

**LES COMPÉTENCES GLOBALES SONT-ELLES GLOBALES ?**

Comparaison terminologique, sémantique et didactique  
entre le monde de l'entreprise et le monde de l'éducation universitaire en Ontario, Canada

AGNES LEMESRE-VALY

A THESIS SUBMITTED TO  
THE FACULTY OF GRADUATE STUDIES  
IN PARTIAL FULFILLMENT OF THE REQUIREMENTS  
FOR THE DEGREE OF  
MASTER OF ARTS

GRADUATE PROGRAM IN FRENCH STUDIES  
YORK UNIVERSITY  
TORONTO, ONTARIO

January 2021

© Agnes Lemesre-Valy, 2021

## **Abstract**

Artificial Intelligence, digitalization and robotization are reshaping our lives, impacting both academic institutions and workplaces. Specific competencies, known as Global Competencies (communication, collaboration, critical thinking, creativity, ...), are now gaining publicity and prevalence. They are especially moved forward by international organizations both in education and in the corporate world. Beyond a common terminology, what are the similarities and differences between the Global Competencies in Higher Education and in the workplace in Ontario Canada? For a qualitative incursion into this question, we interviewed two individuals, one involved in academia and one in a business. Our study revealed that Global Competencies are complex and paradoxical, variable, multiple and interconnected. They refer to a global process that expresses itself in their local implementation. They require a stronger dialog between the government, Universities, and the corporate world to develop common expectations in an effective ecosystem.

## **Résumé**

L'intelligence artificielle, la digitalisation et la robotisation transforment aujourd'hui nos vies et impactent à la fois les institutions académiques et le marché de l'emploi. Des compétences spécifiques, sous la désignation de compétences globales (telles que la communication, la collaboration, la pensée critique, la créativité, ...) sont de plus en plus visibles et prévalentes. Elles sont tout particulièrement mises en lumière par les organisations internationales dans le monde de l'éducation et celui de l'entreprise. Derrière une terminologie commune, on peut se demander quelles sont les similitudes et les différences entre les compétences globales promues au niveau des études supérieures et celles développées dans le monde du travail en Ontario au Canada. C'est par une approche qualitative que nous avons abordé cette question en interrogeant deux experts en la matière, l'un dans le monde académique et l'autre dans le monde des affaires. Notre étude révèle que les compétences globales sont complexes et paradoxales, variables, multiples et interconnectées. Elles émanent d'un processus qui s'exprime dans leur mise en œuvre locale. Elles requièrent aujourd'hui un dialogue renforcé