, etc.).

Le Centre propose aux entreprises, aux organisations, aux municipalités et aux MRC des services de soutien et d'accompagnement vers l'innovation en vue d'améliorer l'intégration professionnelle des immigrants. Reposant sur des connaissances scientifiques éprouvées issues de la recherche appliquée, leur expertise est adaptée à la réalité des entreprises et des organisations.

²⁷ CRISPESH <https://crispesh.ca>

²⁸ IRIPII <https://iripi.ca/fr>



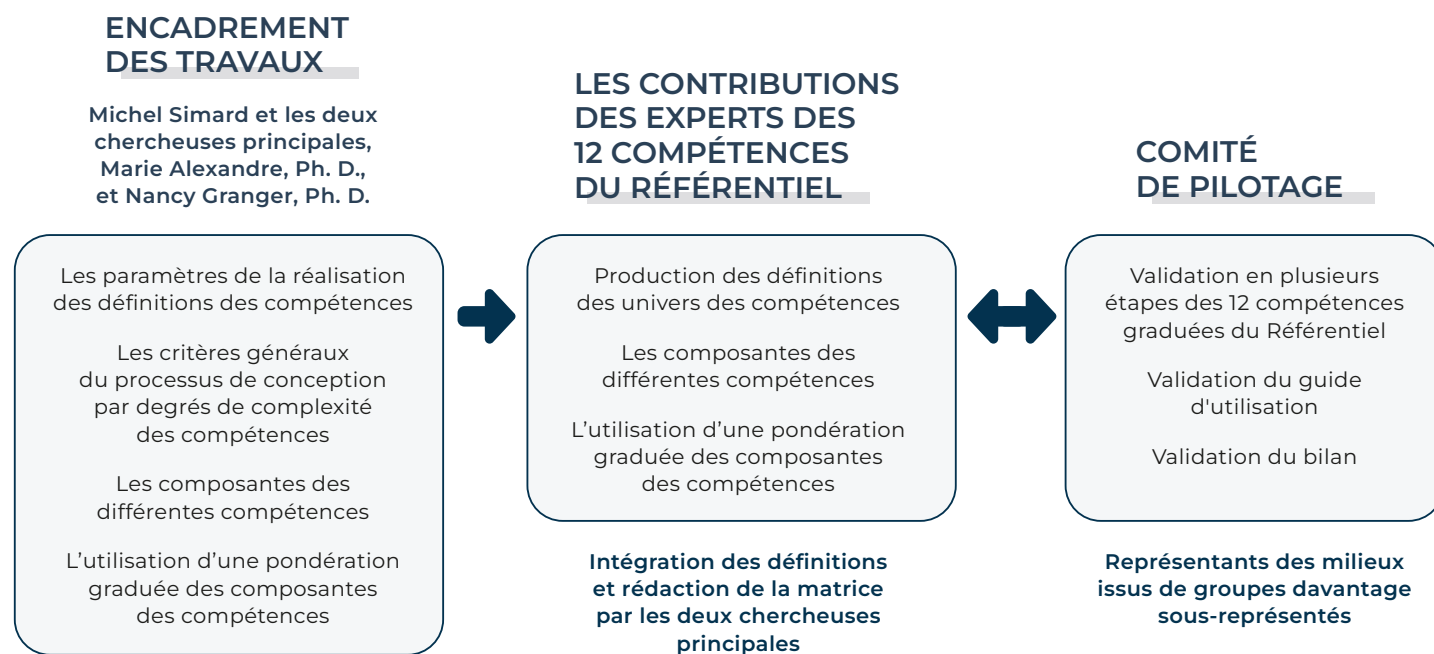
Les projets d'accompagnement visent à aider un milieu à développer des outils et des connaissances lui permettant d'agir sur les difficultés engendrées par le manque d'adaptation et l'absence des mécanismes d'inclusion dans le milieu.

Plusieurs types de formations sont élaborées par l'équipe de l'IRIPII. Elles visent un large éventail de compétences et de savoir agir dans divers contextes.²⁹

Ces ressources permettront d'assurer la portée du projet en mobilisant les experts et les représentants des différents milieux pour que les livrables soient en cohérence avec les besoins de la société québécoise.

Description des étapes du processus de la réalisation des travaux

Le cheminement critique du projet s'est déroulé en trois étapes menant à la conception de la *matrice graduée du Référentiel québécois des compétences du futur* :



LES 12 COMPÉTENCES DU FUTUR

— La littératie comme compétence clé

La matrice des 12 compétences du futur proposée par le CREMA repose sur la littératie comme compétence clé pour le développement des autres compétences. Elle constitue soit un facilitateur lorsqu'elle est développée selon un niveau de compétence en adéquation avec les besoins, soit comme un obstacle si les personnes n'ont pas accès à une compréhension suffisante pour fonctionner dans la vie comme au travail.

Depuis le début des années 2000, les recherches tant théoriques qu'empiriques ont grandement évolué concernant le concept de littératie. Prise au départ sous le sens d'illettrisme ou d'analphabétisme, la littératie est désormais considérée comme un enjeu social déterminant pour les personnes, les milieux ou les communautés. En plus d'être un droit universel, la littératie représente un facteur de développement majeur pour les personnes. La littératie est intimement liée aux contextes inclusifs et s'actualise selon trois grandes dimensions : **linguistique, cognitive et sociale**.³⁰

- **La dimension linguistique** de la littératie réfère à la lecture, l'écriture et la communication orale, de même qu'à leur interrelation.
- **La dimension cognitive** concerne l'enseignement (la formation) et l'apprentissage.
- Enfin, **la dimension sociale** porte sur l'environnement de la personne et les possibilités de participation sociale qui lui sont offertes.

Ces trois dimensions ouvrent sur les vecteurs de développement et de participation active à la société. En effet, l'étude des liens de réciprocité et d'interactions entre la personne et le milieu ou la communauté représente des sphères de recherche et d'interventions riches pour les chercheurs comme pour les acteurs sociaux. Les contextes inclusifs rappellent l'intention qui mène à l'élimination sinon à l'atténuation de tout obstacle ou facteur de rejet et d'exclusion sociale.³¹ Cette visée prône le respect et la valorisation de la diversité des personnes dans différents contextes (scolaire, social et professionnel). Elle s'appuie sur les fondements de justice, d'équité, de démocratie et de respect des droits de la personne.³²

Dans ce sens, la littératie dépasse le savoir lire et écrire. La littératie renvoie à divers domaines de vie, au-delà de l'éducation. C'est ainsi qu'il est possible de parler de littératie familiale, culturelle, financière, informationnelle, numérique ou en santé. Ces domaines se caractérisent par une diversité d'activités humaines formelles ou informelles qui génèrent l'apprentissage, le développement et la participation citoyenne. Au regard de l'écrit, la littératie implique toutes formes de représentations (numérique, schématique, avec des lettres ou des chiffres, des codes visuels, etc.). À l'oral, la littératie réfère à des documents numériques vocaux, au langage parlé, aux sons, à la musique, etc.).

³⁰ Hébert, M. et Lépine, M. (2013) <https://www.erudit.org/fr/revues/globe/2013-v16-n1-globe0796/1018176ar>

³¹ Hébert, M. et Lafontaine, L. (2010) <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2012-v38-n1-rse0675/1016763ar>

³² Lacelle, N., Lafontaine, L., Moreau, A. C. et Laroui, R. (2016) <https://tinyurl.com/ctrec-litteratie>, consulté le 2 octobre 2017.

Bien entendu, dans le quotidien, les personnes vivent des situations complexes dans lesquelles des dimensions se trouvent enchevêtrées. C'est aussi le cas dans le contexte du travail. Il devient ainsi nécessaire de s'intéresser aux situations qui posent des limitations.

Les compétences qui traitent de l'éthique, de la collaboration, de la considération des contextes, de la flexibilité et de l'adaptation en situation sont contributives de la littératie. En contexte d'emploi, elles ouvrent sur le développement professionnel continu, c'est-à-dire qui se poursuit tout au long de la carrière ou de la vie. La littératie est une compétence transversale qui en comporte plusieurs autres, elle constitue le fil d'Ariane qui mène à la construction de sens, à l'autonomie, à l'adaptabilité, et favorise la collaboration entre les personnes, et ce, peu importe le poste occupé au sein de l'organisation. En ce sens, les compétences en littératie conduisent au développement d'une perspective critique de son environnement et de l'agir éthique en situation. Ces visées supposent l'ouverture à la différence, le développement de l'autonomie et de l'autodétermination, afin que chacun puisse s'inscrire dans une perspective de participation et d'émancipation sociale.

Une telle vision s'approche du concept «d'environnement capacitant», qui tire son origine de l'ergonomie et traite de l'adaptation chez les personnes.³³ En ce sens, l'environnement capacitant rejoint trois critères : **préventif, universel et développemental**.

Il est PRÉVENTIF ...	Il est UNIVERSEL ...	Il est DÉVELOPPEMENTAL ...
dans la mesure où il permet de détecter et de prévenir les risques et d'éliminer l'exposition à des exigences qui entraînent à long terme des limitations ou des effets psychologiques négatifs.	car il tient compte des différences interindividuelles (caractéristiques spécifiques, différences d'âge, de genre, de culture, de religion, etc.) et des conditions telles que les déficiences et les incapacités individuelles dans le but d'atténuer ou d'éliminer les obstacles au développement, ainsi que les facteurs d'exclusion sociale.	parce que ce nouvel environnement planifié rend les apprenants aptes à développer de nouvelles connaissances et compétences, à élargir leurs possibilités d'action et à s'autodéterminer en contexte éducatif.

En outre, l'ergonomie appliquée au contexte d'éducation inclusive indique que ce n'est pas l'apprenant qui doit s'adapter à son environnement physique et social, mais plutôt l'inverse.³⁴ Mieux comprendre les incapacités, dans le contexte d'activités courantes et de rôles sociaux, permet à l'ensemble des personnes concernées de mieux saisir la nature de leurs responsabilités quant à l'atteinte d'une participation sociale optimale par les personnes. En contexte de travail, il s'agit pour les employeurs de rester attentifs en vue d'offrir des contextes qui permettent à toutes les personnes de s'engager et de contribuer à la mission de l'organisme ou de l'entreprise.

³³ Falzon (2005).

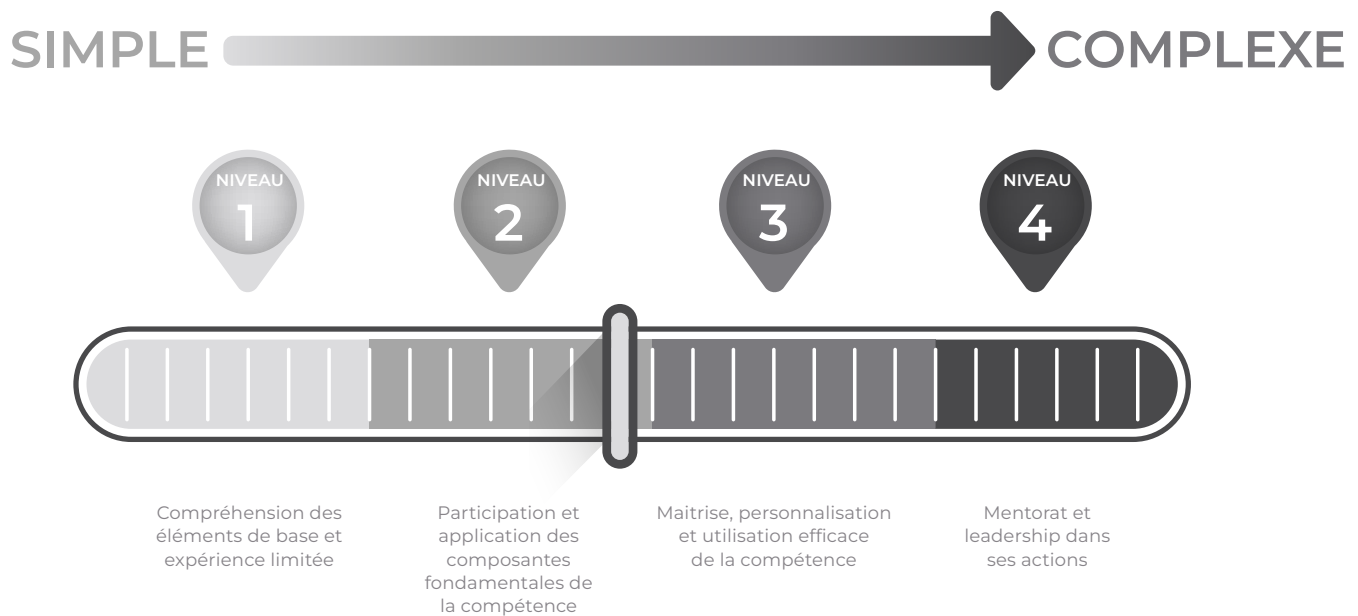
³⁴ Falzon (2005).

Composantes, dimensions et circularité des compétences

En contexte de travail, être compétent, c'est être capable d'agir avec pertinence et cohérence dans une situation professionnelle (activité ou projet à réaliser, problème à résoudre, événement auquel il faut faire face (Le Boterf, 2011, p. 27). En ce sens, agir avec compétence au travail requiert de mobiliser de manière appropriée des ressources personnelles (connaissances, habiletés, comportements, aptitudes, etc.) et des ressources disponibles dans l'environnement en vue de résoudre un problème ou répondre à un besoin (Ibid. p. 27).

Le choix de représenter de manière circulaire chacune des 12 compétences a été fait afin d'illustrer les **dimensions** qui caractérisent cette compétence.

De plus, il est à noter que chacune des 12 compétences du futur se décline en divers **niveaux de compétences** qui influent, à divers degrés, à la fois sur le développement personnel, les interactions, la participation sociale et le développement de la citoyenneté. Quatre niveaux d'acquisition des compétences du futur traduisent, d'une part, le degré d'appropriation des ressources internes et externes à la personne et son degré d'autonomie. D'autre part, les niveaux de compétences soulignent l'apport de l'organisation et de l'environnement au regard de la mobilisation de ces ressources. En ce sens, le soutien des personnes au développement des niveaux de compétences devient une responsabilité partagée par l'organisation incluant la prise en compte du parcours de vie et des aspirations professionnelles de la personne.³⁵ L'échelle de compétence se lit du simple au complexe comme décliné ici :



³⁵ Dignard (2017) <http://www.icea.qc.ca/site/fr/actualites/l'adéquation-formation-emploi-une-notion-polysémique>

— Échelle des niveaux d'acquisition de la compétence

Les quatre niveaux d'acquisition de chacune des compétences du futur permettent de situer l'atteinte et l'évolution de la compétence chez l'adulte. Ils servent de fondements à l'appréciation de l'ensemble de la compétence chez l'adulte.

NIVEAU

1

COMPRÉHENSION DES ÉLÉMENTS DE BASE ET EXPÉRIENCE LIMITÉE

Le niveau 1 correspond à la capacité à **poser des actions de base responsables dans des situations courantes** inscrites dans divers contextes du quotidien professionnel. La personne effectue la plupart des actions de base pour réaliser l'activité ou la tâche dans des **situations évidentes et exemptes de complications de son quotidien professionnel**. La personne identifie ou reconnaît les valeurs, les concepts (idées, notions, facteurs, abstractions) et les outils mis en jeu. La personne pose des gestes simples et adopte un comportement responsable en adéquation avec la situation. Elle échange de façon ponctuelle ou récurrente avec des personnes dans divers contextes. Elle pose des questions, sollicite de l'aide et effectue des recherches simples.

NIVEAU

2

PARTICIPATION ET APPLICATION DES COMPOSANTES FONDAMENTALES DE LA COMPÉTENCE

Le niveau 2 correspond à la capacité soutenue de la personne à **poser des gestes significatifs qui contribuent à l'amélioration des situations professionnelles qu'elle vit ou dont elle a la charge**. La personne comprend le besoin et les concepts en réponse aux demandes formulées. Elle s'approprie le fonctionnement, comprend les apports personnels et collectifs requis par la situation, a acquis de l'expérience. À ce niveau, la personne peut jouer occasionnellement un rôle dans le transfert des habiletés et compétences auprès de son entourage. Elle pose des gestes contributifs ayant une portée significative, en proposant des pratiques (sélectionner et évaluer), en déterminant les outils, les moyens et les méthodes pertinents pour réaliser le travail, tout en étant proactive. La personne peut rencontrer des difficultés d'efficacité dans des situations complexes. Elle identifie et emploie ou réemploie diverses stratégies dans un contexte professionnel en fonction de la situation et demande de l'aide ou des conseils à son entourage (et en tire profit pour son développement professionnel).

NIVEAU

3

MAITRISE, PERSONNALISATION ET UTILISATION EFFICACE DE LA COMPÉTENCE

Le niveau 3 correspond à la **capacité d'initiative** dans la réalisation d'actions porteuses (constructives et productives) inscrites dans un large éventail de situations individuelles et collectives. La personne analyse la situation de façon proactive afin de contribuer efficacement au développement de l'organisation. Elle favorise le partage en participant activement (agent de changement en devenir). La personne définit et fait évoluer les niveaux de priorités des tâches ou objectifs en fonction du contexte. Elle exerce un regard (jugement) critique sur son travail et ses réalisations, en remettant en cause (processus, idées, etc.) et en suggérant des améliorations pour une meilleure efficacité ou un meilleur résultat. Elle choisit l'approche adaptée à la situation et développe des stratégies complexes. La personne démontre une maîtrise de toutes les méthodes et actions appropriées et coordonne des actions menant à l'atteinte d'objectifs. Elle crée et met en place des moyens et élabore des dispositifs selon les diverses situations et contextes, en fonction des besoins précis et variés, identifiés ou exprimés.

NIVEAU

4

MENTORAT ET LEADERSHIP DANS SES ACTIONS

Le niveau 4 correspond à la **capacité de transformer, d'évaluer et d'anticiper dans la réalisation d'actions structurantes dans les situations les plus complexes**. Des situations de travail dites complexes se caractérisent par le multiple et l'incertain.³⁶ À la fois multidimensionnelles et diversifiées, elles nécessitent la compréhension et la prise en compte de liens entre des éléments différents et même paradoxaux qui tissent la réalité de l'environnement.³⁷ À cet égard, la personne utilise les ressources de façon efficiente pour atteindre ses objectifs. Elle adapte, crée et conçoit de nouvelles méthodes de travail dans la réalisation de ses actions. Elle démontre une parfaite maîtrise des méthodes, surpasse les attentes et est reconnue comme l'un des experts. Elle développe des stratégies efficaces et soutient leur mise en œuvre (intégration des concepts). Elle adopte une vision nouvelle dans son contexte professionnel (vision stratégique), supervise des solutions inédites en lien avec la stratégie (agent de changement éclairé) et élabore des méthodes et des outils d'amélioration. Elle a la capacité de faire comprendre à ses collègues les solutions, les stratégies et les actions mises de l'avant.

En somme, la compétence se construit dans l'action, en combinant dans un contexte précis différentes ressources internes et externes, et ce, tout au long de la carrière. L'agir avec compétence s'adapte aux situations familières, inédites et changeantes du milieu du travail. Le rehaussement des compétences en emploi, la requalification des travailleuses et des travailleurs ainsi que l'anticipation de ce que seront les besoins en emploi pour le futur sont intimement liés aux compétences du futur décrites dans ce document. La matrice de compétence développée aidera les employeurs à penser et à développer la formation nécessaire des travailleurs qui œuvrent dans leur organisation. Elle permettra aussi de mieux penser les environnements de travail et d'apprentissage pour faciliter l'amélioration continue en contexte de travail.

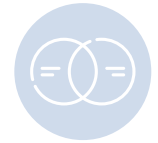


« [...] la compétence se construit dans l'action, en combinant dans un contexte précis différentes ressources internes et externes, et ce, tout au long de la carrière. »

³⁶ Bernatchez (2011).

³⁷ Fortin (2005).

LITTÉRATIE



1. LITTÉRATIE

— Définition de la compétence

La LITTÉRATIE est un concept inclusif en ce sens qu'elle propose une vision compréhensive de l'être humain, de sa capacité à interagir dans les milieux et au sein de la communauté. Elle intègre trois volets interreliés, soit la lecture, l'écriture et la communication orale. Ces volets servent à apprendre, à comprendre des phénomènes, à apprécier des écrits, à communiquer et à développer l'esprit critique des personnes qui vivent en société.

Le concept de littératie s'actualise à travers des modalités de communication variées (multimodalités). Il faut donc comprendre que l'écrit peut être abordé via le texte, l'image, le son et sur différents supports, qu'ils soient numériques, gestuels, imprimés ou autres. C'est grâce à ces différentes possibilités que les personnes peuvent moduler leurs interactions dans le respect des caractéristiques de chaque situation vécue.

La littératie influence le développement personnel et plus particulièrement les interactions entre différents acteurs, la participation sociale et communautaire et le développement de la citoyenneté. La littératie en général suppose la capacité à mobiliser des stratégies cognitives qui favorisent la compréhension et permettent les interactions. À titre d'exemples: décoder, repérer des unités de sens dans un texte, se faire une idée de ce que cela signifie, produire un écrit (missive, consigne, compte-rendu), exprimer un besoin, une opinion, une demande, questionner, réguler sa compréhension, voire exécuter une tâche selon une démarche précise (mémo).

En situation d'emploi, considérer le niveau de littératie des travailleuses et des travailleurs conduit les employeurs ou les supérieurs hiérarchiques à tenir compte des caractéristiques personnelles des personnes dans l'organisation du travail. Selon le niveau de littératie, des ajustements peuvent être apportés pour permettre à chacun de mieux communiquer et d'agir avec compétence en situation professionnelle. À titre d'exemple, il pourrait être pertinent d'utiliser les principes de l'écriture simplifiée qui vise entre autres à utiliser un nombre de mots restreint, un vocabulaire connu, faire des phrases simples et des paragraphes qui traitent d'une seule idée, ou à remplacer des écrits par des pictogrammes pour faciliter le travail de certaines personnes employées.

Comprendre les enjeux de la littératie permet d'offrir un environnement capacitant aux personnes, que ce soit au quotidien ou au travail. L'utilisation de moyens et de supports langagiers variés permet d'optimiser le potentiel des personnes ainsi que leur contribution sociale et professionnelle.

— Visée de la compétence

La littératie en contexte de travail a pour visée de développer « **la capacité d'une personne, d'un milieu et d'une communauté à comprendre et à communiquer de l'information par le langage sur différents supports pour participer activement à la société dans différents contextes** ».³⁸

Chacune des composantes de la définition de la littératie réfère à un sens qui mérite d'être explicité. Ces descriptions sont tirées du texte de Moreau et al. (2020).³⁹

› CAPACITÉ D'UNE PERSONNE

La capacité d'une personne désigne les aptitudes et les compétences à mobiliser des ressources qui lui permettent de réaliser des activités, d'atteindre des buts et de développer son plein potentiel. Cette capacité se traduit par le pouvoir d'exercer des actions et des activités, d'assumer des fonctions sociales et de jouer son rôle de citoyen.

› CAPACITÉ D'UN MILIEU OU D'UNE COMMUNAUTÉ

La capacité d'un milieu ou d'une communauté correspond au pouvoir des milieux (les agents physiques, par exemple, l'école, la famille et l'entreprise; les agents humains, par exemple, le parent, l'enseignant et l'employeur) et des communautés (les activités humaines, par exemple, les regroupements, les clubs, les associations et les réseaux sociaux) à agir sur le niveau de littératie des personnes.

› COMPRENDRE ET COMMUNIQUER DE L'INFORMATION

Les compétences de comprendre et de communiquer de l'information supposent la mobilisation de ressources (connaissances et compétences) cognitives, linguistiques, graphiques, affectives, expérientielles, culturelles et techniques pour décoder, lire, écouter, se représenter, réfléchir, interpréter, sélectionner, analyser, évaluer, s'exprimer, interagir, créer, apprécier, s'approprier, produire, diffuser, critiquer et résoudre des problèmes. Cette information (données, idées, pensées, savoirs, contenus, messages, œuvres) est, le plus souvent, orale, textuelle, médiatique ou artistique.

› LANGAGE

Le langage est un système de structures linguistiques permettant de donner sens, qui sert d'instrument de communication (compréhension et production) entre les personnes selon des modalités très variées, que ce soit à l'oral, à l'écrit, en images, en gestes ou en multimodalités (modes combinés). Le langage peut être spécifique à un domaine d'activité ou à une culture donnée.

› DIFFÉRENTS SUPPORTS

Les différents supports impliquent des canaux de communication (voix, corps, imprimé, numérique) et se retrouvent sous diverses formes analogiques et numériques (livre, journal, affiche, ordinateur, télévision, radio, tablette, téléphone intelligent, objets connectés). Ils assurent les échanges synchrones (en temps réel) ou asynchrones (en temps différé) de contenus d'information, de divertissement, de création ou d'opinion.

³⁸ Lacelle, Lafontaine, Moreau et Laroui (2016) <http://www.ctreq.qc.ca/un-reseau-propose-une-definition-de-la-litteratie/>, consulté le 2 octobre 2017.

³⁹ Moreau, Lacelle, Ruel et Messier (2020) <https://journals.openedition.org/dse/4298>

› PARTICIPER ACTIVEMENT À LA SOCIÉTÉ

La compétence à participer activement à la société signifie développer et utiliser ses capacités, ses compétences et ses connaissances en littératie à la maison, en formation, au travail et dans un milieu ou une communauté en vue de prendre des décisions, de bien fonctionner dans la vie de tous les jours, de produire du sens par ses gestes, ses écrits et ses paroles, de résoudre des problèmes, d'exercer sa vie citoyenne et de se réaliser sur les plans académique, social, culturel et professionnel. Participer activement à la société permet également à une personne d'avoir une meilleure compréhension du monde dans lequel elle vit, de tisser des liens entre les personnes et leur milieu ou leur communauté, de réaliser des objectifs et de développer pleinement son potentiel tout au long de la vie.

› DIFFÉRENTS CONTEXTES

Un contexte est un ensemble de circonstances et de conditions dans lequel se trouve une personne lorsqu'elle fait une activité et qui mobilise ses capacités, ses connaissances et ses compétences en littératie. Un contexte fait également référence à des pratiques socioculturelles variées de littératie qui peuvent être professionnelles, familiales et communautaires. Il peut y avoir autant de contextes que de situations de littératie vécues par la personne, le milieu et la communauté. Différentes facettes de la littératie peuvent s'exprimer à travers ces contextes. C'est entre autres le cas de la littératie numérique, informationnelle, financière, scientifique, professionnelle ou en santé, qui constitue des facettes que les travailleurs doivent traiter au quotidien.

— Dimensions de la compétence

La **représentation circulaire** présentée ci-dessous illustre chacune des six dimensions de la compétence **LITTÉRATIE**. Ces dimensions mettent de l'avant la démarche cyclique effectuée par la personne dans divers contextes.

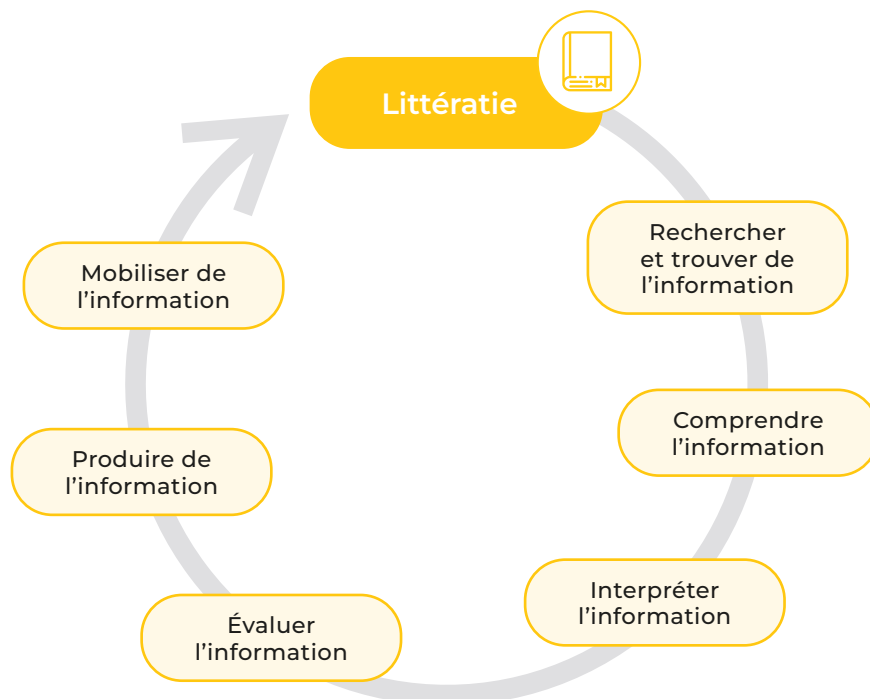


Figure 1: Dimensions de la compétence **LITTÉRATIE**

Rechercher et trouver de l'information inclut les actions : savoir où chercher, décoder les informations disponibles, lire et écrire. Il s'agit de la lecture des informations existantes, de l'identification des mots-clés ou des thèmes, de l'entrée de mots-clés ou de thèmes dans un moteur de recherche ou dans une banque documentaire ainsi que d'interroger des personnes.

Comprendre l'information inclut le décodage et l'appropriation de l'information par la lecture, la séparation des éléments d'information et l'établissement de liens avec ses connaissances antérieures.

Interpréter l'information correspond à la reformulation et à la création du sens : reformuler tout en rendant compréhensible l'information pour soi et pour les autres.

Évaluer l'information consiste à se questionner, à discriminer et à justifier. Cette dimension se traduit par le jugement porté sur la qualité de l'information à l'aide de critères, le choix d'informations les plus pertinentes en fonction d'une intention professionnelle ainsi que l'explicitation des raisons et des choix qui sont effectués en fonction d'une intention professionnelle.

Produire de l'information s'effectue en créant, en ajustant et en précisant. Il peut s'agir de développer du contenu qui correspond à une demande, de moduler sa façon de faire ou de penser en fonction d'une intention et enfin de déterminer les cibles ou le contenu en fonction d'une intention.

Mobiliser de l'information se rapporte à l'utilisation de l'information en situation en démontrant sa compréhension par l'intégration des connaissances à son savoir-faire en situation.

QUELQUES EXEMPLES

La littératie en général suppose la capacité à mobiliser des stratégies cognitives qui favorisent la compréhension et permettent les interactions. À titre d'exemples : décoder, repérer des unités de sens dans un texte, comprendre une idée principale ou secondaire, produire un écrit (missive, consigne, compte-rendu) et être compris par ses collègues, exprimer un besoin, une opinion, une demande, questionner, réguler sa compréhension, voire exécuter une tâche selon une démarche précise.

La littératie spécifique consiste à comprendre et à utiliser des termes spécifiques à un domaine ou à un champ d'expertise. Les mots utilisés en contexte de travail ont une signification plus précise et renvoient à une compréhension plus pointue. S'assurer de la bonne compréhension qu'ont les travailleuses et les travailleurs du vocabulaire utilisé, en emploi, permet de définir et d'arrimer les gestes professionnels à poser.

Exemple 1

Une personne appelée à utiliser une fraiseuse à rainurer le bois doit être en mesure de comprendre ce qu'est l'outil, ce qu'il permet de faire et comment l'utiliser. Le vocabulaire spécifique à maîtriser ici serait : fraiseuse et rainurer. L'exemple suivant démontre le niveau de vocabulaire que doit posséder un menuisier. Accompagner une telle description par des images évocatrices peut permettre de visualiser ce que chaque terme signifie.

Les **fraises de défonceuse** sont dédiées au travail à la **défonceuse**, qui n'est pas une opération facile dans le domaine de la menuiserie; elles sont dotées de différentes **dimensions** et de différentes **formes**. Elles permettent de profiler le bois et de réaliser toutes sortes de travaux: le **rainurage**, le **bouvetage** ou **rainure-langnette**, le **défonçage**, le **moulurage**, les **chanfreins**, les **quarts de rond**, les **congés**, les **queues d'aronde**, les **doucines** et les **moulures décoratives**, etc.

La compréhension du vocabulaire et la capacité à se représenter clairement le travail à réaliser est crucial dans les différents métiers. Il convient de s'assurer que chacun comprend bien la nature de sa tâche.

Exemple 2

Selon la Chambre de l'assurance de dommages, protéger ses biens contre les pertes ou dommages subis nécessite un niveau de littératie suffisant pour comprendre le sens des mots, de la protection, de sa portée et de ses exclusions. En ce sens, c'est la responsabilité des professionnels en assurance de dommages de faire en sorte que les assurés accèdent à une information claire, utilisant un langage simplifié. L'utilisation de pictogrammes, d'images explicites ou de code QR donnant accès à une explication audio peut faciliter l'accès à l'information. Outre le devoir de conseil du professionnel, adapter son propos au niveau de littératie du client est une démonstration de courtoisie que ce dernier appréciera certainement.⁴⁰

⁴⁰

Chambre de l'assurance de dommages

<https://chad.ca/actualites/2022/11/litteratie-et-valeur-ajoutee-du-role-conseil-en-assurance-de-dommages>

— Descripteurs de progression de la compétence

Les descripteurs de progression sont des énoncés formulés en termes positifs précisant des éléments essentiels de développement de la compétence. Dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie, les descripteurs de progression de la compétence ont pour but de formaliser un cadre de discussion et de communication en relation avec les situations de la vie personnelle et professionnelle.

Tableau 1 — Descripteurs de progression de la compétence LITTÉRATIE selon les niveaux

NIVEAUX	DESCRIPTEURS DE PROGRESSION
NIVEAU 1 <i>Compréhension des éléments de base et expérience dans des situations simples</i>	Sources d'informations simples et explicites La personne : • repère une information identique ou similaire (synonyme) à celle donnée dans une directive • lit un texte continu avec une certaine aisance • identifie une information • comprend le vocabulaire de base • saisit le sens de la phrase • effectue des inférences simples • remplit un formulaire simple
NIVEAU 2 <i>Participation et application des composantes (et ressources) fondamentales de la compétence</i>	Sources d'informations avec plusieurs informations parfois non explicites La personne : • repère des informations situées dans différentes parties d'un document numérique ou autres types de documents • comprend des textes plus longs et denses sur différents supports (numérique ou autres) • établit des correspondances entre le texte et l'information demandée • établit un raisonnement à partir d'informations données • compare, distingue des informations ou peut les mettre en opposition

NIVEAU 3 <i>Maitrise, personnalisation et utilisation efficace de la compétence</i>	Sources d'informations multiples avec niveaux de complexité variés La personne : • comprend des textes plus longs et plus denses utilisant différents supports (numérique ou autres) • établit des liens adéquats entre les différentes idées contenues dans le texte (numérique ou autre) • construit du sens à partir de portions plus importantes de texte • émet des hypothèses • discrimine le contenu non pertinent ou inapproprié pour formuler des réponses exactes (adaptées à la situation) • effectue plusieurs étapes afin de déterminer et de formuler des réponses • interprète, cerne, évalue correctement le sens d'une ou de plusieurs informations • engage une réflexion au sujet de ces informations
NIVEAU 4 <i>Mentorat et leadership dans ses actions</i>	Sources d'informations variées avec informations complexes La personne : • recherche et intègre des informations dans des textes multiples et denses • évalue la fiabilité des sources • comprend la logique et les concepts • sélectionne des renseignements clés • synthétise des idées ou des points de vue semblables ou opposés • évalue des arguments fondés sur les faits • utilise l'analogie, la déduction ou encore l'induction • résout des problèmes complexes en lecture, en écriture et en lien avec la numératie • forge sa propre compréhension du monde • exerce sa pensée critique

Source : adapté de ICEA, 2014; PEICA <https://www.peicacda.ca/docs/PIAACTableaux/Litteratie.pdf>

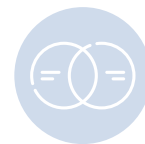
NUMÉRATIE



étroitement liées
interactions fortes
et significatives

complémentaires
amélioration et
renforcement mutuel

en synergie
interactions dynamiques,
harmonieuses et de coopération



2. NUMÉRATIE

— Définition de la compétence

La numératie est la capacité à utiliser, à appliquer, à interpréter, à communiquer, à créer et à critiquer des informations et des idées mathématiques de la vie réelle. C'est également la disposition d'un individu à réfléchir mathématiquement dans différentes situations professionnelles, personnelles, sociales et culturelles.

La numératie est intimement liée à la littératie en ce sens qu'elle consiste à interagir avec des informations et des concepts mathématiques textuels ou symboliques pour prendre des décisions éclairées dans divers contextes de la vie en société, dont celui du travail. La lecture de cartes, de tableaux, de schémas, l'organisation des données numériques et leur utilisation sont des exemples d'expression de la compétence (UNESCO, 2019).

— Visée de la compétence

La numératie de la population, essentielle au bien-être des individus, de l'économie et de la société (Fonseca, et al, 2021), s'inscrit également dans les objectifs de développement durable des Nations Unies (UNESCO, 2020). Il s'agit d'une compétence essentielle qui «contribue au développement des marchés du travail, des économies et des sociétés dans le monde entier» (UNESCO, 2020, p. 1). Les retombées positives de la numératie en entreprise sont nombreuses. En situation de travail, la compétence en numératie précise les informations, améliore la compréhension et l'utilisation d'outils numériques, soutient la prise de décision, renforce l'efficacité des communications ainsi que la collaboration au service de l'atteinte d'objectifs communs.

— Dimensions de la compétence

La représentation circulaire présentée ci-dessous illustre chacune des trois dimensions de la compétence **NUMÉRATIE**. Ces dimensions mettent de l'avant la démarche cyclique effectuée par la personne dans divers contextes.

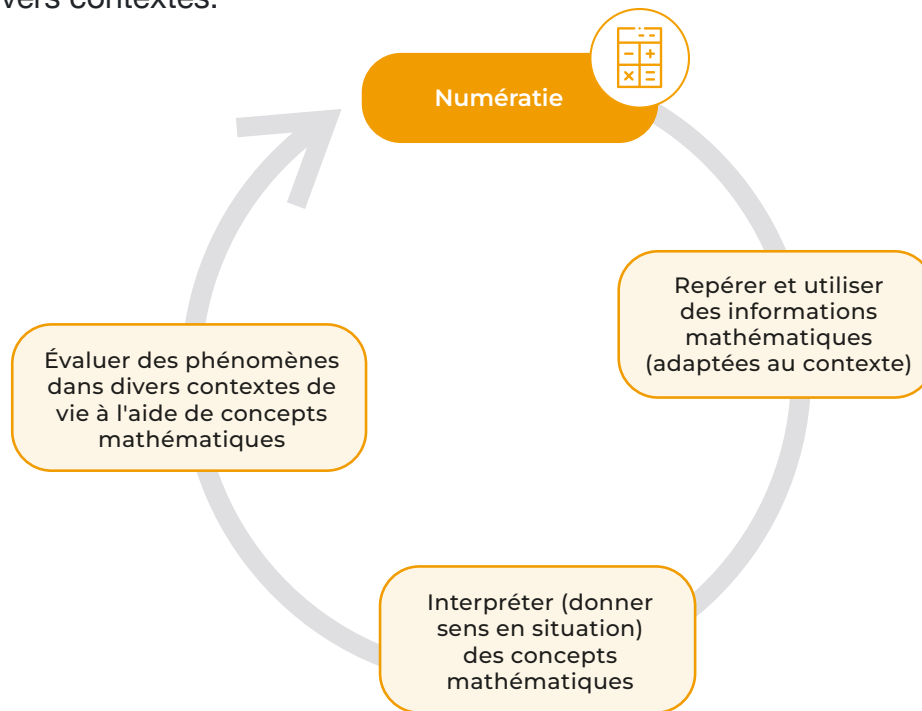


Figure 2 : Dimensions de la compétence **NUMÉRATIE**

Repérer et utiliser des informations mathématiques⁴¹ (adaptées au contexte) se traduit par des calculs liés à des activités récurrentes et par l'application d'opérations et de mesures dans des situations de calculs liés à son environnement de travail. Elle comprend les nombres et les opérations mathématiques de base (addition, soustraction, multiplication, division), la notion de temps et de mesure, l'utilisation des pourcentages, des ratios et des proportions ainsi que l'utilisation des calculatrices et outils technologiques pour résoudre des problèmes.

Interpréter des concepts mathématiques consiste à examiner des données quantitatives et qualitatives, produire des estimations rapides et précises, à identifier les éléments nouveaux spécifiques à choisir et à adapter des raisonnements mathématiques appropriés à des situations diversifiées. Cela inclut la lecture de la progression et de la tendance lors de l'utilisation des graphiques, des tableaux et des statistiques.

Évaluer des phénomènes dans divers contextes à l'aide des concepts mathématiques correspond à la mise en évidence de constats et à l'établissement de la signification théorique et pratique de ces constats pour l'organisation. Cette dimension peut aussi (mais pas nécessairement) permettre l'élaboration de nouvelles formes de traitement des données et la conception de méthodologies pour le contrôle et le suivi des données en situation.

⁴¹ Institut de la statistique du Québec (2015). La numératie correspond à la manière dont les concepts mathématiques, notamment le calcul et l'interprétation des proportions, des mesures et des statistiques sont appliqués dans le monde réel. Les mathématiques comprennent les sciences qui étudient les êtres abstraits tels que les nombres, les figures géométriques, les fonctions, les espaces, etc.

QUELQUES EXEMPLES

La compétence en numératie implique la compréhension des dimensions, des formes, des régularités et des relations dans la gestion des situations de la vie quotidienne.

Exemple 1

Un aide-pâtissier doit pouvoir comprendre les unités de mesure que recèle une recette. Cette personne doit bien lire les quantités d'ingrédients requises, les mesurer adéquatement et appliquer les étapes comme indiqué. Certains mots de vocabulaire pourraient aussi jouer un rôle prépondérant dans la compréhension des techniques de réalisation. De plus, un niveau suffisant de compétence en littératie lui permettra d'exécuter la recette de manière adéquate.

Gâteau au fromage chocolat et framboise

sans gluten

INGRÉDIENTS

Croûte

95 g (3/4 tasse) de chapelure sans gluten de type Graham
30 ml (2 c. à soupe) de beurre non salé, fondu
15 ml (1 c. à soupe) de sucre
15 ml (1 c. à soupe) de cacao
0,5 ml (1/8 c. à thé) de sel

Garniture au chocolat

2 jaunes d'œufs
15 ml (1 c. à soupe) de sucre
180 ml (3/4 tasse) de crème 35 % à fouetter
75 ml (1/4 tasse) de lait
200 g (7 oz) de chocolat noir à 58 %, haché
1 bloc de 250 g de fromage à la crème, ramolli

Miroir

5 ml (1 c. à thé) de gélatine
45 ml (3 c. à soupe) d'eau, froide
65 g (1/2 tasse) de framboises surgelées
55 g (1/2 tasse) de canneberges surgelées
30 ml (2 c. à soupe) de sucre

PRÉPARATION

Croûte

- ☐ Placer la grille au centre du four. Préchauffer le four à 180 °C (350 °F). Tapisser le fond d'un moule à charnière de 15 cm (6 po) de diamètre de papier parchemin.
- ☐ Dans un bol, mélanger la chapelure, le beurre, le sucre, le cacao et le sel. Prélever 30 ml (2 c. à soupe) du mélange et réserver dans un petit bol pour le service. Presser légèrement le reste du mélange dans le fond du moule.
- ☐ Cuire au four 10 minutes. Laisser tiédir.

Garniture au chocolat

- ☐ Dans la partie supérieure d'un bain-marie hors feu, fouetter les jaunes d'œufs avec le sucre, jusqu'à ce que le mélange soit homogène. Incorporer 60 ml (1/4 tasse) de la crème et le lait.
- ☐ Déposer le bain-marie au-dessus de l'eau frémissante et cuire à feu doux en remuant constamment à la cuillère de bois ou avec une spatule jusqu'à ce que la crème épaississe et nappe le dos de la cuillère. Retirer du feu.
- ☐ Ajouter le chocolat et mélanger jusqu'à ce que la préparation soit homogène. Ajouter le fromage à la crème et mélanger jusqu'à ce que la préparation soit lisse. Laisser tiédir.
- ☐ Dans un autre bol, fouetter le reste de la crème au batteur électrique jusqu'à ce qu'elle forme des pics fermes. À l'aide d'une spatule, incorporer la crème fouettée à la préparation au chocolat en pliant délicatement. Répartir sur la croûte.
- ☐ Réfrigérer 3 heures ou jusqu'à ce que la préparation soit bien prise.

Miroir

- ☐ Dans un petit bol, saupoudrer la gélatine sur 15 ml (1 c. à soupe) de l'eau. Laisser gonfler 5 minutes.
- ☐ Entre-temps, dans une petite casserole, porter à ébullition les framboises et les canneberges avec le reste de l'eau et le sucre. Laisser mijoter 3 minutes. Retirer du feu.
- ☐ À l'aide d'un mélangeur à main, réduire la préparation en purée lisse. Ajouter la gélatine et remuer au fouet jusqu'à ce qu'elle soit complètement dissoute. Laisser tiédir 10 minutes.
- ☐ Répartir le miroir sur la garniture au chocolat. Réfrigérer 1 heure ou jusqu'à ce que le miroir soit bien pris. Congeler à cette étape, si désiré.

Préparation
50 min
Cuisson
15 min
Réfrigération
4 h
Rendement
6-8 portions
Se congèle
Oui

MONTAGE

- ☐ Passer une fine lame entre le gâteau et la paroi du moule. Démouler. Placer le gâteau sur une assiette de service.
- ☐ Garnir le gâteau avec le mélange de chapelure réservé et les meringues. Réfrigérer jusqu'au moment de servir.

Le gâteau se conserve 3 jours, sous cloche, au réfrigérateur. Bon appétit !

Exemple 2

L'analyste du gouvernement doit pouvoir repérer les informations recherchées, les interpréter à l'aide d'un modèle mathématique et générer une représentation claire des données qui lui permettront d'effectuer des recommandations ou de prendre des décisions relatives à un taux de prévalence observé.

3.2 - Évolution du nombre de nouvelles hospitalisations de patients ayant la COVID-19 selon le diagnostic d'admission et le type de séjour - Ensemble du Québec

Hors soins intensifs - Admission COVID : Hospitalisations sans séjour aux soins intensifs dont le diagnostic d'admission est lié à la COVID.

Soins intensifs - Admission COVID : Hospitalisations avec un séjour en soins intensifs dont le diagnostic d'admission est lié à la COVID.

Hors soins intensifs - Admission pour Autres causes avec COVID : Hospitalisations sans séjour aux soins intensifs dont le diagnostic d'admission n'est pas lié à la COVID, mais pour lesquelles un diagnostic de COVID est posé durant l'hospitalisation.

Soins intensifs Admission pour Autres causes avec COVID : Hospitalisations avec un séjour en soins intensifs dont le diagnostic d'admission n'est pas lié à la COVID, mais pour lesquelles un diagnostic de COVID est posé durant l'hospitalisation.

À noter que les diagnostics d'admission "Inconnu" sont inclus dans les catégories "Admission pour autres causes avec COVID".



Capture d'écran tirée du site Internet de l'Institut national de santé publique du Québec (INSPQ). Repéré à <https://www.inspq.qc.ca/covid-19/donnees>

— Descripteurs de progression de la compétence

Les descripteurs de progression sont des énoncés formulés en termes positifs précisant des éléments essentiels de développement de la compétence. Dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie, les descripteurs de progression de la compétence ont pour but de formaliser un cadre de discussion et de communication en relation avec les situations de la vie personnelle et professionnelle.

Tableau 2 — Descripteurs de progression de la compétence NUMÉRATIE selon les niveaux

NIVEAUX	DESCRIPTEURS DE PROGRESSION
NIVEAU 1 <i>Compréhension des éléments de base et expérience dans des situations simples</i>	Aisance dans des contextes courants et concrets où le contenu mathématique est explicite et clairement exposé La personne : • reconnaît des positions, des distances, des orientations et des formes dans des contextes concrets et familiers • repère et comprend des informations chiffrées dans des cartes, schémas, diagrammes et graphiques simples • mesure le temps, le poids, la hauteur ou des quantités • compte, trie, classe des nombres entiers ou de l'argent • effectue ou applique des opérations arithmétiques simples • utilise des pourcentages simples tels que « 50 % » • exécute des processus mathématiques simples ou nécessitant une seule étape
NIVEAU 2 <i>Participation et application des composantes (et ressources) fondamentales de la compétence</i>	Aisance lorsque le contenu mathématique est visuel ou assez explicite La personne : • repère des stratégies de résolution de problèmes et autres processus pertinents aux résultats requis • manipule des informations et des concepts mathématiques incorporés dans un ensemble de contextes courants et variés • applique simultanément au moins deux étapes ou procédés • interprète, de façon sommaire, des données et des statistiques contenues dans des textes, tableaux et graphiques • utilise des structures, proportions et relations mathématiques exprimées de façon verbale ou numérique

NIVEAU 3 <i>Maitrise, personnalisation et utilisation efficace de la compétence</i>	Raisonnements complexes sur des quantités, types de mesure, statistiques, probabilités, proportions et formules La personne: • utilise des stratégies et des procédés de résolution de problèmes pertinents en situation • comprend un large éventail d'informations mathématiques parfois complexes et abstraites • interprète et analyse des informations quantitatives incorporées dans des textes, des tableaux et des graphiques • analyse des mesures de position et de déplacement (étendue, surface, volume) et crée des cartes géographiques et des diagrammes schématiques • évalue et donne sens aux chiffres et relations géométriques • applique des concepts de localisation, de position et de direction
NIVEAU 4 <i>Mentorat et leadership dans ses actions</i>	Interprétation de données dans des contextes non explicites et contenues dans des textes denses La personne: • choisit une stratégie adéquate dans des contextes variés et supervise des solutions inédites en lien avec la stratégie retenue • interprète des informations quantitatives à partir de plusieurs types de données mathématiques • crée et conçoit des indicateurs de performance • établit des liens de cause à effet qui ne sont pas explicites • argumente à partir de modèles mathématiques les solutions ou les choix au terme d'une réflexion critique • évalue des processus complexes ainsi que des concepts mathématiques et statistiques abstraits et formels

Adapté de CDEACF, 2013; Fonseca, Fontaine et Haeck, 2021;
 Institut de la statistique du Québec, 2022, 2015; OCDE, 2014; Statistique Canada, 2015.

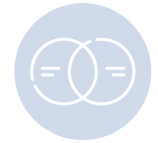
ADAPTABILITÉ



étroitement liées
interactions fortes
et significatives

complémentaires
amélioration et
renforcement mutuel

en synergie
interactions dynamiques,
harmonieuses et de coopération



3. ADAPTABILITÉ

— Définition de la compétence

L'adaptation ou ADAPTABILITÉ⁴² est manifeste lorsqu'une personne réagit à une situation nouvelle, désirée ou pas, prévue ou imprévue, qui vient la déstabiliser et qui peut avoir des conséquences positives ou négatives pour elle. Il s'agit d'un processus dynamique permettant à la personne de prendre du pouvoir dans une démarche de changement souhaitée ou imposée, et d'y trouver sa juste place. L'adaptation mobilise des connaissances spécifiques, des compétences d'évaluation de situations et de résolution de problèmes, ainsi que le sentiment d'efficacité personnelle (la croyance en ses capacités et ressources personnelles) et la capacité de se positionner comme moteur de développement tant individuel que collectif. Elle est intimement liée au rapport aux autres, ainsi qu'au rapport à l'environnement dans lequel la personne évolue ou travaille. Ainsi définie, l'adaptation n'est pas seulement une responsabilité individuelle, mais également collective. Elle dépend des conditions que l'environnement doit fournir à la personne afin de l'amener à s'approprier les changements, atteindre un équilibre et prendre ses responsabilités. Ceci lui permet de poursuivre son processus de développement personnel et professionnel ainsi que son engagement dans la collectivité.

La capacité d'adaptation fait référence à l'aptitude d'une personne à s'adapter aux changements de son environnement. Un individu faisant preuve d'adaptation est en mesure de réagir rapidement aux changements d'idées, de responsabilités, d'attentes, de tendances, de stratégies et d'autres processus inhérents à une entreprise. En outre, une personne capable d'adaptation présente des compétences en communication, dont la capacité à interagir avec les autres, à s'exprimer par différents moyens (verbaux ou non) adaptés aux situations vécues. La créativité constitue un levier pour surmonter les défis qui se posent au quotidien.

— Visée de la compétence

La capacité d'adaptation permet de répondre aux transformations de plus en plus complexes du XXI^e siècle en réfléchissant efficacement à la complexité des situations nouvelles. La visée de la compétence d'adaptation ou adaptabilité est de répondre adéquatement aux nouvelles contraintes de l'environnement dans un monde du travail en pleine mutation. Elle vise non seulement à faire face aux changements, mais également à s'ajuster aux situations et aux contextes nouveaux, notamment le développement de nouvelles technologies, les modes de travail émergents (le télétravail, le travail collaboratif, etc.), les changements de stratégies organisationnelles, la disparition ou encore l'apparition de certains métiers.

⁴² Gouvernement du Canada <https://tinyurl.com/adaptabilite-gouv-canada>

L'adaptabilité permet d'accepter et de rester ouvert aux changements dans une perspective d'évolution des capacités de la personne.⁴³ La flexibilité, l'ajustement et l'apprentissage en continu sont au centre de la compétence d'adaptation, ce qui contribue significativement à l'innovation et à l'amélioration de l'entreprise.

— Dimensions de la compétence

La représentation circulaire présentée ci-dessous illustre chacune des trois dimensions de la compétence **ADAPTABILITÉ**. Ces dimensions mettent de l'avant la démarche cyclique effectuée par la personne dans divers contextes.

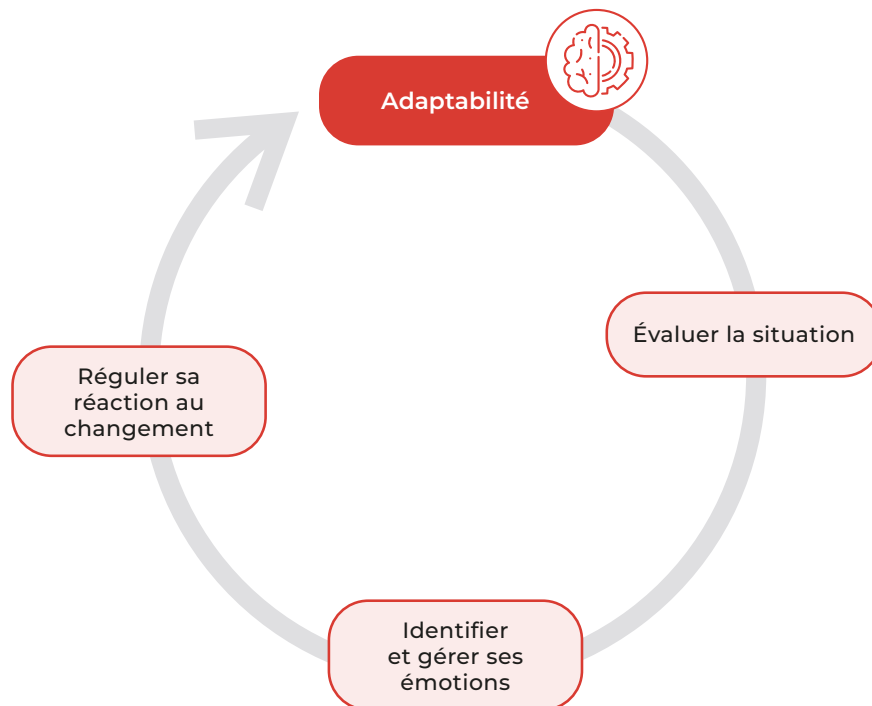


Figure 3 : Dimensions de la compétence **ADAPTABILITÉ**

Évaluer la situation consiste à apprécier l'impact du changement en estimant les avantages et les inconvénients, en mobilisant ses connaissances antérieures et en tenant compte du point de vue d'autrui.

Identifier et gérer ses émotions face à des changements désirés, subis ou imposés inclut l'identification de la nature des émotions vécues et la capacité à prendre du recul, menant à une compréhension de la source des émotions suscitées par les changements. La capacité de prendre de la distance conduit à des pistes de solution.

Réguler sa réaction au changement consiste à ajuster sa vision des choses à la situation vécue. Cela demande de relativiser la situation et de s'ouvrir aux différentes perspectives.

⁴³ Indeed (2023) <https://ch-fr.indeed.com/conseils-carriere/evolution-professionnelle/adaptabilite>

QUELQUES EXEMPLES

Exemple 1

Une réforme a lieu en santé. La façon de prodiguer des soins est soumise à de nouveaux protocoles et les personnes en emploi doivent abandonner des pratiques avec lesquelles elles étaient à l'aise pour s'en approprier d'autres. Cela cause différentes réactions émotives chez le personnel qui en conduisent plusieurs à vouloir démissionner ou à vivre de l'anxiété. Chaque chef de service est alors mandaté pour évaluer les impacts de ces changements sur le personnel de cette unité administrative. Des stratégies comme permettre aux personnes de communiquer leurs émotions, leurs inquiétudes, voire les défis que cela pose pour elles, sont mises de l'avant. Le personnel est ensuite invité à cibler des pistes de solution qu'il juge viables. Les chefs de service font la synthèse des informations collectées et mettent à disposition du soutien et des ressources pour favoriser cette transition. Un communiqué est acheminé chaque semaine pour souligner les aspects positifs, présenter les changements qui se produisent et encourager le personnel.

Exemple 2

L'inventaire numérique des produits de l'entreprise «X» ne correspond pas à l'inventaire physique sur les tablettes ou en entrepôt et le client attend en magasin pour le produit qu'il a vu disponible sur le site Internet de l'entreprise. L'acheteur de l'entreprise trouve une solution satisfaisante pour le client.⁴⁴ Par exemple, il fait des démarches pour savoir où il peut se procurer le produit comme annoncé. Une fois repéré, il passe une commande et convient de contacter le client dès la réception. L'adaptabilité dont fait preuve l'acheteur de l'entreprise aura un effet sur la perception du client qui se sentira considéré dans son besoin.

— Descripteurs de progression de la compétence

Les descripteurs de progression sont des énoncés formulés en termes positifs précisant des éléments essentiels de développement de la compétence. Dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie, les descripteurs de progression de la compétence ont pour but de formaliser un cadre de discussion et de communication en relation avec les situations de la vie personnelle et professionnelle.

Tableau 3 — Descripteurs de progression de la compétence ADAPTABILITÉ selon les niveaux

NIVEAUX	DESCRIPTEURS DE PROGRESSION
NIVEAU 1 <i>Compréhension des éléments de base et expérience dans des situations simples</i>	Étape du changement: phase d'éveil (résistance) La personne: • détecte des changements désirés ou imposés dans son environnement • cherche à négocier des compromis • a la volonté d'améliorer la situation actuelle pour la maintenir; elle reporte le changement • identifie des émotions générées par la situation dans le rapport à soi • nomme ses besoins • peut s'adapter aux changements professionnels, si elle y est conviée ou sollicitée • commence à proposer des réaffectations de tâches ou de délais • cherche à adopter les mêmes stratégies (gagnantes) dans des situations différentes • comprend la nécessité de s'adapter aux changements dans une situation courante
NIVEAU 2 <i>Participation et application des composantes (et ressources) fondamentales de la compétence</i>	Étape du changement: phase de questionnement La personne: • prend conscience de l'ampleur du changement ainsi que de son impact sur la pratique; elle éprouve un sentiment d'incompétence face à l'importance du changement et à la perte de ses points de repère habituels • comprend le besoin d'adapter son approche en fonction de la situation et demande de l'aide ou des conseils à son entourage • commence à s'adapter aux changements professionnels en autonomie, mais a besoin de retours encourageants; la possibilité de rencontrer des difficultés à s'adapter efficacement dans des situations complexes est présente • autorégule sa réaction au changement proposé • recherche activement des solutions

NIVEAU 3 <i>Maitrise, personnalisation et utilisation efficace de la compétence</i>	Étape du changement: phase de mobilisation La personne: • analyse son environnement • constate l'émergence d'une nouvelle perspective • s'approprie le changement, tout en maintenant la quête consciente d'un nouvel équilibre dans sa pratique • gère des émotions générées par la situation dans le rapport à l'autre • démontre de l'empathie envers autrui • est autonome pour s'adapter aux changements, sans perdre de vue les objectifs et délais • choisit l'approche adaptée à la situation • définit et fait évoluer les niveaux de priorités des tâches ou objectifs en fonction du contexte
NIVEAU 4 <i>Mentorat et leadership dans ses actions</i>	Étape du changement: phase de ritualisation (appropriation) La personne: • gère ses émotions en consolidant sa reprise de contrôle sur sa pratique • conserve un équilibre entre ses émotions et ses actions • adopte une attitude positive • régule ses propres réactions face au changement • crée de multiples stratégies pour être parée à toute éventualité • apprécie (évalue) les effets bénéfiques du changement • soutient les autres pendant le processus de changement • s'engage émotionnellement pour aider les autres à adhérer au changement • adopte une vision nouvelle dans son contexte professionnel

Source: adapté du projet RECTEC (2019-2021).

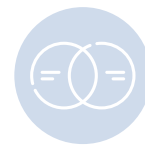
AUTONOMIE



étroitement liées
interactions fortes
et significatives

complémentaires
amélioration et
renforcement mutuel

en synergie
interactions dynamiques,
harmonieuses et de coopération



4. AUTONOMIE

— Définition de la compétence

Dans sa dimension étymologique, l'AUTONOMIE se définit comme la capacité à fonctionner selon ses propres normes. Il s'agit donc d'une capacité à se fixer des règles par soi-même et à les respecter. La personne autonome n'attend donc pas que d'autres personnes viennent lui donner une conduite à tenir. Elle sait ce qu'il faut qu'elle fasse et s'organise pour le faire sans attendre d'autres instructions de la part de ses collègues ou de ses supérieurs hiérarchiques. Cela signifie qu'elle doit avoir un jugement clair sur sa tâche et sur son agir professionnel.

Le concept d'autonomie se définit par rapport à trois systèmes : le rapport à soi, le rapport aux autres et le rapport à un système normatif.

Le rapport à soi implique la confiance en soi, la capacité à s'évaluer, à se remettre en question, à identifier ses besoins et ses aspirations. Il désigne la capacité de l'individu à se prendre en charge en contexte de travail.

Le rapport aux autres désigne la capacité à être en relation avec autrui en préservant sa singularité. Cela implique la reconnaissance de sa propre expertise et la remise en question amenée par les points de vue, les convictions et les attentes des autres ainsi que la capacité d'articuler ses choix de pratique et de les justifier.

Le rapport à un système normatif (une profession, un cadre légal, etc.) désigne la capacité de l'individu à agir selon certaines normes, sans pour autant les suivre aveuglément. L'autonomie professionnelle se construit dans l'interaction entre la prise en compte de ces systèmes et les caractéristiques personnelles de la personne en emploi, dont ses valeurs, ses aspirations et son besoin de reconnaissance.

— Visée de la compétence

En contexte de travail, des personnes autonomes participent à l'accroissement de la productivité et de la compétitivité de l'organisation. L'autonomie dans le travail est présentée comme un levier d'efficacité et de compétitivité des organisations. Elle renvoie communément à l'idée de capacité d'initiative, de discernement, de régulation en contexte de travail. Elle suppose intelligence et réflexion pour réagir rapidement à des situations plus ou moins imprévisibles, quel que soit le niveau hiérarchique des individus.⁴⁵

⁴⁵ Everaere, C. (2007) <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-gestion-2007-11-page-45.htm>

Les impacts de l'autonomie

- Une capacité de décision plus rapide et mieux adaptée aux problèmes locaux ;
- une plus grande flexibilité pouvant favoriser la collaboration ;
- des gains de productivité dans la ligne hiérarchique.

Cette compétence se manifeste en concomitance avec d'autres compétences telles que l'adaptabilité, la résolution de problèmes et le sens éthique.

Dimensions de la compétence

La représentation circulaire présentée ci-dessous illustre chacune des quatre dimensions de la compétence **AUTONOMIE**. Ces dimensions mettent de l'avant la démarche cyclique effectuée par la personne dans divers contextes.

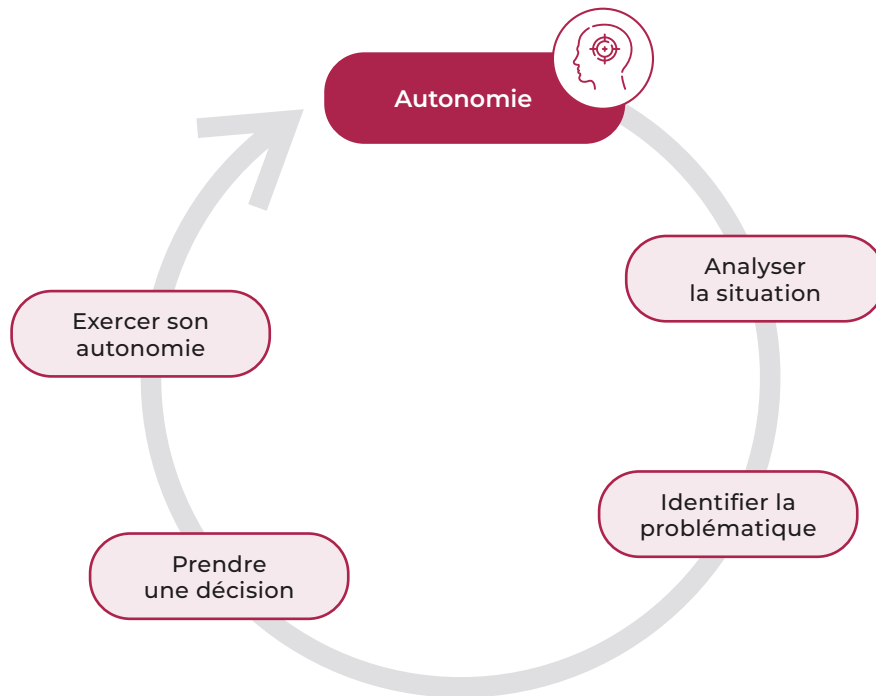


Figure 4 : Dimensions de la compétence **AUTONOMIE**

Analyser la situation consiste à colliger des informations et à établir des liens entre divers éléments de contexte en questionnant et en résumant.

Identifier la problématique requiert de faire preuve de sensibilité éthique et de démontrer un esprit critique. Il s'agit d'effectuer des synthèses et d'émettre des hypothèses.

Prendre une décision comprend la démonstration d'une capacité réflexive en situation, en discriminant les informations et en choisissant une piste d'action.

Exercer son autonomie correspond à mettre en place la solution en agissant sur la situation.

QUELQUES EXEMPLES

L'application de cette compétence peut varier en fonction des attributs qui caractérisent la personne, soit sa personnalité, ses valeurs, ses capacités cognitives, sa capacité de raisonnement ainsi que du contexte de l'environnement dans lequel elle se situe par rapport à l'activité ou la tâche à exercer, peu importe le milieu.

Exemple 1

Pour le personnel de bureau, il est important de pouvoir rédiger des documents clairs et succincts sans avoir à rechercher une approbation constante auprès du supérieur hiérarchique. De même, la personne doit pouvoir utiliser les ressources à sa disposition, ou en chercher par elle-même, pour résoudre les différents problèmes rédactionnels qu'elle rencontre et demeurer efficace au travail.

Exemple 2

En mécanique automobile, il peut survenir que la mécanicienne ou le mécanicien qui répare le véhicule voit des problèmes qui mériteraient d'être résolus en même temps que la tâche prévue initialement. Appeler le client pour exposer le diagnostic et vérifier s'il est préférable d'exécuter l'ensemble des travaux, sans avoir besoin d'en référer chaque fois au mécanicien en chef ou patron de l'entreprise, constitue un exemple d'autonomie professionnelle.

— Descripteurs de progression de la compétence

Les descripteurs de progression sont des énoncés formulés en termes positifs précisant des éléments essentiels de développement de la compétence. Dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie, les descripteurs de progression de la compétence ont pour but de formaliser un cadre de discussion et de communication en relation avec les situations de la vie personnelle et professionnelle.

Tableau 4 — Descripteurs de progression de la compétence AUTONOMIE selon les niveaux

NIVEAUX	DESCRIPTEURS DE PROGRESSION
NIVEAU 1 <i>Compréhension des éléments de base et expérience dans des situations simples</i>	Réalisation correcte de la tâche selon la demande et sollicitation de l'assistance d'une tierce personne en cas de difficulté La personne : • démontre une compréhension minimale et la capacité à utiliser la compétence dans des contextes familiers • connaît certaines actions de base en réponse aux attentes • pose de bonnes questions afin de comprendre le travail et envisage des options • expérimente une solution adaptée à la situation
NIVEAU 2 <i>Participation et application des composantes (et ressources) fondamentales de la compétence</i>	Réalisation de la tâche sans aucune supervision et émergence d'initiatives et d'expérimentation dans la réalisation des demandes La personne : • s'approprie les types de demandes les plus fréquemment formulées • démontre une bonne compréhension et une capacité soutenue dans l'utilisation de la compétence dans la plupart des situations • détermine les outils, les moyens et les méthodes pertinents pour réaliser le travail ses recherches et ses expérimentations • participe à la formulation conjointe des attentes avec la tierce personne • réalise une activité/tâche selon les attentes, occasionnellement non limitée par les consignes formulées • assume la responsabilité de la réalisation dans le respect minimal de la demande (formulation initiale) • exerce indépendamment son jugement dans la plupart des situations

NIVEAU 3 <i>Maitrise, personnalisation et utilisation efficace de la compétence</i>	Réflexion sur sa pratique et propositions d'amélioration La personne: • exerce un regard critique sur son travail et peut suggérer des améliorations pour une meilleure efficacité ou un meilleur résultat • démontre une maitrise de toutes les méthodes et actions appropriées • démontre une compréhension approfondie et une capacité d'utilisation de la compétence dans un large éventail de situations • démontre la capacité à réaliser une activité/tâche selon les attentes et n'est pas limitée par les consignes formulées • assume totalement la responsabilité de la réalisation (le travail respectera ou dépassera les attentes de la demande initialement formulée)
NIVEAU 4 <i>Mentorat et leadership dans ses actions</i>	Rôle dans le transfert des habiletés et compétences auprès de son entourage La personne: • applique une compréhension complète et utilise sa compétence de façon efficace dans les situations les plus complexes • utilise les ressources de façon efficiente pour atteindre ses objectifs • adapte, crée et conçoit de nouvelles méthodes de travail pour réaliser une activité/tâche • maîtrise parfaitement les méthodes et surpasse les attentes • favorise un environnement qui permet aux autres d'apprendre et de progresser tout en maintenant un flot de réalisations en conformité avec les attentes d'autres individus • supervise une ou plusieurs équipes pour la réalisation d'une activité/tâche selon les attentes • assume entièrement la responsabilité de la réalisation des individus supervisés (formule la demande, guide, effectue le suivi et contrôle la qualité du travail); trouve des moyens pour améliorer les méthodologies des individus sous sa responsabilité pour standardiser, minimiser les échecs et les incertitudes

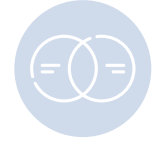
COLLABORATION ET COMMUNICATION



étroitement liées
interactions fortes
et significatives

complémentaires
amélioration et
renforcement mutuel

en synergie
interactions dynamiques,
harmonieuses et de coopération



5. COLLABORATION ET COMMUNICATION

— Définition de la compétence

COLLABORER ET COMMUNIQUER, c'est être en mesure de contribuer à la mise en commun d'efforts individuels dans un contexte de travail collectif. On collabore et on communique afin d'atteindre des objectifs partagés et un but commun. C'est savoir agir avec les autres dans le but d'accomplir une tâche commune. Pour collaborer efficacement, il faut communiquer de façon adéquate pour apporter une valeur ajoutée à cette mise en commun. Cette communication peut avoir lieu sur différents supports (papier, audio, vidéo) et intégrer le numérique pour atteindre les buts fixés. On peut penser aux équipes collaboratives qui travaillent à distance grâce à des plateformes Web.

— Visée de la compétence

Cette capacité à collaborer et à communiquer permet de réaliser des tâches de façon plus efficace et plus efficiente portant vers une meilleure productivité de l'organisation. Des interactions adéquates et le soutien entre collègues contribuent à l'atteinte d'objectifs communs. La réussite d'une collaboration repose sur les compétences interpersonnelles des individus qui composent l'équipe. Une bonne capacité à communiquer permet aux personnes en emploi de partager leurs idées, leurs opinions et leurs divers savoirs.

En contexte de collaboration, s'exprimer, comprendre et réagir en situation permettent davantage l'innovation, d'être plus épanoui au travail, de détenir des connaissances partagées, d'optimiser les processus, de développer de la cohésion au sein de l'équipe et de favoriser l'interdépendance entre les membres d'une organisation.

— Dimensions de la compétence

La représentation circulaire présentée ci-dessous illustre chacune des six dimensions de la compétence **COLLABORATION ET COMMUNICATION**. Ces dimensions mettent de l'avant la démarche cyclique effectuée par la personne dans divers contextes.

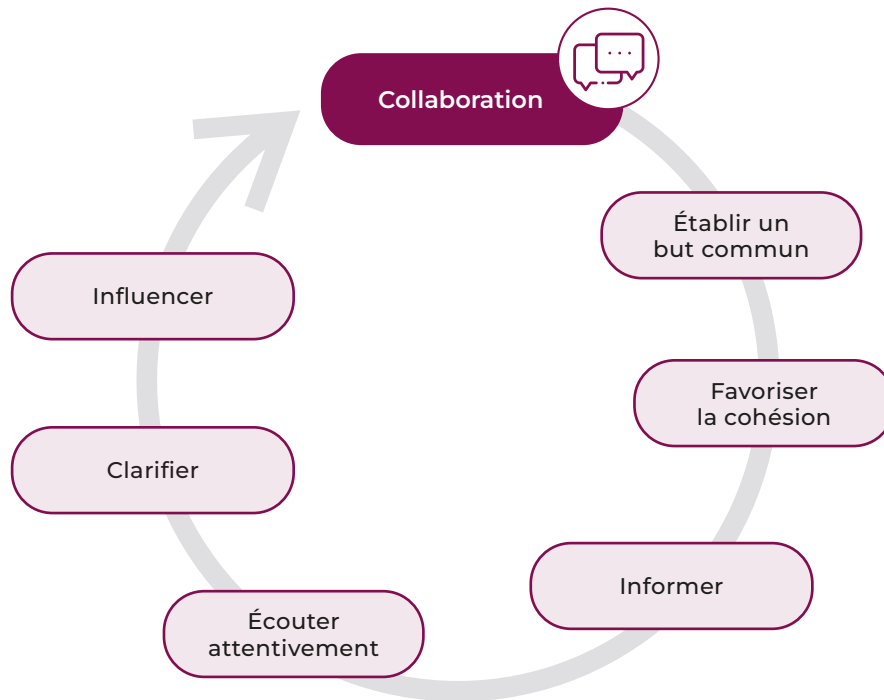


Figure 5 : Dimensions de la compétence **COLLABORATION**⁴⁶ ET **COMMUNICATION**

Établir un but commun correspond à l'exercice d'un leadership partagé. Il se traduit par la présentation de la mission et de la vision de l'organisation, l'implication des différentes personnes, la détermination des rôles de chacun et des moyens de communication à privilégier.

Favoriser la cohésion d'équipe consiste à créer des opportunités, notamment par la proposition d'activités variées qui permettent les échanges et les interactions (ex. remue-méninges, équipe multi) et la valorisation des innovations, des bons coups, des attitudes positives, etc.

Informer, par la lecture, l'écriture et la communication, comprend l'appropriation et la reformulation adéquates de l'information de façon claire, cohérente, concise et factuelle ainsi que l'utilisation des stratégies de communication adaptées au public cible.

Écouter attentivement (écoute active) requiert de faire preuve de sensibilité éthique tout en étant à l'écoute. Il s'agit de reformuler sa compréhension à l'interlocuteur et de la valider, de faire preuve d'empathie, de saisir le contexte de l'autre incluant ses sentiments, ses valeurs, ses préoccupations et ses attentes dans l'interaction.

Clarifier correspond à rendre accessible les contenus d'information, à les analyser, à préciser l'importance de certains contenus et à prendre position en utilisant un vocabulaire adapté et en démontrant le processus d'analyse et sa logique d'interprétation.

Influencer demande de prendre position en convainquant l'auditoire, en faisant pencher l'opinion tout en demeurant intègre, fiable et en faisant preuve de respect.

QUELQUES EXEMPLES

La collaboration et la communication sont étroitement liées en contexte de travail. Que ce soit pour faire avancer efficacement un projet, trouver des solutions novatrices à une situation ou encore analyser une problématique, cette compétence à deux volets peut stimuler la productivité des entreprises et crée un milieu stimulant et attractif, quand elle est exercée positivement et dans un esprit constructif, non compétitif.

Plusieurs organisations mettent en place divers moyens pour favoriser la collaboration et la communication entre leurs employés. À titre d'exemple, la création d'équipes multidisciplinaires peut stimuler la créativité et l'intercompréhension autour de problèmes complexes, encourager la confrontation des idées et l'écoute des autres. Il peut s'agir, par exemple, d'une équipe de professionnels de la santé qui souhaitent trouver une solution pour un patient ou d'employés d'une firme d'ingénierie qui veulent proposer une solution pour favoriser la productivité dans une entreprise. La valorisation des forces de chacun est au service d'un but commun.

Exemple 1

La responsable des communications doit, à la demande de ses patrons, mettre en place un nouveau moyen de promotion continue des produits de l'entreprise qui fabrique des produits de soins pour la peau. Elle leur propose de réunir les différents employés, en ligne ou en présentiel, pour cibler les produits à mettre en valeur, identifier les meilleurs moments et avenues pour le faire, cibler l'évolution des clientèles, etc. Ainsi, chaque personne de l'entreprise, dans son rôle et dans son secteur d'activités (représentant des ventes, comptable, designer de produits, chimiste, cosmétologue, etc.) peut, chaque semaine, proposer ses idées, sa vision, et participer à l'élaboration des contenus de promotion. Parmi les retombées, l'entreprise augmente sa part de marché et les employés ont le sentiment d'y avoir contribué. Ils envisagent d'innover davantage dans les mois qui viennent.

Exemple 2

Une entreprise vise la carboneutralité. Pour ce faire, elle lance un concours aux employés afin que ces derniers suggèrent des idées réalistes, mais originales. Un sondage électronique anonyme permet de recueillir les propositions. Un vote est ensuite lancé via le Web afin de prioriser les idées qui fédèrent le plus. Dans le journal hebdomadaire, les employés sont invités à s'inscrire dans un comité pour développer chacune de ses idées sous la forme de projet-pilote. Ainsi, l'utilisation d'ustensiles et de couverts recyclables a été identifiée et un bac à compost a été installé pour nourrir éventuellement le jardin communautaire qui sera aménagé sur le toit de l'édifice.

Comme cette entreprise utilise d'énormes serveurs, l'énergie qui s'en dégage sera utilisée pour chauffer certains étages. Cette initiative a rassemblé les employés autour d'un but commun et chacun a eu la possibilité de s'impliquer à son niveau. La communication a été assurée par des outils numériques facilement accessibles pour tous.

— Descripteurs de progression de la compétence

Les descripteurs de progression sont des énoncés formulés en termes positifs précisant des éléments essentiels de développement de la compétence. Dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie, les descripteurs de progression de la compétence ont pour but de formaliser un cadre de discussion et de communication en relation avec les situations de la vie personnelle et professionnelle.

**Tableau 5 — Descripteurs de progression de la compétence
COLLABORATION ET COMMUNICATION selon les niveaux**

NIVEAUX	DESCRIPTEURS DE PROGRESSION
NIVEAU 1 <i>Compréhension des éléments de base et expérience dans des situations simples</i>	Reconnaissance des concepts et capacité à poser des gestes contribuant à une bonne collaboration et à une bonne communication La personne : • reconnaît les éléments contributifs de base permettant une bonne collaboration et une bonne communication • pose des gestes de base permettant de collaborer et de communiquer de façon adéquate (s'exprime avec clarté – pour se faire comprendre –, reconnaît que des attitudes d'écoute favorisent une bonne communication, pose des gestes d'ouverture face au point de vue d'un coéquipier, consulte d'autres membres de l'équipe dans un travail collaboratif, accepte les différences des autres, interagit respectueusement avec les autres membres d'une équipe, est en mesure de communiquer à propos d'un éventail restreint de sujets reliés à son travail) • démontre une capacité élémentaire d'écoute et de respect de l'autre dans un travail collaboratif (connait certains concepts liés au travail collaboratif et à la communication interpersonnelle, connaît certains éléments constitutifs de la collaboration et de la communication, connaît les habiletés essentielles en communication interpersonnelle)

NIVEAU 2 <i>Participation et application des composantes (et ressources) fondamentales de la compétence</i>	Capacité à poser des gestes contributifs à une collaboration productive et à une communication efficace La personne : • démontre sa compréhension des impacts positifs et des habiletés de communication et d'ouverture à la collaboration, permettant un travail d'équipe productif • pose des gestes qui contribuent à une collaboration productive et à une communication efficace (permet et encourage ses coéquipiers à exprimer leurs points de vue lors de l'exécution d'une tâche collective, répond sans jugement à un collaborateur qui a un point de vue différent du sien, adapte sa communication dans le but de se faire comprendre par l'autre) • maîtrise un éventail d'outils de collaboration et de communication • s'adapte à différents modes de communication • suscite la confiance des autres membres de l'équipe • communique adéquatement dans un éventail élargi de sujets reliés à son travail (comprend son rôle comme membre d'une équipe, comprend son apport et celui des autres dans la conduite d'un travail collaboratif, utilise des habiletés de communication interpersonnelles, trouve et explique de l'information sur les habiletés de collaboration et de communication) • propose des idées dans le but de respecter les principes d'une bonne collaboration et d'une communication adéquate
NIVEAU 3 <i>Maitrise, personnalisation et utilisation efficace de la compétence</i>	Capacité de poser des actions permettant d'établir et de maintenir un travail d'équipe efficace La personne : • démontre des habiletés et des attitudes qui suscitent un travail d'équipe constructif et productif • démontre sa capacité de concilier des points de vue divergents • facilite l'établissement de consensus d'équipe afin d'atteindre des objectifs communs (anime efficacement une réunion d'équipe, joue un rôle de conciliateur dans un conflit entre deux ou plusieurs personnes, gère des interactions difficiles avec d'autres personnes, établit et maintient un environnement de confiance et de collaboration, est en mesure de communiquer de façon significative sur des sujets reliés à son travail) • influence positivement une communication afin d'atteindre les objectifs (manifeste une compréhension riche et appuyée des principes et actions menant au travail collaboratif efficace, pose des actions permettant d'établir et de maintenir un travail d'équipe efficace)

NIVEAU 4

*Mentorat et
leadership dans
ses actions*

Capacité à élaborer des méthodes et des outils d'amélioration de la collaboration et de la communication dans l'organisation**La personne:**

- conçoit des indicateurs de performance en lien avec les habiletés de communication et de collaboration (capacité avancée d'articulation d'idées en lien avec les concepts, maîtrise les éléments constitutifs d'une bonne collaboration et d'une bonne communication)
- élabore des méthodes et des outils d'amélioration de la collaboration et de la communication (élabore des indicateurs de performance pour évaluer des individus ou des groupes en matière de travail d'équipe, trouve des moyens d'améliorer la collaboration et la communication dans son organisation, crée des outils et des méthodes favorisant une meilleure collaboration et une meilleure communication)

Source: Adapté de Cormier (2018); DeVito, Chassé et Vezeau (2019); Dionne et Roger (1997); Gardère, Bouillon et Loneaux (2019).

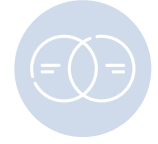
ENVIRONNEMENT



étroitement liées
interactions fortes
et significatives

complémentaires
amélioration et
renforcement mutuel

en synergie
interactions dynamiques,
harmonieuses et de coopération



6. ENVIRONNEMENT (DÉVELOPPEMENT DURABLE)

— Définition de la compétence

La compétence en ENVIRONNEMENT réfère à la contribution de l'individu dans une dynamique de respect de l'environnement. Cette compétence peut conduire à prévenir des problèmes reliés à l'environnement et à déployer des solutions afin de résoudre ces problèmes. La personne compétente en environnement a la capacité de comprendre les apports personnel et collectif en matière de respect de l'environnement et de développement durable.

— Visée de la compétence

Le respect de l'environnement, le progrès social et l'efficacité économique sont indissociables. La compétence en environnement joue un rôle de plus en plus important dans la façon de gérer une organisation au Québec et à travers le monde, et se positionne dans une perspective durable. Les enjeux environnementaux reposent sur un équilibre écologique, un compromis qu'il convient de situer dans ses contextes culturels, biogéographiques, sociétaux et politiques. Ces derniers sont interdépendants et se renforcent mutuellement.

Les enjeux liés à l'environnement se conjuguent à ceux du développement durable et, lorsqu'ils sont pris en compte, ils contribuent au bon fonctionnement d'une organisation. Les décideurs en tiennent compte pour assurer une gestion responsable des ressources et favoriser la rentabilité et la pérennité de leur organisation. Dans ce contexte, les gouvernements sont liés par des accords internationaux et doivent tout mettre en œuvre pour réduire l'empreinte écologique des activités humaines sur l'équilibre biologique de la planète. Toutes les industries et toutes les activités humaines (consommation, production de biens et services, déchets, etc.) sont appelées à être révisées au prisme de la réduction de leur empreinte environnementale, ce qui interpelle autant les individus, les communautés que les organisations à revoir leurs modes d'organisation, leurs pratiques et leurs habitudes dans une perspective de carboneutralité, le tout, en préservant un mode de vie et économique viable et juste, qui permette d'atteindre les objectifs de développement durable (sociaux, culturels, économiques, démocratiques) pour une société juste et prospère.



Infographie tirée du site Internet de l'Organisation des Nations unies (ONU).
Repéré à <https://www.un.org/sustainabledevelopment/fr/news/communications-material/>

— Dimensions de la compétence⁴⁷

La représentation circulaire présentée ci-dessous illustre chacune des trois dimensions de la compétence **ENVIRONNEMENT** (développement durable). Ces dimensions mettent de l'avant la démarche cyclique effectuée par la personne dans divers contextes.

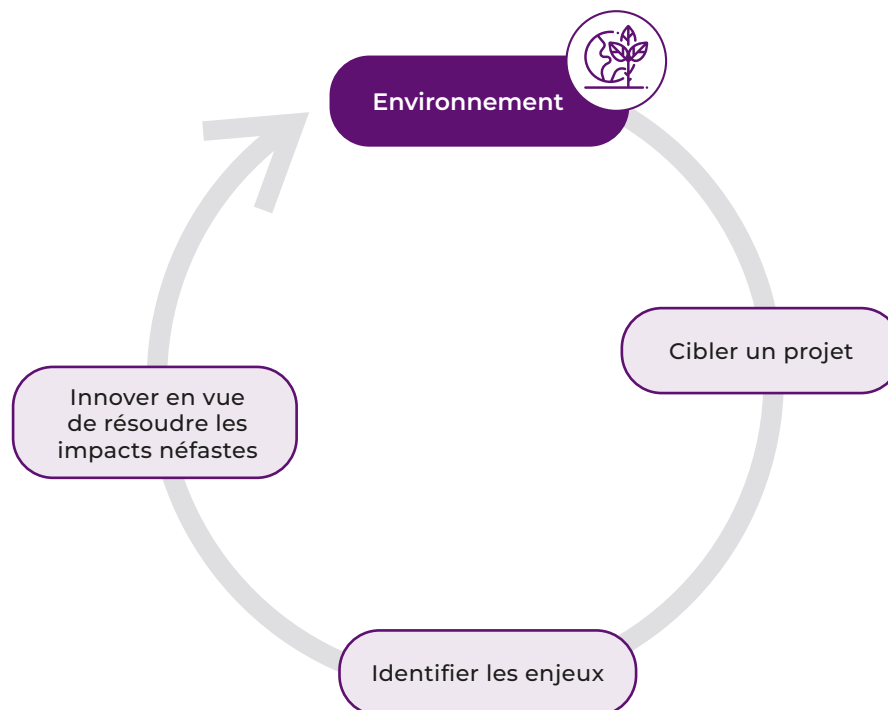


Figure 6 : Dimensions de la compétence **ENVIRONNEMENT** (développement durable)⁴⁸

⁴⁷ Audebrand (2018). Centre de recherche en éducation et formation relatives à l'environnement et à l'écocitoyenneté (2018); Roczen (2011) <https://tinyurl.com/youmatter-dev-durable>

⁴⁸ Inspiré de Gouvernement du Québec (Entreprises Québec)
<https://www2.gouv.qc.ca/entreprises/portail/quebec/popupgrand%3F%3DaideDescriptionEnjeuxDD>

Cibler un projet consiste à colliger les informations relatives à ce dernier, en les lisant, en identifiant celles qui sont appropriées, et en les reliant les unes aux autres afin de déterminer la pertinence et le niveau de priorisation du projet à l'étude.

Identifier les enjeux comprend l'évaluation de la portée de ces derniers, la détermination des dimensions (environnementale, sociale ou économique) liées aux enjeux ainsi que la description de l'état des lieux.

Innover en vue de résoudre les impacts néfastes aboutit à la proposition de pistes de solutions et à la soumission d'une vision renouvelée au regard des enjeux actuels.

QUELQUES EXEMPLES

Exemple 1

Les déchets en plastique sont parmi les plus néfastes pour l'environnement. Le plastique ayant des propriétés très résistantes, il met plus de 400 ans à se dégrader. Les chercheurs ont toutefois réussi à mettre au point des techniques permettant de transformer des bouteilles de plastique et des filets de pêche en matière textile utile dans la confection de vêtements sportifs ou isolants. Ce matériel, reconnu pour être durable et respirant, fait son chemin auprès des manufacturiers de vêtements. La tendance au développement durable touche aussi le secteur de la confection d'accessoires. Au Québec, une lunetterie propose des montures de lunettes fabriquées à partir de plastique puisé dans l'océan. Un moyen écologique de subvenir à un besoin et d'être à la mode.

Exemple 2

Une municipalité est aux prises avec une rivière polluée. Elle souhaite contribuer à son assainissement. Un appel d'offres est lancé aux entreprises écologiques pour planifier et procéder au nettoyage des berges, au traitement des eaux, à la réintroduction de végétaux et de poissons. La municipalité souhaite aussi éduquer les citoyens à une saine utilisation des plans d'eau. Pour ce faire, elle propose des panneaux instructifs, des activités ludiques qui ont une portée de sensibilisation écologique, et implique les familles dans certains travaux comme les corvées de ramassage de déchets, la plantation de végétaux en bordure de rivière. Des artistes sont invités à créer des œuvres pour célébrer la nature. Cette municipalité se dit que c'est en joignant l'expertise scientifique à l'action communautaire et à l'art comme leviers de sensibilisation que les citoyens deviendront plus écoresponsables. Bien entendu, la Ville votera des règlements en faveur de la préservation écologique de ce cours d'eau.

— Descripteurs de progression de la compétence

Les descripteurs de progression sont des énoncés formulés en termes positifs précisant des éléments essentiels de développement de la compétence. Dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie, les descripteurs de progression de la compétence ont pour but de formaliser un cadre de discussion et de communication en relation avec les situations de la vie personnelle et professionnelle.

**Tableau 6 — Descripteurs de progression de la compétence
ENVIRONNEMENT (développement durable) selon les niveaux**

NIVEAUX	DESCRIPTEURS DE PROGRESSION
NIVEAU 1 <i>Compréhension des éléments de base et expérience dans des situations simples</i>	Connaissance des impacts et gestes de base pour l'environnement La personne : • considère et intègre dans les pratiques organisationnelles et professionnelles le principe consacré des 3RVE : réduction à la source, réemploi/récupération, recyclage, valorisation et élimination des déchets • reconnaît l'importance de considérer les facteurs contributifs au respect de l'environnement (pose des gestes simples en lien avec celui-ci, identifie les facteurs contributifs au respect de l'environnement, contribue au recyclage d'objets reliés à la consommation quotidienne, signale le gaspillage d'énergie dans son organisation) • démontre des attitudes de respect de l'environnement (connait les concepts liés au respect de l'environnement, connaît la base de ce qui peut être fait pour respecter l'environnement)

NIVEAU 2 <i>Participation et application des composantes (et ressources) fondamentales de la compétence</i>	Compréhension et proposition de pratiques adaptées à la protection de l'environnement La personne : • tient compte et intègre dans les pratiques organisationnelles et professionnelles le principe consacré des 3RVE : réduction à la source, réemploi/récupération, recyclage, valorisation et élimination des déchets • comprend en quoi les apports personnels et collectifs peuvent contribuer au respect de l'environnement (comprend son rôle comme citoyen/travailleur pour favoriser le respect de l'environnement) • propose des pratiques de respect de l'environnement et de développement durable permettant de réduire les effets produits par l'activité humaine (propose de nouvelles pratiques pour son milieu afin d'améliorer le recyclage de certains produits nocifs pour l'environnement, effectue des recherches afin de trouver des pratiques porteuses en matière de respect de l'environnement, fait part à ses collègues d'initiatives de réduction de consommation d'énergie) • propose des idées dans le but de respecter les principes énoncés en lien avec le respect de l'environnement et le développement durable (comprend les apports personnels et collectifs pouvant contribuer à l'amélioration de l'environnement, trouve et synthétise de l'information sur le respect de l'environnement et le développement durable)
NIVEAU 3 <i>Maitrise, personnalisation et utilisation efficace de la compétence</i>	Rôle de soutien et d'entraînement des pairs dans l'élaboration de pratiques pour le développement durable de l'entreprise La personne : • considère et intègre dans les pratiques organisationnelles et professionnelles le principe consacré des 3RVE : réduction à la source, réemploi/récupération, recyclage, valorisation et élimination des déchets • explique et soutient des aspects reliés à la politique de développement durable de son organisation (compréhension riche et appuyée des principes et des actions menant au respect de l'environnement) • gère un projet de transformation de pratiques en environnement dans son organisation (agit activement dans des échanges avec d'autres acteurs dans son domaine d'activités, pose des actions permettant de respecter les principes énoncés en développement durable) • propose de nouvelles pratiques qui s'inspirent des principes de développement durable

NIVEAU 4

*Mentorat et
leadership dans
ses actions*

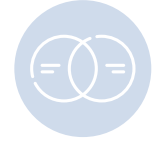
Rôle de leader dans l'élaboration de pratiques de développement durable et leur évaluation ainsi que dans la mise en place de guides ou politiques les supportant

La personne :

- considère et intègre dans les pratiques organisationnelles et professionnelles le principe consacré des 3RVE : réduction à la source, réemploi/récupération, recyclage, valorisation et élimination des déchets
- démontre une capacité d'intégration des concepts de respect de l'environnement et de développement durable (capacité avancée de synthétiser des principes de respect de l'environnement et de développement durable, capacité avancée d'articulation d'idées en lien avec les concepts)
- démontre une capacité de concevoir des indicateurs de performance en lien avec le respect de l'environnement (élabore une politique de développement durable pour son organisation, rédige un guide de pratiques de développement durable, revoit des indicateurs de performance écoénergétique pour les adapter à son milieu)



ÉTHIQUE



7. ÉTHIQUE

— Définition de la compétence

L'ÉTHIQUE en milieu de travail consiste à appliquer des normes et des valeurs inhérentes aux savoirs, savoir-faire et savoir-être d'un milieu professionnel, tout en considérant les besoins du collectif et du particulier, à l'intérieur d'une situation de travail professionnelle contextualisée et ancrée dans l'action.⁴⁹

L'adoption d'un comportement exemplaire et conforme aux lois, aux normes formelles et informelles ainsi qu'aux codes sociaux en vigueur contribue à développer et à soutenir l'éthique du travail.⁵⁰

L'éthique consiste à prendre une décision, à effectuer un choix ou à énoncer une préférence selon des critères relatifs à la situation (Villemure, 2019). L'exercice de la compétence éthique en entreprise favorise le travail d'équipe et la coopération, contribue à protéger les actifs et à améliorer l'image de l'entreprise⁵¹ tout en faisant face aux enjeux sociaux et environnementaux. Le tableau de Bégin (2014)⁵² présente certains éléments qui composent la compétence éthique et qui peuvent inspirer l'agir compétent en contexte de travail.

⁴⁹ Lacroix (2011); Legault (1999); Lacroix, Marchildon et Bégin (2017).

⁵⁰ CRHA (2022) <https://guide.ordrecrha.org/fr/competences-tranversales/ethique>

⁵¹ Raymond Chabot Grant Thornton (2023).

⁵² Bégin (2014).

Tableau 7 – Les éléments constitutifs de la compétence ÉTHIQUE selon Bégin (2014)

DESCRIPTEURS	
AUTONOMIE <i>(autonomie de jugement)</i>	• Capacité d'agir de manière autonome en situation problématique sur le plan éthique, par la mobilisation volontaire de ressources appropriées • Capacité de déterminer par soi-même, mais en étant attentif aux autres, les règles, normes, attentes ou obligations applicables à prioriser (capacité de jugement autonome)
VOLONTÉ D'ACTION	• Prise d'initiatives
SAVOIR AGIR EN SITUATION ÉTHIQUE <i>(capacités réflexives)</i>	• Capacité d'identifier, de comparer et pondérer les ressources externes (règles, normes, lois, valeurs, obligations, devoirs, droits et attentes) • Capacité de définir les risques pour soi et les autres selon les différentes options possibles • Capacité de formuler des raisons d'agir valables • Capacité de s'extraire de ses routines d'action, de ses manières habituelles de répondre aux situations • Capacité de saisir la source du problème sur le plan éthique et d'en comprendre les tenants et aboutissants • Capacité de proposer une ligne d'action • S'ouvrir à des transformations de ses façons de répondre aux situations problématiques sur le plan éthique
ÊTRE EN SITUATION ÉTHIQUE <i>(sensibilité éthique)</i>	• Capacité d'être en situation éthique: être attentif à la dimension des situations qui se présentent à soi
INTERAGIR EN SITUATION ÉTHIQUE <i>(capacité d'interaction dialogique)</i>	• Capacité d'entrer en dialogue avec autrui et de rechercher des ententes sincères et fondées sur des raisons mutuellement partagées. Implique la capacité d'imaginer des pistes de solution, d'affronter les désaccords, de coopérer, de la souplesse et de l'autocritique)

— Visée de la compétence

Les principes fondamentaux de l'éthique viennent encadrer la résolution de dilemmes liés à la prestation de travail. L'éthique porte sur la prise en compte des valeurs et des normes dans la formulation d'un jugement éclairé et l'élaboration d'une action appropriée. Dans ce contexte, la compétence relève d'une aptitude et d'une attitude tout autant que d'une habileté en contexte capacitant. Pour respecter de telles exigences, cela implique par ailleurs que la compétence devra s'ancrer sur autre chose que la seule personne. Elle devra plutôt être ancrée dans la singularité des actions, lesquelles seront réalisées en situation, selon un contexte spécifique. L'éthique s'applique donc à une situation de vie en acte et ne peut se résoudre que par une approche dynamique qui considère les multiples facettes en jeu. En entreprise, l'éthique positionne les valeurs prônées, les conditions de travail qui sont promues et les choix qui seront faits.

— Dimensions de la compétence

La représentation circulaire présentée ci-dessous illustre chacune des cinq dimensions de la compétence **ÉTHIQUE**. Ces dimensions mettent de l'avant la démarche cyclique effectuée par la personne dans divers contextes.

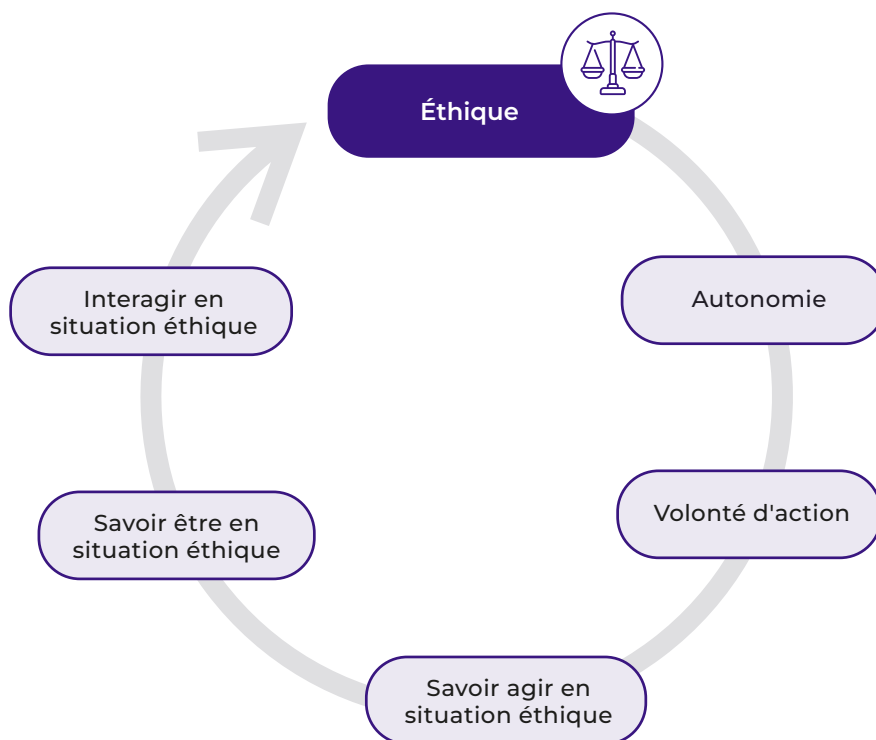


Figure 7: Dimensions de la compétence **ÉTHIQUE**⁵³

L'**autonomie** consiste à mobiliser volontairement des ressources en situation éthique et à exercer son jugement relativement aux règles, normes, attentes ou obligations à prioriser. Il s'agit de peser le pour et le contre et d'identifier seulement les éléments à prendre en considération.

La **volonté d'action** permet de prendre des initiatives en mettant en place de manière autonome des actions ou des processus pour résoudre la situation.

Le **savoir agir** en situation éthique se traduit en démontrant sa capacité réflexive pour identifier, comparer et pondérer les ressources externes, définir les risques pour soi et pour les autres dans les pistes de solutions envisagées, formuler des raisons valables d'agir, s'extraire de ses routines d'action et enfin proposer une piste d'action.

Le **savoir-être en situation éthique** consiste à faire preuve de sensibilité éthique en étant attentif à la situation qui se présente à soi et en faisant preuve d'empathie.

Interagir en situation éthique requiert d'être capable d'interaction dialogique en générant des ententes avec ses semblables et en établissant un dialogue constructif.

QUELQUES EXEMPLES

Exemple 1

Une organisation recherche différents types de fournisseurs. Parmi les critères prioritaires, les gestionnaires s'informent sur les conditions de travail des employés, le caractère local des produits et les habitudes en matière de développement durable des fournisseurs. Une fois que les partenaires sont trouvés, l'organisation sera fière d'afficher sur ses produits ses valeurs et la certification qui mentionne cet engagement social. Même si le coût des produits offerts dépasse sensiblement celui des grandes marques, cette entreprise peut s'attendre à rejoindre les consommateurs sensibilisés à ces valeurs. Pensons au café équitable ou aux entreprises à 100 % québécoises qui utilisent des matières premières de proximité et qui mettent à profit l'optimisation des ressources.

Exemple 2

Un collègue de travail vient se confier pour dire qu'il a échappé un produit nocif pour la santé dans la production de denrées pour la consommation. Il ne veut pas en parler au patron de peur de perdre son emploi. Vous l'encouragez à stopper la production et à avertir le responsable rapidement. S'il ne le fait pas, vous êtes décidé à aviser le patron afin de préserver la santé des consommateurs. De toute façon, vous savez que l'entreprise peut être passible d'amendes importantes en matière de santé publique, vous voulez éviter que cela nuise à la réputation et à la viabilité de cette compagnie.

— Descripteurs de progression de la compétence

Les descripteurs de progression sont des énoncés formulés en termes positifs précisant des éléments essentiels de développement de la compétence. Dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie, les descripteurs de progression de la compétence ont pour but de formaliser un cadre de discussion et de communication en relation avec les situations de la vie personnelle et professionnelle.

Tableau 8 — Descripteurs de progression de la compétence ÉTHIQUE selon les niveaux

NIVEAUX	DESCRIPTEURS DE PROGRESSION
NIVEAU 1 <i>Compréhension des éléments de base et expérience dans des situations simples</i>	Capacité à reconnaître les enjeux éthiques en situation de travail La personne : • s'approprie et respecte les principes éthiques propres à son milieu de travail • est consciente des effets négatifs du non-respect de l'éthique • identifie les risques pour soi et pour les autres personnes impliquées du non-respect de l'éthique • porte attention et est alerte lors de la présence d'une problématique éthique • écoute avec attention • pose des questions • adopte une posture et une attitude accueillantes
NIVEAU 2 <i>Participation et application des composantes (et ressources) fondamentales de la compétence</i>	Capacité à adopter des comportements éthiques en situation de travail La personne : • identifie les éléments (principaux, secondaires, tertiaires) structurant la situation problématique et les règlements qui y sont associés (identifie les éléments clés relatifs au contexte) • situe le rôle des personnes impliquées et sa position dans le groupe • tient compte du cadre légal en vigueur dans son milieu de travail • applique les principes éthiques en jeu dans la situation • formule des raisons d'agir • justifie ses choix au regard des principes éthiques • pose des questions et reformule • écoute et entend les besoins afin d'y répondre de manière adéquate

NIVEAU 3 <i>Maitrise, personnalisation et utilisation efficace de la compétence</i>	Capacité à résoudre des dilemmes éthiques intégrant des perspectives variées La personne: • valorise et encourage les comportements éthiques • tient compte des différentes perspectives lors de l'analyse de dilemmes éthiques • fournit des recommandations éthiques adaptées à la situation • comprend les différents points de vue • est chaleureuse dans ses échanges • reste ouverte aux opinions différentes de la sienne • se met à la place de l'autre
NIVEAU 4 <i>Mentorat et leadership dans ses actions</i>	Capacité à développer des pratiques éthiques au sein de son milieu de travail La personne: • participe à la prise de décisions dans le respect de toutes les personnes impliquées • établit et met en place des actions pour encourager et souligner les comportements qui reflètent les principes éthiques du milieu de travail • anticipe les problèmes éthiques au sein de l'organisation • est capable de se mettre à la place de l'autre et de bien comprendre la situation tout en maintenant une saine distance affective • tient compte des raisons d'agir des autres, sans jugement • confirme sa compréhension de la position ou de l'agir de ses interlocuteurs • écoute attentivement avant de proposer sa vision des choses • assure et contrôle l'application conforme des consignes et procédures par tous les acteurs impliqués



INCLUSION



8. INCLUSION

— Définition de la compétence

L'INCLUSION se rapporte à la création d'un environnement où toutes les personnes sont respectées de manière équitable et ont accès aux mêmes possibilités. Le milieu du travail n'échappe pas à ces conditions. L'inclusion consiste en la création d'une culture (organisationnelle) qui promeut l'équité dans une perspective de justice sociale qui célèbre, respecte, accepte et met en lumière la différence ou les diversités. Elle a pour objet d'apporter des réponses adéquates aux besoins d'apprentissage très divers qui s'expriment en contexte. Elle suppose la transformation et la modification des contenus, des approches, des structures et des stratégies afin que toutes les personnes accèdent à une pleine participation sociale⁵⁴ et qu'elles puissent contribuer pleinement à la mission de l'organisation.⁵⁵

En contexte de travail, la perspective inclusive tient compte des visions des personnes issues de diverses ethnies, cultures, religions, orientations sexuelles, aptitudes et compétences ainsi que de différents genres. Elle répond aux défis de la mondialisation et aux besoins des différentes clientèles qui en découlent.

— Visée de la compétence

L'inclusion se fonde sur des valeurs et des principes d'équité, de justice et de respect. Elle consiste à offrir des chances égales de participation au sein des structures organisationnelles, tout en offrant la possibilité de faire des choix et en prévoyant une aide ou des infrastructures adaptées pour les personnes qui en ont besoin. Adopter une perspective inclusive invite à recenser et lever les obstacles (physiques ou procéduraux, visibles ou invisibles, intentionnels ou non intentionnels) qui nuisent à la participation et à la contribution des personnes.

L'inclusion de la pluralité des voix permet d'assurer la présence de perspectives différentes, en vue d'améliorer le rendement, voire de constituer un avantage concurrentiel au moyen de solutions novatrices à des problématiques complexes en contexte de travail.⁵⁶

⁵⁴ UNESCO (2005).

⁵⁵ Carrefour RH (2023).

⁵⁶ McKinsey & Company (2018).

Les retombées engendrées par l'accroissement de la diversité au sein d'une entreprise sont encore plus importantes que ce qu'on peut imaginer. La diversité d'idées est en effet liée à :

- l'amélioration des prises de décisions ;
- la gestion du risque ;
- les performances financières des entreprises ;
- un plus grand potentiel d'innovation ;
- un sentiment d'appartenance à l'organisation accru.

Selon une étude de l'Organisation de coopération et de développement économiques portant sur la diversité sur le lieu de travail⁵⁷, les raisons poussant les entreprises à entreprendre le virage de la diversité, par exemple, par la mise en place d'une politique de diversité, seraient :

- d'enrichir le capital humain de l'entreprise (67 %) ;
- de stimuler la créativité et l'innovation (46 %) ;
- de répondre à des considérations éthiques (43 %) ;
- de contrer la pénurie de main-d'œuvre et de compétences (37 %) ;
- de respecter des obligations légales (37 %).

— Dimensions de la compétence

La **représentation circulaire** présentée ci-dessous illustre chacune des trois dimensions de l'**INCLUSION**. Ces dimensions mettent de l'avant la démarche cyclique effectuée par la personne dans divers contextes.

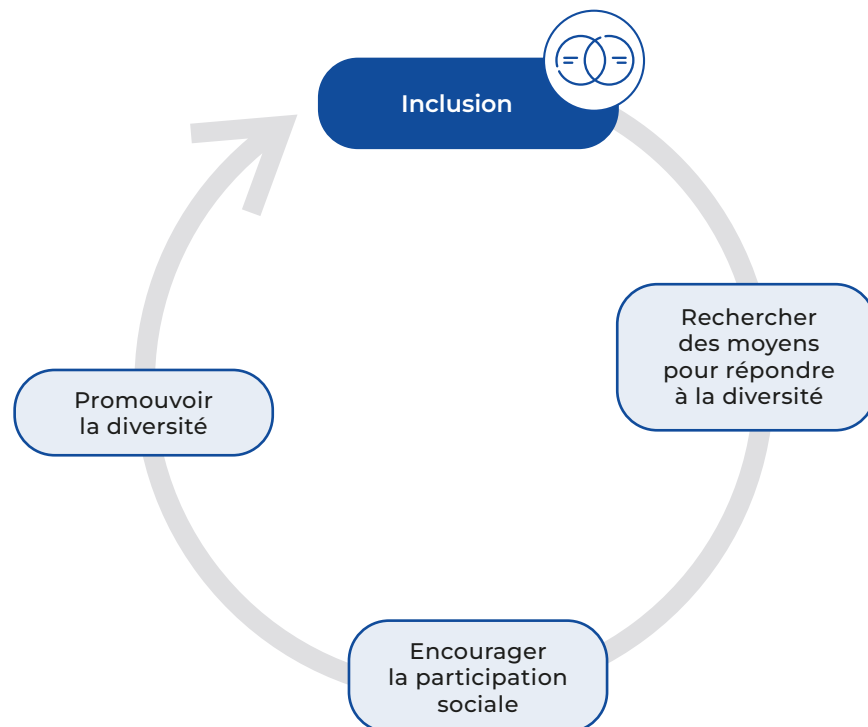


Figure 8 : Dimensions de la compétence **INCLUSION**

Rechercher des moyens pour répondre à la diversité s'effectue par la lecture, l'écriture, le questionnement et la résolution de problèmes. Cette compétence se traduit par la capacité à s'informer sur la diversité, à collecter des données, à évaluer la pertinence des informations, à identifier les obstacles et, enfin, à proposer des solutions.

Encourager la participation sociale implique un échange réciproque, égalitaire, signifiant et de qualité entre les membres de l'organisation en vue de s'assurer que chaque personne exerce tous ses droits et a des occasions d'apporter sa contribution singulière en contexte de travail.

Promouvoir la diversité correspond à la création d'une culture inclusive, à la mise en place d'une politique favorisant l'inclusion et des pratiques inclusives. Elle inclut la communication de sa vision et de ses valeurs, une offre de ressources aux membres de l'organisation ainsi que la valorisation des contributions variées.

QUELQUES EXEMPLES

Au-delà des intentions, ce sont les actions concrètes qui témoignent de la posture adoptée par un employeur ou des collègues en contexte de travail. Un environnement inclusif tient compte de la diversité, met en œuvre des conditions de travail qui en témoignent, aménage des espaces de dialogue et instaure une culture de résolution de problèmes.

Exemple 1

Faire preuve d'intégrité intellectuelle, d'équité et d'ouverture d'esprit en faisant abstraction de ses propos, préjugés ou croyances pendant l'énoncé d'une opinion lors d'une réunion, par exemple, est un bel exemple d'inclusion.⁵⁸ Une culture d'entreprise inclusive valorise les différences individuelles et de groupe au sein du personnel. Elle vise à créer un environnement de travail traitant de manière équitable tous les collaborateurs. À titre d'exemples, proposer des horaires qui conviennent aux différentes personnes en emploi, se préoccuper que l'environnement soit ergonomique et sécuritaire, permettre le télétravail lorsque c'est possible sont autant de mesures favorables à l'inclusion des femmes, des peuples autochtones, de différentes communautés culturelles, des personnes handicapées, de la communauté LGBTQ+ et des personnes en situation de handicap. En disposant d'un accès équitable aux opportunités et aux ressources, tous les employés peuvent pleinement concourir au succès de l'entreprise.

Exemple 2

L'entreprise aménage des espaces qui permettent à des employés qui sont en fauteuil roulant de se mouvoir facilement et donc d'exercer différents postes au sein de l'organisation. Cette même entreprise offre de la formation à tous les employés qui souhaitent rehausser leurs compétences ou se requalifier pour un poste. Les dirigeants pensent que ce type d'opportunité permet de développer le potentiel de chaque membre du personnel.

⁵⁸ Simard, M. (2023).

— Descripteurs de progression de la compétence

Les descripteurs de progression sont des énoncés formulés en termes positifs précisant des éléments essentiels de développement de la compétence. Dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie, les descripteurs de progression de la compétence ont pour but de formaliser un cadre de discussion et de communication en relation avec les situations professionnelles.

Tableau 9 — Descripteurs de progression de la compétence INCLUSION selon les niveaux

NIVEAUX	DESCRIPTEURS DE PROGRESSION
NIVEAU 1 <i>Compréhension des éléments de base et expérience dans des situations simples</i>	Compréhension des enjeux dans les situations relatives à l'inclusion La personne : • identifie (reconnait) des caractéristiques liées aux concepts de diversité, de stéréotypes, de biais implicites et de privilèges en lien avec une situation • est consciente de l'importance de l'inclusion pour l'équité et la diversité • identifie la mission, la vision et les valeurs de son milieu de vie et de travail en lien avec l'inclusion • perçoit positivement les différences interculturelles • respecte des codes de communication verbale et non verbale (implicites et explicites) de la pluralité des acteurs concernés
NIVEAU 2 <i>Participation et application des composantes (et ressources) fondamentales de la compétence</i>	Participation aux échanges lors de situations relatives à l'inclusion La personne : • traite chaque personne selon des principes d'équité • fait preuve de curiosité et d'empathie face aux différences interculturelles • accepte de voir les choses du point de vue de l'autre personne • remet en question ses réactions envers les autres personnes • est familière (connait) avec les pratiques d'inclusion dans son milieu de vie et dans son milieu de travail • fait des propositions et tient compte des avis des membres de l'équipe • aborde son travail comme une opportunité d'amélioration personnelle et professionnelle • choisit des contenus de communication adaptés à la situation

NIVEAU 3 <i>Maitrise, personnalisation et utilisation efficace de la compétence</i>	Proposition de solutions lors de situations relatives à l'inclusion La personne : • reconnaît et valide la perspective de l'autre personne • reconnaît et remet en question ses propres préjugés • adopte une perspective inclusive dans ses interactions au quotidien • utilise un langage neutre dans ses communications • tient compte des multiples points de vue et des apports de chacune des personnes impliquées • s'engage dans une démarche de réduction des inégalités sociales • met en œuvre des stratégies favorisant un milieu de vie respectueux de la diversité • intervient auprès de son entourage face à des comportements discriminatoires ou exclusifs
NIVEAU 4 <i>Mentorat et leadership dans ses actions</i>	Mise en place de mesures pertinentes et propres à favoriser l'inclusion La personne : • favorise la diversité • prend des décisions équitables • crée autour d'elle un environnement inclusif • reconnaît et encourage l'apport de chacun dans le milieu de vie et le milieu de travail • fait la promotion de moyens pour éliminer les biais inconscients

Source : adapté de <https://www.adecco.ca/fr-ca/blogue/diversite-et-inclusion-au-travail-comment-reconstruire-en-mieux> ;
<https://www.mckinsey.com/featured-insights/diversity-and-inclusion/diversity-wins-how-inclusion-matters> ;
<https://www.mckinsey.com/featured-insights/mckinsey-explainers/what-is-diversity-equity-and-inclusion> ;
<https://idiinventory.com/generalinformation>.

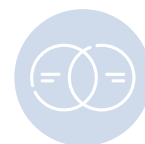


étroitement liées
interactions fortes
et significatives

complémentaires
amélioration et
renforcement mutuel

en synergie
interactions dynamiques,
harmonieuses et de coopération

INFORMATION



9. INFORMATION

— Définition de la compétence

La compétence **INFORMATION** réfère à un ensemble d'habiletés englobant la capacité à rechercher et découvrir de l'information, comprendre la façon dont celle-ci est produite et valorisée, ainsi qu'être en mesure de l'utiliser afin de créer des connaissances nouvelles et de participer aux échanges. Elle implique de mobiliser la réflexivité, l'autocritique et l'autorégulation.

Puren (2009) suggère d'associer aux habituelles compétences informationnelles (identifier, évaluer, organiser, utiliser et communiquer des informations) la capacité à utiliser l'information pour résoudre un problème, prendre une décision, satisfaire un besoin, savoir préserver, stocker, réutiliser, enregistrer et archiver l'information en vue d'une utilisation future et, finalement, savoir se défaire de l'information qui n'est plus nécessaire et préserver celle qui doit être protégée.

On associe parfois à ces compétences la gestion du temps, la prise de notes, l'attention aux détails et la résolution de problèmes ainsi que des habiletés en pensée critique, en informatique et en communication (p. ex. Indeed Editorial Team, 2022 ; Michelot, 2022) : selon cette approche, la capacité à identifier des sources de qualité est importante, notamment pour mobiliser des données crédibles et probantes. Il s'agit également d'être en mesure de communiquer l'information comme il se doit.

Ahmad et Widén (2018) associent les compétences informationnelles au leadership organisationnel qui permet la direction des activités des employés et la réalisation des objectifs de l'organisation, la délégation de tâches, la capacité à soutenir par laquelle un individu agit comme un mentor et répond aux besoins d'apprentissage individuels des employés et la stimulation intellectuelle. Solliciter ses compétences informationnelles exige d'avoir des occasions répétées de rechercher, d'évaluer, de gérer et d'appliquer des informations recueillies auprès de sources multiples et de contextes variés⁵⁹ (Bundy, 2004).

— Visée de la compétence

Les compétences informationnelles et la culture informationnelle sont des concepts importants pour les entreprises et les organisations modernes. Elles comprennent la recherche et l'analyse de l'information, l'utilisation des technologies de l'information et de la communication, la compréhension de la mise en œuvre des politiques et des pratiques de gestion des connaissances ainsi que les capacités nécessaires pour faire face à des situations complexes et non linéaires. La culture informationnelle revêt une considération plus large et définit la manière dont une organisation gère, diffuse et transfère les informations.

⁵⁹ Bundy (2004).

— Dimensions de la compétence

La **représentation circulaire** présentée ci-dessous illustre chacune des quatre dimensions de la compétence **INFORMATION**. Ces dimensions mettent de l'avant la démarche cyclique effectuée par la personne dans divers contextes.

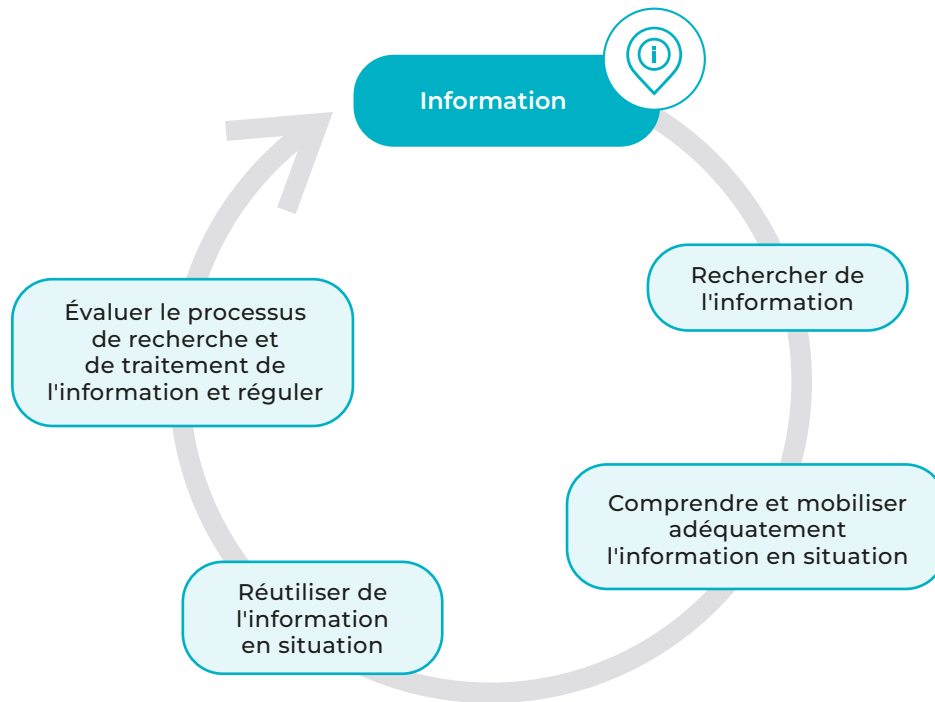


Figure 9: Dimensions de la compétence **INFORMATION**

Rechercher de l'information consiste à identifier un besoin informationnel de base afin d'effectuer une tâche quotidienne et à employer des stratégies pour s'approprier l'information. Il s'agit d'organiser et de synthétiser les informations récupérées et d'en évaluer la pertinence et l'utilité selon les destinataires.

Comprendre et mobiliser adéquatement l'information en situation se traduit par l'utilisation de l'information en tenant compte du contexte, en la sélectionnant et en l'organisant de manière intelligible.

Réutiliser de l'information en situation requiert de recourir à des informations préalables pour répondre à un nouveau besoin en retrouvant l'information et en l'utilisant dans un nouveau contexte ou, encore, pour approfondir une nouvelle recherche.

Évaluer le processus de recherche et de traitement de l'information et réguler comprend, d'une part, la vérification de l'exercice du processus de manière suffisamment exhaustive. D'autre part, cette dimension se traduit par l'amélioration du processus de recherche en précisant les étapes suivies, la quantité et la validité de l'information colligée, en identifiant s'il y a lieu des zones d'ombre et en bonifiant les étapes du processus pour en améliorer la rigueur.

QUELQUES EXEMPLES

Exemple 1

Le numérique fait désormais partie du quotidien de nombreux travailleurs. Si de nombreux logiciels semblent intuitifs, il importe de s'assurer que les personnes qui ont à les utiliser comprennent bien comment le faire. Il peut s'agir de rechercher des informations chez un fournisseur, dans un dossier client ou pour un phénomène en particulier. À titre d'exemple, un pharmacien doit pouvoir lire le dossier du patient correctement, tirer des informations qui lui permettront de déterminer si des conditions de santé ou d'autres médicaments peuvent interagir avec celui nouvellement prescrit. Dans le doute, il pourra vérifier auprès du médecin traitant. Ses compétences informationnelles peuvent ainsi éviter de nombreux désagréments aux patients.

Exemple 2

En entreprise, le département des plaintes reçoit de nombreuses allégations de non-conformité du produit. Pour chacune d'elles, la personne doit vérifier les particularités du produit, consigner les plaintes et répondre le mieux possible à la demande du client. Un processus de traitement de l'information est suivi et alimente la rigueur de la réponse apportée. Le fait de consigner les données permettra de réaliser un rapport des plaintes les plus souvent formulées et d'identifier si des produits sont plus problématiques que d'autres.

— Descripteurs de progression de la compétence

Les descripteurs de progression sont des énoncés formulés en termes positifs précisant des éléments essentiels de développement de la compétence. Dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie, les descripteurs de progression de la compétence ont pour but de formaliser un cadre de discussion et de communication en relation avec les situations de la vie personnelle et professionnelle.

Tableau 10 — Descripteurs de progression de la compétence **INFORMATION selon les niveaux**

NIVEAUX	DESCRIPTEURS DE PROGRESSION
NIVEAU 1 <i>Compréhension des éléments de base et expérience dans des situations simples</i>	Capacité à effectuer des recherches d'information de base de manière pertinente aux besoins La personne : • identifie les concepts clés liés au besoin d'information • utilise des moteurs de recherche et des bases de données pour trouver des informations pertinentes • vérifie l'exactitude et la crédibilité des sources (prend le temps d'identifier les concepts clés et de trouver l'information pertinente, identifie la qualité et la pertinence des sources d'information par rapport aux besoins, se préoccupe de la précision des résultats renvoyés par les moteurs de recherche et les bases de données, synthétise minimalement les informations pour en extraire les principaux points)
NIVEAU 2 <i>Participation et application des composantes (et ressources) fondamentales de la compétence</i>	Capacité à identifier et à réemployer de l'information dans un contexte professionnel précis ou afin de répondre à un problème émergent La personne : • reconnaît l'existence d'un écart entre l'information qui devrait être requise afin d'effectuer une tâche et l'information effectivement accessible • met sur pied des dispositifs de veille informationnelle, de façon autonome, pour garder ses compétences à jour • comprend la pertinence de mobiliser des ressources informationnelles éventuellement externes à l'organisation • emploie diverses stratégies d'accès à l'information pour pallier le besoin informationnel • sélectionne et évalue les informations identifiées selon le contexte professionnel d'origine et le contexte professionnel actuel

NIVEAU 3 <i>Maitrise, personnalisation et utilisation efficace de la compétence</i>	Capacité à mettre en place un processus de collecte d'informations pertinent et adapté, en lien avec son domaine La personne : • estime la quantité de données qui doivent être collectées et la quantité pouvant être réutilisée • identifie les méthodes et les sources permettant de s'assurer que les données collectées sont exactes, à jour, et de la meilleure qualité possible • conçoit et opère un processus de collecte de données élargi pour combler ses lacunes en matière de données (investit adéquatement son temps et ses efforts pour estimer la quantité de données qui doit être récupérée et la quantité pouvant être réutilisée, utilise des stratégies claires et efficaces pour trouver de l'information adéquate en temps réel, élabore, en autonomie et de façon réaliste et atteignable, un plan de mise à jour des connaissances personnelles, alimente sa réflexion présente et à venir, en demeurant sensible au contexte extraorganisationnel) • considère des facteurs tels que l'évolution des réglementations, de la technologie et des tendances du secteur pour s'assurer que les informations collectées sont pertinentes et exactes
---	---

NIVEAU 4

*Mentorat et
leadership dans
ses actions*

Développer des stratégies informationnelles efficaces qui permettent de faire face aux contingences du quotidien et d'anticiper les innovations de demain

La personne :

- anticipe les besoins informationnels afin d'alimenter en temps réel l'organisation en renseignements variés (données et autres)
- façonne une vision stratégique qui encourage le développement de compétences informationnelles et leur usage au sein de l'entreprise, et soutient sa mise en œuvre
- se positionne et s'organise face à la richesse et à la diversité informationnelle pour s'adapter et innover (partage une vision stratégique au sein de l'organisation sur le rapport à entretenir avec l'information dans l'ensemble du cycle d'idéation, de création et de production, encourage ses pairs, de manière tangible, à développer leurs compétences informationnelles, anticipe des défis sociaux ou éthiques relatifs à l'usage de l'information au sein de l'organisation, appuie ses réflexions et ses décisions sur le recours à des données diverses et fiables)
- crée une culture organisationnelle qui encourage la curiosité, l'apprentissage et l'exploration (crée un environnement sûr et sécurisé pour que les utilisateurs puissent accéder aux ressources numériques et les utiliser, se sert de données provenant d'enquêtes, de sondages et d'autres sources comme levier de réflexion pour anticiper les tendances futures et s'y préparer en conséquence, développe des politiques et des procédures pour garantir que l'information est utilisée de manière responsable et éthique)
- promeut l'utilisation des ressources numériques et les compétences en matière d'information par le biais de formations, d'ateliers et d'autres activités



étroitement liées
interactions fortes
et significatives

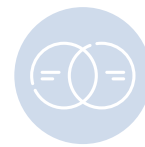


complémentaires
amélioration et
renforcement mutuel



en synergie
interactions dynamiques,
harmonieuses et de coopération

NUMÉRIQUE



10. NUMÉRIQUE

— Définition de la compétence

La compétence NUMÉRIQUE est la capacité à utiliser efficacement les outils numériques courants pour trouver, gérer, appliquer, créer et partager des informations et des contenus. Elle ne se limite pas aux habiletés techniques, elle inclut aussi la capacité à en faire un usage éthique et responsable. La compétence numérique englobe la compréhension des outils numériques et de leur environnement ainsi que le fait d'interagir avec les autres. Finalement, elle fait référence au concept de pensée numérique, c'est-à-dire l'aptitude à utiliser les technologies numériques de manière créative et innovante pour résoudre des problèmes et améliorer les processus organisationnels. La pensée numérique est devenue un atout essentiel pour réussir dans de nombreux domaines professionnels.

— Visée de la compétence

La compétence numérique est primordiale dans le contexte actuel, marqué par des innovations technologiques qui transforment considérablement le marché de l'emploi et influent sur les compétences recherchées par les employeurs. En ce sens, il est nécessaire que toutes les personnes soient en mesure d'utiliser les ressources numériques disponibles pour maintenir leurs compétences professionnelles à jour (Karsenti et al, 2021).⁶⁰ Comprendre la pertinence de l'utilisation du numérique en entreprise est la première étape pour ensuite accueillir le changement et s'adapter aux nouvelles façons de faire dans le but d'en tirer pleinement profit.

À mesure que des outils numériques prennent en charge les actions répétitives ou à faible valeur ajoutée, les fonctions de travail se complexifient. Le niveau de compétences requis pour les assumer est donc bien plus élevé, ce qui cause une rareté de la main-d'œuvre pour des postes spécialisés.⁶¹ Pour les travailleurs, il ne s'agit plus de savoir utiliser des outils informatiques, ils doivent aussi comprendre leur fonctionnement et les enjeux associés à leur usage. Ils doivent être en mesure de réfléchir à la façon dont ces technologies seront utilisées, à la façon dont elles seront prises en charge, aux enjeux éventuels d'intégration ou de compatibilité, à la manière dont les processus seront adaptés, à la formation du personnel, à la gestion du changement, aux coûts permanents, à la gestion des données et à la cybersécurité, etc.

⁶⁰ Karsenti, T, Poelhuber, B., Parent, S. et Michelot F. (2020) <https://tinyurl.com/erudit-comp-numerique>

⁶¹ Ordre des conseillers en ressources humaines agréés paru dans Le Soleil du 14 février 2019 <https://tinyurl.com/lesoleil-techno-monde-travail>

La maîtrise du numérique est centrale dans le développement des compétences au regard de la recherche et de l'évaluation de l'information. Elle implique, entre autres, l'adoption d'un comportement éthique et responsable, la capacité à interagir avec le monde et l'utilisation adéquate d'outils pertinents pour accomplir des tâches variées.⁶²

L'accessibilité est considérée comme une condition préalable à l'utilisation du numérique. Pour y accéder, il faut :

UTILISER
Maitriser les techniques nécessaires pour utiliser les médias, les ordinateurs et internet

COMPRENDRE
Mobiliser un ensemble de stratégies qui nous aident à comprendre, à contextualiser et à évaluer de manière critique les médias numériques pour pouvoir prendre des décisions éclairées sur ce que nous faisons et rencontrons en ligne

MOBILISER
Créer et utiliser des outils médiatiques pour s'exprimer et participer à des communautés en ligne et hors ligne

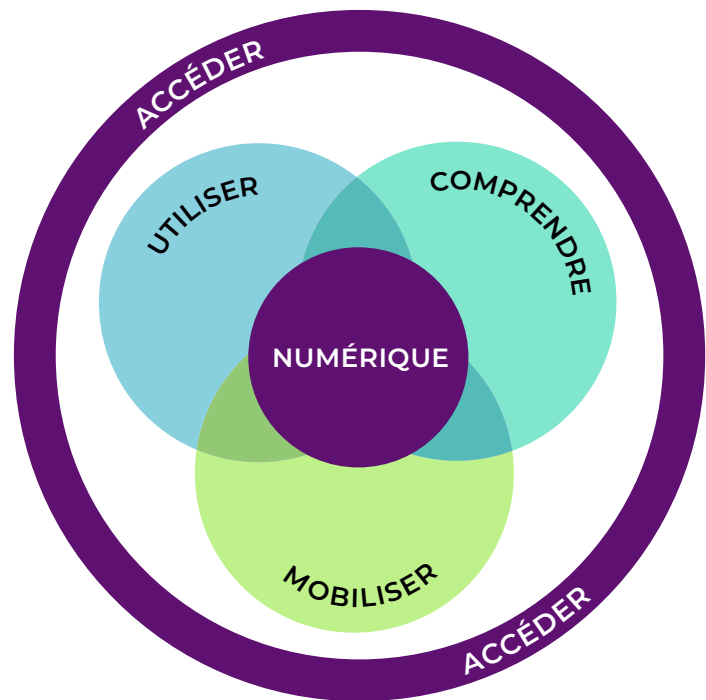


Illustration inspirée du schéma sur les *Compétences de base de la littératie aux médias numériques* sur le site Internet HabiloMédias, Le centre canadien de littératie aux médias numériques, section Littératie numérique et éducation aux médias. Repéré à <https://tinyurl.com/litteratie-medias-numeriques>

⁶² Tremblay et Poellhuber (2022) <https://formation-profession.org/pages/article/30/34/648>

— Dimensions de la compétence

La **représentation circulaire** présentée ci-dessous illustre chacune des quatre dimensions de la compétence **NUMÉRIQUE**. Ces dimensions mettent de l'avant la démarche cyclique effectuée par la personne dans divers contextes.

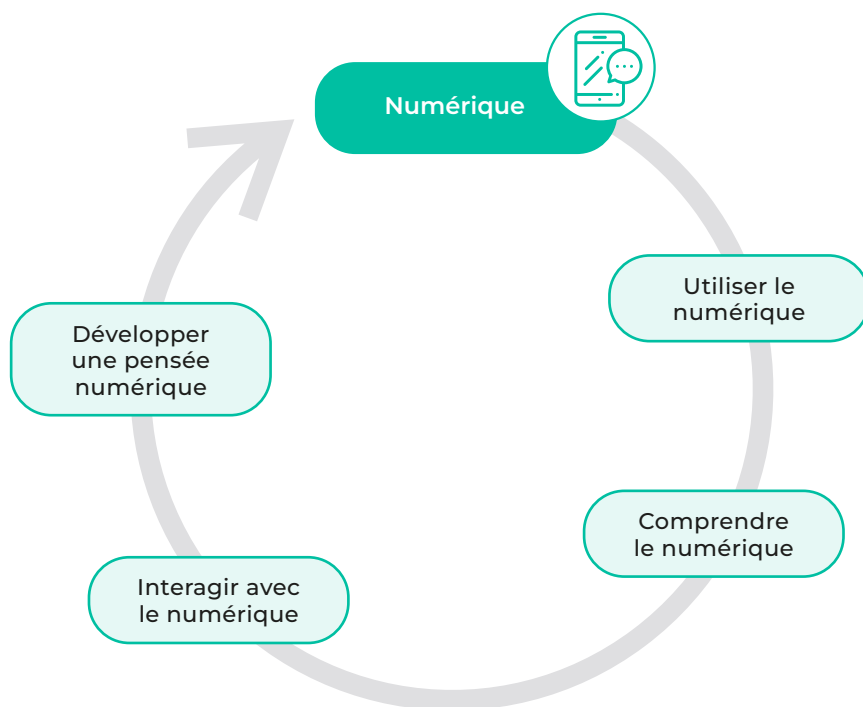


Figure 10 : Dimension de la compétence **NUMÉRIQUE**

Utiliser le numérique inclut l'apport des outils numériques à la réalisation de tâches variées dans différents contextes professionnels ainsi qu'à l'adaptation à de nouveaux environnements de travail numériques. Cette dimension inclut, selon des situations, des contextes et des besoins précis et variés, l'appropriation, la création, l'exploration, l'évaluation ainsi que l'implantation des possibilités des outils numériques dans un objectif d'amélioration continue. En outre, cette dimension porte sur l'observation de l'impact de son utilisation du numérique (sur soi et sur les autres) et l'adoption d'un comportement responsable.

Comprendre le numérique concerne les enjeux (les impacts/effets) en lien avec l'utilisation des outils numériques et ceux liés à l'adaptation de son comportement pour agir de façon éthique et responsable (pour soi et pour les autres). Cela consiste à développer des mécanismes de protection de la vie privée et être proactif pour dénoncer des situations problématiques et les corriger, à porter un jugement critique sur le développement des technologies en lien avec les enjeux éthiques et sociaux et à analyser les systèmes techniques – objets connectés, intelligence artificielle, métavers – en tenant compte des enjeux éthiques et sociaux en vue d'une utilisation professionnelle.

Interagir avec le numérique requiert d'entrer en relation avec les autres et d'entretenir des liens constructifs en mobilisant les outils numériques. Cela suppose l'utilisation des outils numériques lors d'échanges avec des personnes dans divers contextes, de façon ponctuelle ou récurrente, lors de partage et de publications d'informations et de contenus (les siens ou ceux des autres).

L'élaboration, le partage et la gestion des connaissances requièrent des stratégies de présence en ligne, de communication et de collaboration organisationnelles. La mise en place des moyens de communication et de collaboration facilite la cocréation des contenus et favorise la réalisation de projets.

Développer une pensée numérique consiste à adopter une attitude positive envers l'évolution numérique des organisations et à s'engager dans un processus de transition numérique perpétuel. Cela se déploie en développant une ouverture d'esprit face aux changements organisationnels en lien avec le numérique, en adoptant les valeurs associées à la culture numérique – collaboration, partage, résolution de problème – en tirant profit du numérique pour son développement professionnel et en participant activement à l'implantation des technologies et à la gestion du changement.

QUELQUES EXEMPLES

Exemple 1

Une équipe de gestionnaires apprend à se servir de tableaux de bord numériques. Cela leur permet d'interroger le système pour obtenir les données récentes sur la productivité, les secteurs qui réussissent le mieux et ceux qui présentent le plus de défis en vue de prendre les meilleures décisions.

Exemple 2

En santé, une équipe développe de la formation autoportante pour sensibiliser le personnel infirmier qui intervient auprès de personnes qui ont des troubles cognitifs. La formation est composée de capsules thématiques, de quiz et d'une fiche d'auto-évaluation en ligne. Des rencontres de groupe avec les formateurs sont aussi prévues pour leur permettre d'échanger sur leur vécu et sur les enjeux qu'ils rencontrent.

— Descripteurs de progression de la compétence

Les descripteurs de progression sont des énoncés formulés en termes positifs précisant des éléments essentiels de développement de la compétence. Dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie, les descripteurs de progression de la compétence ont pour but de formaliser un cadre de discussion et de communication en relation avec les situations de la vie personnelle et professionnelle.

Tableau 11 — Descripteurs de progression de la compétence NUMÉRIQUE selon les niveaux

NIVEAUX	DESCRIPTEURS DE PROGRESSION
NIVEAU 1 <i>Compréhension des éléments de base et expérience dans des situations simples</i>	Utilisation quotidienne en situation connue La personne : • s'approprie le fonctionnement d'outils numériques pour réaliser des tâches quotidiennes • observe l'impact de son utilisation du numérique (sur soi et sur les autres) et adopte un comportement responsable • échange avec des personnes dans divers contextes, de façon ponctuelle ou récurrente, en utilisant les outils numériques • démontre une ouverture d'esprit face aux changements organisationnels en lien avec le numérique (adopte les valeurs associées à la culture numérique : collaboration, partage, résolution de problème)
NIVEAU 2 <i>Participation et application des composantes (et ressources) fondamentales de la compétence</i>	Utilisation réfléchie des outils numériques dans une optique d'échange et de respect de la confidentialité La personne : • utilise des outils numériques dans la réalisation des tâches quotidiennes • développe des mécanismes de protection de la vie privée et est proactive pour dénoncer des situations problématiques et les corriger • partage et publie des informations et des contenus (les siens ou ceux des autres) en utilisant les outils numériques dans un objectif d'échange de connaissances (tire profit du numérique pour son développement professionnel – culture d'apprentissage)

NIVEAU 3 <i>Maitrise, personnalisation et utilisation efficace de la compétence</i>	Application proactive et créative de divers outils numériques dans un souci de partage et de collaboration La personne : • élabore et produit des contenus avec les outils numériques, selon des situations, des contextes et des besoins précis et variés • porte un jugement critique sur le développement des technologies en lien avec les enjeux éthiques et sociaux • met en place des moyens de communication et de collaboration pour réaliser un projet, cocréer des contenus et favoriser le partage et la gestion des connaissances • participe activement à l'implantation des technologies et à la gestion du changement (agent de changement)
NIVEAU 4 <i>Mentorat et leadership dans ses actions</i>	Utilisation stratégique des outils numériques La personne : • explore, évalue et implante les possibilités des outils numériques dans un objectif d'amélioration continue • analyse les systèmes techniques – objets connectés, intelligence artificielle, métavers – en tenant compte des enjeux éthiques et sociaux en vue d'une utilisation professionnelle • élabore des stratégies de présence en ligne, de communication et de collaboration organisationnelles • prend part à la planification et aux réflexions stratégiques dans une perspective organisationnelle globale (expérimente et apprend en continu, exerce une culture d'innovation axée sur la créativité et la croissance)



étroitement liées
interactions fortes
et significatives

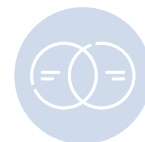


complémentaires
amélioration et
renforcement mutuel



en synergie
interactions dynamiques,
harmonieuses et de coopération

RÉSOLUTION DE PROBLÈMES



11. RÉOLUTION DE PROBLÈMES

— Définition de la compétence

La **RÉSOLUTION DE PROBLÈMES** correspond à la «capacité à analyser les faits, à rechercher, à organiser et à évaluer les solutions possibles». ⁶³ Elle englobe à la fois le processus de raisonnement et les actions. Cette compétence permet de comprendre un problème relié au travail ou à une situation et à prendre des mesures pour le ou la résoudre convenablement. De façon générale, la résolution de problème inclut la décomposition du problème en diverses parties, la prise en compte du contexte, l'examen des différents angles ainsi que l'analyse des solutions possibles et de leur impact sur le problème. ⁶⁴

La résolution de problèmes est une compétence analytique qui nécessite également des compétences en gestion de ressources (outils, stratégies, procédures, etc.) pour la mise en œuvre d'une ou de plusieurs solutions afin d'atteindre des objectifs qui ont été formulés en réponse à une problématique; elle implique parfois des compétences interpersonnelles telles que la communication et le travail en équipe. Il est de plus en plus nécessaire d'interagir et de travailler en équipe pour planifier, organiser, coordonner et exécuter les activités du plan d'action déterminé.

— Visée de la compétence

La compétence en résolution de problèmes est présente dans toutes les sphères de la vie. Elle vise une compréhension en profondeur d'une situation (le problème). L'aptitude à réfléchir efficacement à des situations nouvelles de plus en plus complexes ⁶⁵ fait partie des défis des compétences à développer en emploi pour assurer la pérennité des entreprises ou des organisations. L'approche par résolution de problème permet de traiter les situations de manière réfléchie. La créativité et la pensée critique sont au cœur de la recherche des solutions innovantes et efficaces. La capacité de prise de recul, de réflexion et de coordination dans la recherche de solutions durables permet de répondre aux besoins qui évoluent constamment sur le marché du travail.

⁶³ CTREQ (2018) <https://rire.ctreq.qc.ca/competences-21e-siecle-2>

⁶⁴ Gouvernement du Canada. Résolution de problèmes <https://tinyurl.com/resolution-probl-gouv-canada>

⁶⁵ Onvaseformer (2023) <https://www.onvaseformer.fr/resolution-de-problemes>

— Dimensions de la compétence

La **représentation circulaire** présentée ci-dessous illustre chacune des six dimensions de la compétence **RÉSOLUTION DE PROBLÈMES**. Ces dimensions mettent de l'avant la démarche cyclique effectuée par la personne dans divers contextes.

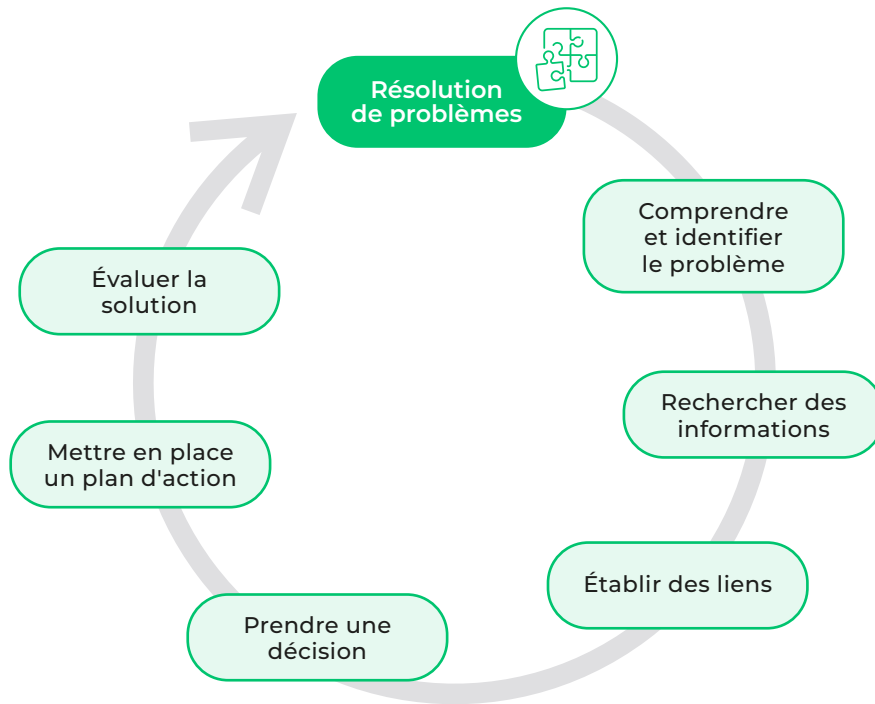


Figure 11: Dimensions de la compétence **RÉSOLUTION DE PROBLÈMES**

Il est d'abord question de **comprendre et d'identifier le ou les problèmes**, en définissant leur nature et leur degré de complexité ainsi que les objectifs et les buts à atteindre.

Rechercher des informations comprend la cueillette des éléments pertinents ainsi que les procédures déjà existantes appliquées à des cas semblables. Cette dimension inclut, le cas échéant, l'aide d'autres personnes.

Établir des liens entre les données recueillies correspond à préciser et à cerner des liens de cause à effet du problème.

Pour évaluer, de façon méthodique et rationnelle, les meilleures solutions qui supporteront la **prise de décision** (avantages versus inconvénients), la pensée critique est sollicitée.

Mettre en place un plan d'action suppose une séquence de planification et d'organisation des tâches qui tiendra compte des stratégies à déployer afin d'atteindre les résultats projetés. En fonction de la situation et du contexte de la problématique, la créativité, la flexibilité et la détermination seront de bons alliés pour relever le défi de la résolution de problèmes. De plus, plusieurs ressources devront être exploitées et mises à profit, qu'elles soient humaines, financières ou matérielles. Il peut également être question de gestion du temps, du risque, du changement, de crise ou même de talent.

L'ultime étape de ce processus est d'évaluer si la solution appliquée a résolu le problème. Dans l'affirmative, la solution pourra servir de modèle à partager pour standardiser et rendre plus efficaces les activités et les tâches liées à une récurrence. Dans la négative, le processus analytique reprend jusqu'à un dénouement satisfaisant. Lorsque la résolution de problèmes implique une coordination avec d'autres personnes ou encore un travail d'équipe, les compétences fondamentales de communication verbale telles que l'écoute active, la compréhension et l'expression orales sont requises. Elles traduisent les capacités d'interaction et d'adaptation mises en application pour une réalisation optimale de l'objectif défini.

QUELQUES EXEMPLES

Exemple 1

Dans une entreprise, le personnel fait cruellement défaut. La production n'est pas celle qui est attendue et cela amène une pression indue sur les employés qui font de leur mieux. Plutôt que de risquer de fermer les portes de cette entreprise, les dirigeants convoquent les employés pour un remue-méninges sur les options qui s'offrent à eux. Cette démarche permet d'impliquer l'ensemble de l'organisation dans la prise de décision et de responsabiliser les différentes personnes au regard des options envisagées.

Exemple 2

L'entreprise a besoin d'actualiser ses processus et elle songe à automatiser différentes lignes de production pour améliorer son rendement. Cette automatisation implique le rehaussement des compétences numériques des travailleuses et des travailleurs. La personne supérieure hiérarchique instaure un processus de mentorat en contexte de travail de manière à soutenir directement les personnes qui en auront besoin. Une implantation progressive des changements est aussi planifiée.

Dans ces exemples, on perçoit le souci de résoudre un problème tout en réfléchissant aux meilleurs moyens pour que toutes les personnes impliquées se sentent respectées. La résolution de problèmes implique de bien connaître la situation et les conditions nécessaires pour que la ou les solutions apportées soient favorables au contexte de travail.

— Descripteurs de progression de la compétence

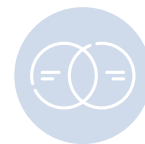
Les descripteurs de progression sont des énoncés formulés en termes positifs précisant des éléments essentiels de développement de la compétence. Dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie, les descripteurs de progression de la compétence ont pour but de formaliser un cadre de discussion et de communication en relation avec les situations de la vie personnelle et professionnelle.

Tableau 12 — Descripteurs de progression de la compétence
RÉSOLUTION DE PROBLÈMES selon les niveaux

NIVEAUX	DESCRIPTEURS DE PROGRESSION
NIVEAU 1 <i>Compréhension des éléments de base et expérience dans des situations simples</i>	Démonstration d'une connaissance de la plupart des actions de base requises en résolution de problèmes, dans des situations exemptes de complications La personne : • se pose des questions pertinentes en lien avec la situation problématique • identifie et comprend les éléments de la situation • établit des liens entre les informations recueillies et sollicitées • envisage les options qui se manifestent en cernant la nature du problème • formule les buts à atteindre • met en œuvre la solution retenue • réalise adéquatement la tâche selon la ou les solutions retenues
NIVEAU 2 <i>Participation et application des composantes (et ressources) fondamentales de la compétence</i>	Démonstration de capacités d'interprétation et d'analyse lors de situations de résolution de problèmes La personne : • recueille des informations pertinentes à la situation • comprend l'ensemble des éléments pertinents à la situation • cerne certaines des causes liées à la situation problématique • élabore un plan d'action afin de répondre à la situation problématique • fait preuve d'initiative et met en œuvre la solution retenue • réalise une activité ou une tâche selon les solutions mises de l'avant

NIVEAU 3 <i>Maitrise, personnalisation et utilisation efficace de la compétence</i>	Maitrise de toutes les méthodes et actions appropriées lors de situations de résolution de problèmes La personne : • recueille différentes informations de diverses sources • considère tous les éléments pertinents à la situation problématique • utilise différentes stratégies pour représenter (scénariser) la meilleure solution • crée ses propres outils pour résoudre des problèmes • implique des personnes collaboratrices dans la recherche et l'évaluation de solutions • élabore plusieurs plans d'action pour résoudre la problématique • met en place le plan d'action retenu • crée des outils pour évaluer la ou les solutions mises de l'avant • suggère des améliorations pour une meilleure efficacité et un meilleur résultat
NIVEAU 4 <i>Mentorat et leadership dans ses actions</i>	Expertise et leadership en résolution de problèmes La personne : • analyse la situation problématique de manière approfondie en identifiant tous les éléments impliqués • représente efficacement et de multiples façons les causes et les liens entre les éléments liés au problème (schématisation, etc.) • effectue un diagnostic de la situation • explique et démontre la pertinence de nouvelles solutions (méthodes de travail, etc.) pour résoudre le problème auprès des parties prenantes qui doivent « vivre avec » la mise en œuvre de la solution retenue • suit l'efficacité des solutions et leur mise en œuvre • se crée des outils pour évaluer le travail des individus qui auront à atteindre les objectifs afin qu'ils comprennent leur niveau de compétence

Source : adapté de ICEA, 2014; PEICA <https://www.peicacda.ca/docs/PIAACTableaux/Litteratie.pdf>



étroitement liées
interactions fortes
et significatives



complémentaires
amélioration et
renforcement mutuel



en synergie
interactions dynamiques,
harmonieuses et de coopération

DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

12. DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

— Définition de la compétence

Le DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL est défini comme un processus individuel d'apprentissage. Il permet à la personne en emploi de renouveler ses compétences en plus d'acquérir de nouveaux savoirs en vue de développer sa carrière ou d'exercer de nouvelles fonctions. Cette formation peut se réaliser dans différents contextes (formel, informel ou non formel). C'est une amélioration de la personne au bénéfice de sa carrière qui peut se produire à travers des formations théoriques ou pratiques, des cours ou encore un accompagnement personnalisé.⁶⁶

Le développement professionnel constitue une compétence à appliquer tout au long de la vie. Il concerne autant les travailleurs que les formateurs, car ces derniers constituent un vecteur fondamental du développement économique et social d'un pays.⁶⁷

— Visée de la compétence

Le développement professionnel continu consiste en la mise en place de moyens informels ou formels auprès des employés « afin qu'ils acquièrent, maintiennent ou améliorent les connaissances, les habiletés et les attitudes en relation avec l'exercice de leur emploi actuel ou d'un autre emploi éventuel ». En ce sens, le développement professionnel des employés s'accomplit en grande partie à travers la formation professionnelle continue. L'employé d'aujourd'hui doit pouvoir mobiliser son savoir-être et son savoir-faire s'il veut être le plus productif possible, rester compétitif sur le marché du travail et s'épanouir en emploi.

Les organisations qui ont un plan de développement des compétences solides et qui détiennent une politique de formation continue qui répond aux aspirations des employés sont plus susceptibles d'attirer les meilleurs talents sur le marché du travail et les retenir au sein de l'organisation également. Les programmes de formation évoqués dans le cadre des contrats de travail établissent le sentiment de valeur des employés au sein de l'entreprise et favorisent la fidélité et, en fin de compte, la rétention des collaborateurs.⁶⁸

⁶⁶ INDEED <https://emplois.ca.indeed.com/conseils-carriere/developpement-carriere/developpement-professionnel>

⁶⁷ OCDE (2013) <https://tinyurl.com/perspectives-ocde>

⁶⁸ RAMJAUN, R. (2020) My connecting <https://tinyurl.com/devpro-croissance>

— Dimensions de la compétence

La représentation circulaire présentée ci-dessous illustre chacune des trois dimensions de la compétence **DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL (CONTINU)**. Ces dimensions mettent de l'avant la démarche cyclique effectuée par la personne dans divers contextes.

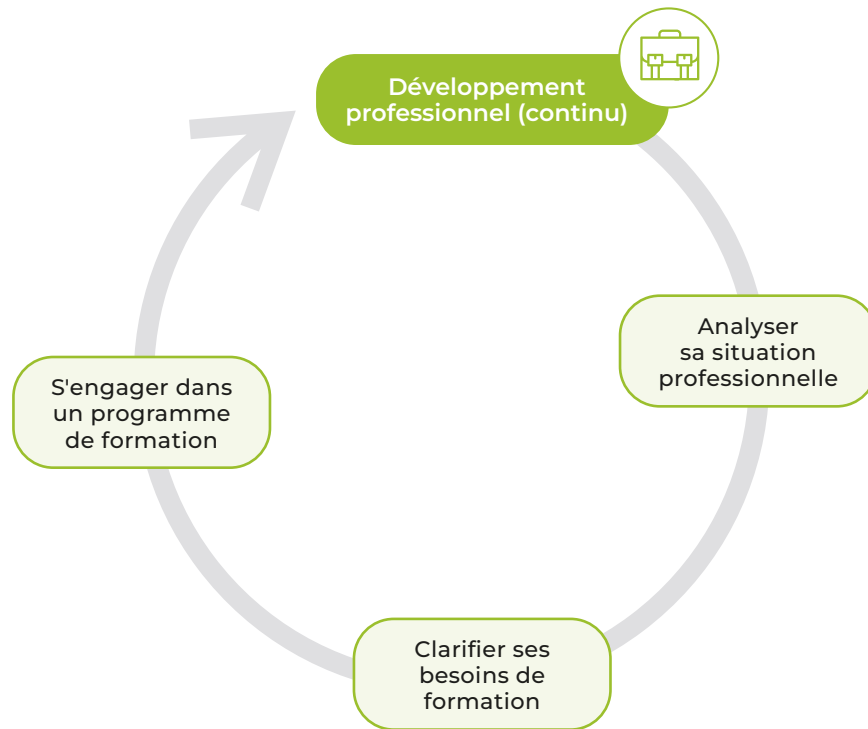


Figure 12: Dimensions de la compétence **DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL (CONTINU)**

Analyser sa situation professionnelle correspond à l'identification des bénéfices et des désavantages de sa situation actuelle par rapport à sa visée professionnelle et à la considération des priorités et projections dans le temps. Cette dimension se traduit par la génération des idées pour son projet professionnel, par la confrontation de celui-ci aux contraintes socio-économiques et à ses réalités ainsi que par la planification des étapes de mise en œuvre de son parcours professionnel.

Clarifier ses besoins de formation consiste à les identifier au regard de son parcours professionnel, en recherchant des moyens/opportunités/possibilités de formations accessibles, en évaluant la formule proposée en fonction des disponibilités et en discutant avec d'autres personnes (partenaires, acteurs) pour valider l'adéquation entre ses besoins de compétences et la formation proposée.

S'engager dans un programme de formation se reconnaît à la planification, à la conception et à la mise en œuvre de son programme de formation. Il s'agit d'établir un horaire, de préciser les modalités, de participer à la formation et ultimement de mobiliser les nouveaux savoirs en situation.

QUELQUES EXEMPLES

Exemple 1

Les enjeux dans les contextes de travail évoluent. Plusieurs personnes réalisent qu'elles doivent rehausser leurs compétences pour répondre aux nouveaux enjeux qui se présentent. Pour mieux s'adapter, les employeurs mettent à la disposition des employés une série de formations ponctuelles et les employés peuvent choisir selon leurs besoins. Ces formations, généralement de courte durée, peuvent se donner en milieu de travail ou à l'extérieur de ce dernier. Elles peuvent conduire à l'obtention d'attestations de qualification. Les employés y voient un bénéfice pour eux-mêmes et peuvent poser leur candidature pour de nouveaux postes, tandis que l'employeur gagne en qualification de sa main-d'œuvre et en productivité.

Exemple 2

Les personnes changent et peuvent avoir envie de relever de nouveaux défis. Pour satisfaire ce besoin, un employeur introduit un dispositif de mentorat afin que les employés puissent expérimenter différents postes et choisir quelles compétences ils souhaitent développer ou rehausser en vue d'un changement éventuel. L'employeur préfère garder ses employés motivés et offrir un tel dispositif plutôt que de devoir embaucher de nouvelles personnes constamment. De plus, il remarque que le fait de connaître différents départements ou secteurs de l'entreprise permet aux employés d'acquérir une meilleure vision d'ensemble de leur travail.

— Descripteurs de progression de la compétence

Les descripteurs de progression sont des énoncés formulés en termes positifs précisant des éléments essentiels de développement de la compétence. Dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie, les descripteurs de progression de la compétence ont pour but de formaliser un cadre de discussion et de communication en relation avec les situations de la vie personnelle et professionnelle.

**Tableau 13 — Descripteurs de progression de la compétence
DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL (CONTINU) selon les niveaux**

NIVEAUX	DESCRIPTEURS DE PROGRESSION
NIVEAU 1 <i>Compréhension des éléments de base et expérience dans des situations simples</i>	Acceptation et participation à ce qui est proposé La personne : • émet des idées pour son projet professionnel • suit les prescriptions et consignes reçues (en formation ou autre) • confronte ses réflexions aux réalités des métiers/professions/contextes de travail visés
NIVEAU 2 <i>Participation et application des composantes (et ressources) fondamentales de la compétence</i>	Participation réfléchie en fonction des besoins propres de développement La personne : • confronte son projet professionnel aux contraintes socio-économiques et à ses réalités • sélectionne ce qui peut être utile d'apprendre parmi des propositions qui lui sont faites • met en œuvre la procédure adaptée au contexte de formation lié à son activité
NIVEAU 3 <i>Maîtrise, personnalisation et utilisation efficace de la compétence</i>	Participation active à la définition de son parcours La personne : • définit son parcours professionnel • recherche et applique ce qui pourrait combler les lacunes qu'elle a constatées • cible des programmes de formation adaptés à ses besoins ou à ceux de son équipe

NIVEAU 4 <i>Mentorat et leadership dans ses actions</i>	Identification et élaboration de son projet de formation
	La personne : • planifie les étapes de mise en œuvre de son parcours professionnel (utilise un outil d'aide (grille) à l'élaboration de son projet avant la mise en œuvre) • conçoit de nouvelles méthodes (et concepts, approche) dans une perspective de collaboration et de partage • planifie et met en œuvre le projet de formation

LA MATRICE



LA MATRICE DES 12 COMPÉTENCES DU FUTUR

Comme cela a déjà été mentionné, les 12 compétences sont interreliées. Certaines comportent un niveau de proximité plus grand et d'autres se trouvent plus éloignées. Les 12 constellations qui composent la matrice ont pour but d'illustrer qu'en contexte de travail, il s'agit rarement de considérer une seule compétence de manière isolée. Les situations authentiques sont complexes et il convient de les aborder dans cette perspective. En ce sens, le niveau de proximité correspond à la taille des points qui composent chaque constellation. Plus leur taille est importante, plus la proximité est grande entre les compétences. Bien entendu, comme de nombreuses situations professionnelles existent, ces constellations se veulent une référence de base. Les employeurs peuvent choisir de prioriser l'une ou l'autre des compétences afférentes, selon les besoins en emploi (voir à l'annexe 1 le document *Outil réflexif sur l'employabilité*).

— Matrice

Pour chaque constellation, la compétence visée se trouve au centre. Les autres compétences gravitent autour. Une légende est fournie sur le côté pour pouvoir repérer aisément chacune d'elles dans la constellation.

QUELQUES EXEMPLES LIÉS AUX CONSTELLATIONS



Littératie



Numératie



Adaptabilité



Autonomie



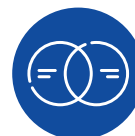
Collaboration et communication



Environnement



Éthique



Inclusion



Information



Numérique



Résolution de problèmes



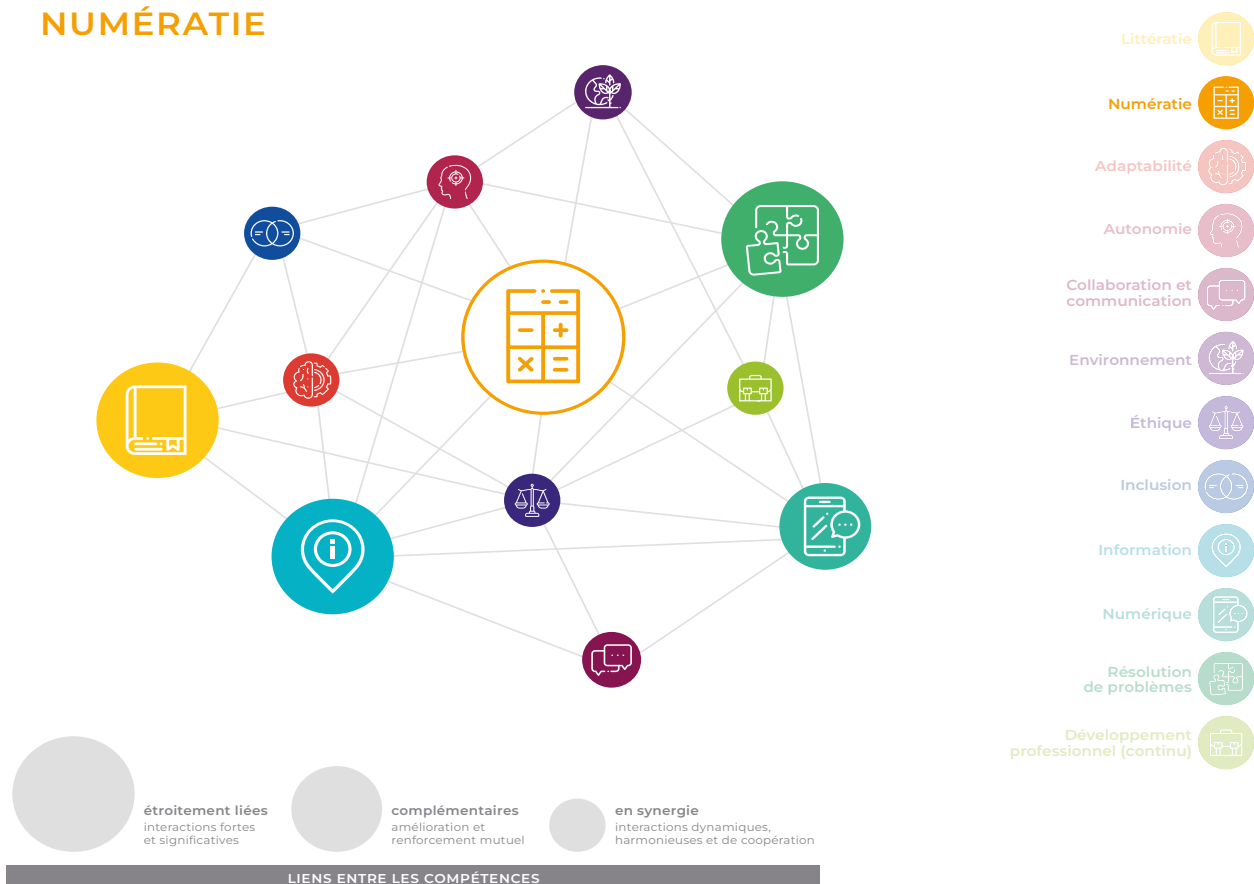
Développement professionnel (continu)

COMPÉTENCES													LIENS ENTRE LES COMPÉTENCES
Littératie	*												
Numératie		*											étroitement liées interactions fortes et significatives
Adaptabilité			*										
Autonomie				*									complémentaires amélioration et renforcement mutuel
Collaboration et communication					*								
Environnement						*							en synergie interactions dynamiques, harmonieuses et de coopération
Éthique							*						
Inclusion								*					
Information									*				
Numérique										*			
Résolution de problèmes											*		
Développement professionnel (continu)												*	

En entreprise, un nouveau procédé vient d'être implanté. On demande à la personne responsable de ce secteur de dire quels sont les avantages et les défis de cette implantation après un mois d'essai. Pour ce faire, la personne doit pouvoir se baser sur des écrits ou des rapports qui promouvaient cette implantation au départ, relever les points saillants et utiliser les données dont elle dispose pour traduire la situation actuelle. La compétence **LITTÉRATIE** (ici, lire et écrire) est mobilisée, les stratégies de compréhension sont nécessaires. Des outils liés à la compétence **NUMÉRIQUE** peuvent être utilisés et impliqués à différents niveaux comme pour la rédaction, l'organisation des informations, l'illustration des données de manière schématique, etc. La compétence **INFORMATION** est aussi mobilisée pour comprendre et informer les employeurs et les collègues de la situation. À la lumière d'une lecture approfondie de cette situation professionnelle, des pistes pour résoudre des problèmes pourraient également être proposées, s'il y a lieu.

Lors de la période des impôts, une ou un comptable utilise un logiciel de comptabilité pour entrer les informations des personnes clientes (**NUMÉRIQUE**). Outre l'utilisation du numérique, cette personne doit pouvoir lire et comprendre les informations fournies (**LITTÉRATIE**), anticiper et appliquer les règles financières qui prévalent (**NUMÉRATIE**), résoudre les problématiques propres aux situations complexes et singulières de ses clientes ou clients (**RÉSOLUTION DE PROBLÈMES**). Lorsque le rapport d'impôt est prêt, la ou le comptable doit le faire valider et être apte à justifier ses choix auprès de son référent hiérarchique. Communiquer (**INFORMATION**) le rapport aux clientes ou clients en vue de les informer des éléments relatifs à leur situation financière ou leur prodiguer des conseils fait aussi partie des compétences de l'employé.

NUMÉRATIE



CONCLUSION

Le *Référentiel québécois des compétences du futur*⁶⁹ se veut une première réponse adaptée et inclusive aux défis de la transformation du marché de l'emploi. Au Québec, les dernières enquêtes internationales sur les compétences des adultes ont démontré que les immigrants récents et de longue date, les groupes racisés, les autochtones, les personnes en situation de handicap, les femmes et les adultes peu scolarisés ont des résultats en littératie et numératie en dessous de la moyenne des hommes, des femmes francophones et anglophones de souche ayant un diplôme supérieur au secondaire. Afin de soutenir les groupes sous-représentés sur le marché du travail qui font les frais depuis trop longtemps des inégalités d'accès et de maintien en emploi, il s'avère essentiel de développer des outils adaptés à leurs réalités comme le proposent plusieurs intervenants.⁷⁰ Cela permettra une compréhension commune, partagée et inclusive entre les personnes et les acteurs (institutions d'enseignement, employeurs, main-d'œuvre, chercheurs d'emploi) des niveaux de complexité attendus des compétences du futur applicables à divers contextes. L'élaboration d'une matrice graduée constitue la deuxième étape de la mise en œuvre du Référentiel des compétences du futur. Cette démarche d'explicitation et de déploiement en continu de chacune des douze compétences du futur vise ultimement une participation sociale accrue et la réduction des inégalités entre les personnes.



« La matrice graduée des compétences du futur est évolutive et soutient le développement professionnel. »

⁶⁹ Commission des partenaires du marché du travail (2021).

⁷⁰ RCAAQ, IRIPII, CRISPESH.

La conception de la *matrice graduée des compétences du futur* s'inscrit dans un contexte d'apprentissage tout au long de la vie.⁷¹ Elle ouvre sur le potentiel d'apprentissage des situations de travail⁷² dans une perspective de développement professionnel continu. Cet outil intégrateur établit des liens entre des organisations, des environnements, des groupes sociaux et des individus porteurs de logiques différentes.⁷³ Cette mise en correspondance entre deux champs, celui de la formation et celui de l'activité de production qui s'y rapporte,⁷⁴ précise des manifestations de «l'intelligence professionnelle» et établit en amont les conditions optimales pour l'apprentissage du travail.⁷⁵ L'interdépendance des facteurs culturels, sociaux et situationnels des pratiques de travail et de ceux du processus d'apprentissage⁷⁶ contribue à transformer une situation d'activité productive en situation d'activité constructive. Le degré d'explicitation et de déploiement de chacune des compétences contribue à rendre intelligible la complexité des situations de travail.

La *matrice graduée des compétences du futur* est porteuse d'évolution professionnelle. Le développement des compétences périodiquement activées et transférables fait référence au concept d'employabilité.⁷⁷ L'employabilité durable sécurise les parcours professionnels face à l'évolution rapide des métiers, des techniques et de l'organisation du travail. La matrice correspond à la capacité de l'individu, à tout moment de sa vie professionnelle, de conserver, de (re)trouver un emploi dans des délais raisonnables.⁷⁸ La considération des dimensions de la situation, des actions posées et des résultats attendus met en jeu la pensée professionnelle (de métier) exercée dans les situations de travail.⁷⁹

En ce sens, le lexique des compétences du futur contribue à articuler les liens entre éducation et emploi dans une visée systémique de l'apprentissage au, du et par le travail.

La *matrice graduée des compétences du futur* permet :

- › une terminologie commune ;
- › le rehaussement des connaissances liées au développement des compétences de la main-d'œuvre et aux besoins du marché du travail ;
- › le développement de nouvelles façons de faire ;
- › l'optimisation multidimensionnelle et modulable du Référentiel des compétences du futur transférable aux différents secteurs du marché du travail ;
- › le développement de la combinaison des compétences par l'arrimage aux quatre niveaux de complexité.

⁷¹ UNESCO (2022).

⁷² Billett (2011) ; Mayen (2018).

⁷³ Wittorski (2016).

⁷⁴ Doray, B., Simoneau et Solar-Pelletier (2017) ; McGuinness, Pouliakas et Redmond (2017).

⁷⁵ Mayen (2018).

⁷⁶ Billett (2011).

⁷⁷ Bricler (2009) ; Dujardin (2013) ; Santelmann (2019).

⁷⁸ Bricler (2009).

⁷⁹ Alexandre, Thériault et Daigle (2016).

En terminant, quoique validées par divers groupes, la pertinence et l'adéquation de la matrice graduée de compétences du futur demeurent tributaires des transformations majeures et encore inconnues du marché de l'emploi du XXI^e siècle. Il reste beaucoup à faire afin de s'adapter aux nouvelles exigences tout en anticipant les changements. Notons à cet égard l'analyse des familles de situations de travail pour chacun des secteurs de la formation professionnelle et technique au regard de l'interdépendance et des liens de proximité des compétences du futur, l'élaboration de modèles de plans de développement des compétences pour des professions spécifiques, le développement de guides (auto) diagnostiques, le soutien à la mise en place d'organisations apprenantes incluant la conception de formations adaptées à la réalité des milieux de travail et aux parcours individuels.



BIBLIOGRAPHIE

- Adecco Group and The Boston Consulting Group (2019). *Future-Proofing The Workforce*. Repéré à <https://www.adecgroup.com/future-of-work/latest-insights/future-proofing-the-workforce/>
- Alexandre, M., Thériault, N. et Daigle G. (2016). Modélisation du savoir professionnel du travailleur du compagnon et de l'enseignant en techniques d'usinage: le processus de raisonnement de métier. *Revue Travail et Apprentissages*, 18 (2), p. 7-23.
- Audebrand, Luc K. (2018). *Le management responsable: une approche axiologique*. Centre de recherche en éducation et formation relatives à l'environnement et à l'écocitoyenneté. Presses de l'Université Laval.
- Bégin, L. (2014). *L'éthique et les pratiques d'intervention en organisation*. Presses de l'Université Laval.
- Bernatchez, J. (2011). *Complexité et méthode: autour de l'œuvre d'Edgar Morin*. Université du Québec à Rimouski: Séminaire Ethos.
- Billett, S. (2011). *Vocational Education: Purposes, Tradition and Prospects*. Dordrecht, Springer.
- Bricler, M. (2009). Des compétences d'employabilité durable pour sécuriser les parcours professionnels des individus. *Projectique*, 3 (3), 95-101.
- Bundy, A. (dir.). 2004. *Australian and New Zealand Information Literacy Framework: Principles, Standards and Practice*, 2^e éd. Adelaide, Australie: Australian and New Zealand Institute for Information Literacy. Repéré à <http://www.caul.edu.au/content/upload/files/info-literacy/InfoLiteracyFramework.pdf>
- Carrefour RH (2023). *Guide de saines pratiques RH: La valorisation de la diversité en milieu de travail*. Repéré à <https://carrefourrh.org/outils/guides-pratiques/valorisation-diversite-milieu-de-travail>
- Centre de recherche en éducation et formation en relatives à l'environnement et à l'écocitoyenneté (2018). *Stratégie québécoise d'éducation en matière d'environnement et d'écocitoyenneté*. Les Éditions du Centr'ERE, Université du Québec à Montréal.
- Chambre de l'assurance de dommages. Repéré à <https://chad.ca/actualites/2022/11/litteratie-et-valeur-ajoutee-du-role-conseil-en-assurance-de-dommages/>
- Collège Lionel-Groulx. *Rehausser les compétences en littératie*. Repéré à <https://youtu.be/7aH2LU9dQB4>

- Commission des partenaires du marché du travail (2021). *Se préparer à un marché du travail en transformation*. Référentiel québécois des compétences du futur. Gouvernement du Québec : Direction générale des communications, Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale. Repéré à https://www.cpmt.gouv.qc.ca/fileadmin/fichiers_cpmt/Publications/RA_referentiel_CPMT.pdf
- Conseil supérieur de l'Éducation (2013). *Un engagement collectif pour maintenir et rehausser les compétences en littératie des adultes*. Avis à la Ministre de l'éducation, du loisir et du sport et au Ministre de l'enseignement supérieur, de la recherche, de la science et de la technologie. Repéré à <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2013/09/50-0482-AV-litteratie-adultes.pdf>
- Cormier, S. (2023). *Les compétences de base en communication*. Repéré à <https://www.oiq.qc.ca/wp-content/uploads/documents/DAP/competences-bases-communication-1999-nov.pdf>
- Cormier, S. (2018). *La communication et la gestion*, 3^e édition. Québec (Québec) : Presses de l'Université du Québec.
- CREMA – Centre de recherche et d'expertise en multilittératie des adultes. Repéré à <https://bit.ly/boite-outils-crema>
- CRHA – Ordre des conseillers en ressources humaines agréés (2022). *Éthique*. Repéré à <https://guide.ordrecrha.org/fr/competences-traversales/ethique>
- CRISPESH – Centre de recherche pour l'inclusion des personnes en situation de handicap (2020). *L'accommodement d'une personne en situation de handicap dans une entreprise, un changement qui profite... à tous!* Cégep du Vieux Montréal et Collège Dawson. Repéré à <https://crispesh.ca/laccommodement-dune-personne-en-situation-de-handicap-dans-une-entreprise-un-changement-qui-profite-a-tous/>
- CTREQ – Le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec. Réseau québécois de recherche et de transfert en littératie. (2018). *Les compétences du 21^e siècle*. Repéré à <https://rire.ctreq.qc.ca/competences-21e-siecle-2/>
- CTREQ – Le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec. Réseau québécois de recherche et de transfert en littératie. Repéré à <http://www.ctreq.qc.ca/realisation/reseau-quebecois-sur-la-litteratie/>
- DeVito, J., Chassé, G. et Vezeau, C. (2019). *La communication interpersonnelle*. Éditions du renouveau pédagogique (ERPI).
- Dignard, H. (2017). *L'adéquation formation-emploi : une notion polysémique*. Repéré à <http://www.icea.qc.ca/site/fr/actualites/ladéquation-formation-emploi-une-notion-polysémique>
- Dionne, P. et Roger, J. (1997). *La stratégie du 21^e siècle*. Gaëtan Morin Éditeur. Montréal.

- Doray, P. B., Simoneau, F. et Solar-Pelletier, L. (2017). *L'adéquation entre la formation et l'emploi : le cas de la formation sur mesure dans l'enseignement supérieur à Montréal*. Montréal : CIRST, CIRDEF, UQAM. Repéré à <https://www.cirdef.uqam.ca/wp-content/uploads/2017/07/PSRA-Rapport-Adequation-Final-26042017-VF.pdf>
- Dujardin, J. M. (2013). *Compétences durables et transférables. Clés pour l'employabilité*. De Boeck.
- Daumas, J. et Mioche, P. (2004). Histoire des entreprises et environnement : une frontière pour la recherche. *Entreprises et histoire*, 35, p. 69-88. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-entreprises-et-histoire-2004-1-page-69.htm>
- Everaere, C. (2007). *Proposition d'un outil d'évaluation de l'autonomie dans le travail*. *Revue française de gestion*, pages 45 à 49. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-gestion-2007-11-page-45.htm>
- Falzon, P. (2005). *Ergonomics, Knowledge Development and the Design of Enabling Exvironments*. Humanizing Work and Work Environments.
- Fonseca, R., Fontaine, M. et Haeck, C. (2021). *Le lien entre les compétences en numératie et les rendements sur le marché du travail au Québec (rapport CIRANO)*. Centre de recherche mathématiques. Repéré à https://www.cirano.qc.ca/fr/sommaires/2021RP-11?_gl=1*9ud28d*_ga*NDk3NjQzNzMuMTY5MTI0OTU2Ng..*_ga_FPW0B8V0CE*MTY5MTI0OTU2Ni4xLjEuMTY5MTI0OTc1Mi4wLjAuMA
- Fortin, R. (2005). « Comprendre la complexité », introduction à *La Méthode d'Edgar Morin*, P.U.L., L'Harmattan.
- Gardère, E., Bouillon, J-L., Loneaux. C. (2019). « Le collaboratif » dans les organisations : une question de communication. Paru dans *Communication et organisation*. Revue scientifique francophone en communication organisationnelle. p. 9-22. Repéré à <https://journals.openedition.org/communicationorganisation/7650>
- Gouvernement du Canada. *Compétences pour réussir*. Repéré à <https://www.canada.ca/fr/services/emplois/formation/initiatives/competence-reussir.html>
- Gouvernement du Canada (2023). *Résolution de problèmes*. Repéré à <https://www.canada.ca/fr/agence-revenu/organisation/carrieres-a-arc/renseignements-ont-deplaces/competences-arc-outils-evaluation-standardisee/competences-agence-revenu-canada-avril-2016/resolution-problemes.html>
- Gouvernement du Canada. *Adaptabilité*. Repéré à <https://www.canada.ca/fr/agence-revenu/organisation/carrieres-a-arc/renseignements-ont-deplaces/competences-arc-outils-evaluation-standardisee/competences-agence-revenu-canada-avril-2016/adaptabilite.html>
- Gouvernement du Québec. *Plan d'action numérique*. Repéré à <https://www.quebec.ca/gouvernement/ministere/enseignement-superieur/publications/plan-action-numerique#c208778>

- Gouvernement du Canada (2020). *Les compétences en numératie des adultes*. Repéré à <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/89-604-x/2011001/ch/ch4-fra.htm>
- Gouvernement du Québec (Entreprises Québec). *Enjeux de développement durable*. Repéré à <https://www2.gouv.qc.ca/entreprises/portail/quebec/popupgrand%3Fx%3DaideDescriptionEnjeuxDD>
- Gouvernement du Québec (2019). *Activités de mise à niveau et activités favorisant la réussite*. Enseignement collégial. Repéré à <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/cegeps/services-administratifs/Activites-mise-a-niveau-VF.pdf>
- Gouvernement du Québec (2021). Repéré à <https://www.quebec.ca/nouvelles/actualites/details/reseau-canadien-des-entreprises-dentrainement-le-ministre-jean-boulet-annonce-lattribution-de-plus-de-740-000-pour-rehausser-les-competences-en-litteratie-et-en-numeratie-de-1-000-travailleurs>
- Gouvernement du Québec (2023). *Cadre de référence de la compétence numérique*. Repéré à <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/enseignement-superieur/Plan-action-numerique/Cadre-reference-competence-num.pdf>
- Gouvernement du Québec. Demers, Guy (2014). *Rapport final du chantier sur l'offre de formation collégiale*. Repéré à <https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/DEMERS-Report-juin-2014.pdf>
- Hébert, M. et Lafontaine, L. (2010). *Littératie et inclusion : Outils et pratiques pédagogiques*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec. Repéré à <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2012-v38-n1-rse0675/1016763ar/>
- Hébert, M. et Lépine, M. (2013). De l'intérêt de la notion de littératie en francophonie : un état des lieux en sciences de l'éducation. *Érudit*. Volume 16, numéro 1, 2013, p. 25–43. Repéré à <https://www.erudit.org/fr/revues/globe/2013-v16-n1-globe0796/1018176ar/>
- ICI TOUT.TV (2018). *Tout le monde y gagne*. 53 minutes. Repéré à <https://ici.tou.tv/tout-le-monde-y-gagne>
- IDI – Intercultural Development Inventory. Repéré à <https://idiinventory.com/generalinformation/>
- Indeed (2023). *Pourquoi l'adaptabilité peut être votre meilleur atout*. Repéré à <https://ch-fr.indeed.com/conseils-carriere/evolution-professionnelle/adaptabilite>
- Institut de la statistique du Québec (2015). *Les compétences en littératie, en numératie et en résolution de problèmes dans des environnements technologiques : des clefs pour relever les défis du XXI^e siècle*. Rapport québécois du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PIECA). Repéré à <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/competences-en-litteratie-en-numeratie-et-en-resolution-problemes-dans-environnements-technologiques-clefs-pour-relever-defis-xxie-siecle.pdf>

- IRPII – Institut de recherche sur l’immigration et sur les pratiques interculturelles et inclusives, Collège de Maisonneuve. Repéré à <https://iripi.ca/fr/>
- Jabouin, S. et Duchesne, C. (2018). Stratégies d’insertion professionnelle d’enseignants immigrants de minorité visible. *Alterstice*, 8(2), 63-74.
- Karsenti, T, Poelhuber, B., Parent, S. et Michelot F. (2020). Qu’est-ce que le Cadre de référence de la compétence numérique ? *Érudit. Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*. Repéré à <https://www.erudit.org/fr/revues/ritpu/2020-v17-n1-ritpu05865/1075604ar/>
- Lacelle, Lafontaine, Moreau et Laroui (2016). *Définition de la littératie*. Réseau québécois de recherche et de transfert en littératie. Repéré à <http://www.ctreq.qc.ca/un-reseau-propose-une-definition-de-la-litteratie/>
- Lacroix, A. (2011). *Redéployer la raison pratique. Pour une éthique pragmatique*. Éditions LIBER.
- Lacroix, Marchildon et Bégin (2017). *Former à l’éthique en organisation. Une approche pragmatiste*. Presses de l’Université du Québec. Sainte Foy, QC, Canada.
- Le Boterf, G. (2011). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Éditeur Organisation.
- Legault, G. A. (1999). *Professionnalisme et délibération éthique*. Presses de l’université du Québec, Sainte Foy, QC, Canada.
- Mayen, P. (2018). S’écarter du travail pour mieux l’apprendre. Une réflexion pour l’ingénierie de formation en situation de travail et pour la conception d’organisations apprenantes. *Éducation Permanente*, 216 (3), p. 141-157.
- McGuinness, S. Pouliakas et Redmond, K. P. (2017). How Useful is the Concept of Skills Mismatch? *International Labour Organization*. Suisse: Genève. p. 37. Repéré à https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/publication/wcms_552798.pdf
- McKinsey & Company (2018). Repéré à <https://www.mckinsey.com/featured-insights/diversity-and-inclusion/diversity-wins-how-inclusion-matters>
- Moreau, A.C., Lacelle, N., Ruel, J. et Messier, G. (2020). Proposition d’une conceptualisation coconstruite de la littératie : résultat d’une recherche-développement. *La littératie : Un espace conceptuel pour l’enseignement et l’éducation*, 43. Repéré à <https://journals.openedition.org/dse/4298>
- Onvaseformer (2023). *Résolution de problèmes*. Repéré à <https://www.onvaseformer.fr/resolution-de-problemes/>
- Ordre des conseillers en ressources humaines agréés (2019). Comment la technologie révolutionne le mode de travail, *Journal Le Soleil*, 14 février 2019. Repéré à <https://www.lesoleil.com/2019/02/14/comment-la-technologie-revolutionne-le-mode-de-travail-6f2f1ebfead90c46a759ffa30fa7f675>

- OCDE (2013). *Perspectives de l'OCDE sur les compétences 2013 : Premiers résultats de l'Évaluation des compétences des adultes*. Éditions OCDE. Repéré à <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204096-fr>
- OCDE (2018). *Programme MENA-OCDE pour la compétitivité*. Repéré à <https://www.oecd.org/fr/sites/mena/competitivite/MENA-OCDE-Competitivit%C3%A9-Rapport-des-activit%C3%A9s-2018.pdf>
- Organization for Economic Co-operation and Development (2000). *La littératie à l'ère de l'information : rapport final de l'Enquête internationale sur la littératie des adultes*. OECD Publishing.
- PEICA (2014). *Littératie – Descriptions sommaires des niveaux de compétences*. Repéré à <https://www.peicacda.ca/docs/PIAACTableaux/Litteratie.pdf>
- Puren, C. (2009). *Les implications de la perspective de l'agir social sur la gestion des connaissances en classe de langue-culture : de la compétence communicative à la compétence informationnelle*. Association des professeurs de langues vivantes. Repéré à [https://www.aplv-languesmodernes.org/docrestreint.api/987/27faf7e2dd534bc55ae4bdc937baffa447a5c017/pdf/PUREN_competence_informationnelle.pdf](https://www.aplv-languesmodernes.org/docrestreint/api/987/27faf7e2dd534bc55ae4bdc937baffa447a5c017/pdf/PUREN_competence_informationnelle.pdf)
- RAMJAUN, R. (2020). Développement professionnel : un levier de croissance pour l'entreprise. *My connecting*. Repéré à <https://www.myconnecting.fr/articles/developpement-professionnel-levier-croissance-entreprise/>
- Raymond Chabot Grant Thornton (2023). *Règles d'éthique en entreprise : un outil de prise de décision*. Repéré à <https://www.rcgt.com/fr/nos-conseils/regles-ethique-entreprise-benefices-outil-decision/>
- RECTEC (2019). *Guide pratique*. Projet européen 2016/2019. Repéré à <http://rectec.ac-versailles.fr/wp-content/uploads/sites/135/2019/06/RECTECBrochure-.pdf>
- Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec. *Cadre d'orientation – Employabilité et participation sociale des Autochtones en milieu urbain*. Repéré à https://www.rcaaq.info/wp-content/uploads/2019/10/Cadre-orientation-employabilite%CC%81_FR.pdf
- Roczen, N. (2011). *Environmental Competence: the Interplay Between Connection with Nature and Environmental Knowledge in Promoting Ecological Behavior*. [Phd Thesis 1 (Research TU/e/Graduation TU/e), Industrial Engineering and Innovation Sciences]. Technische Universiteit Eindhoven. Repéré à <https://doi.org/10.6100/IR719557>
- Santelmann, P. (2019). Partir des compétences transversales pour lire autrement le travail. *Éducation Permanente*, 219 (Hors-série AFPA), 7-11.

- Simard, M. (2023). *Les compétences essentielles du futur en adaptation, autonomie, développement professionnel, éthique et information : pour réussir en emploi – Guide de gestion pour les intervenants-coach des entreprises d'entraînement*. RCEE/CPEN. 219 p. ISBN : 978-2-9819817-2, p. 80.
- Simard, M. (2023). *Les compétences essentielles du futur en adaptation, autonomie, développement professionnel, éthique et information : pour réussir en emploi – Manuel du formateur*. RCEE/CPEN. 207 p. ISBN : 978-2-9819817-3-8, p. 173.
- Tremblay, C. et Poellhuber, B. (2022). Analyse qualitative de référentiels de compétences du XXI^e siècle, numériques et informationnelles : tendances mondiales observées. *Formation et profession*, 30(2), 1-26. Repéré à <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2022.648>
<https://formation-profession.org/pages/article/30/34/648>
- UNESCO (2005). *Principes directeurs pour l'inclusion*. Repéré à https://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Guidelines_for_inlcusions_FR.pdf
- UNESCO (2019). Repéré à <https://gaml.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/2/2019/05/GAML6-WD-4-Définitions-de-l'alphabetisme-et-de-la-numeratie-fonctionnelles-des-adultes.pdf>
- UNESCO (2020). Repéré à https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375130_fre
- UNESCO (2022). *Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie : rapport annuel 2022*. Repéré à <https://uil.unesco.org/fr/institut-lunesco-lapprentissage-au-long-vie-rapport-annuel-2022>
- Université de Sherbrooke (site). Nous joindre. Madame Nancy Granger.
Repéré à <https://www.usherbrooke.ca/education/nous-joindre/prof/gef/granger-nancy/>
- Villemure, R. (2019). *L'Éthique pour tous... même vous! Petit traité pour mieux vivre ensemble*. Éditions de l'Homme.
- Wittorski, R. (2016). *La professionnalisation en formation : textes fondamentaux*. Mont-Saint-Aignan, France : Presses universitaires de Rouen et du Havre.

ANNEXE 1

Outil réflexif sur l'employabilité

INFORMATION



- Littératie
- Numératie
- Adaptabilité
- Autonomie
- Collaboration et communication
- Environnement
- Éthique
- Inclusion
- Information
- Numérique
- Résolution de problèmes
- Développement professionnel (continu)

De quel poste s'agit-il ?

Nom du poste

Identifiez une compétence prioritaire

Identifiez les compétences complémentaires

Quelles connaissances sont nécessaires pour chacune des compétences ?

Quelles manifestations observables pour répondre aux attentes ?

Quels soutien ou ressources nécessaires pour y arriver ?

Exemple

Nom du poste	Secrétaire (agente administrative)
Identifiez une compétence prioritaire	INFORMATION
Identifiez les compétences complémentaires	• Numérique • Littératie • Résolution de problèmes
Quelles connaissances sont nécessaires pour chacune des compétences ?	N : savoir utiliser une variété de ressources numériques pour écrire des comptes-rendus, sonder les gens, créer des fichiers Excel L : bonne connaissance des règles à l'écrit, savoir structurer un texte, savoir communiquer avec les gens, savoir lire et créer des tableaux et des graphiques R : connaissance des règles de l'organisation, des méthodes de travail efficaces, des possibilités d'action
Quelles manifestations observables pour répondre aux attentes ?	• Prend des rendez-vous et les consignes à l'agenda • Produit des écrits bien structurés • Utilise un logiciel de correction orthographique avec efficience • Corrige les fautes d'orthographe • Organise l'information de manière claire • Produit des graphiques ou des tableaux pour soutenir l'information • Achemine des courriels clairs et courtois • Etc.
Quels soutien ou ressources nécessaires pour y arriver ?	• Compétences numériques pour travailler avec la suite OUTLOOK 365 à améliorer • Apprendre à prioriser les actions à poser au quotidien • Développer un bon système de classement des dossiers



ÉDITION AOÛT 2023

Guide de présentation de la **MATRICE GRADUÉE**
du Référentiel québécois des compétences du futur de la CPMT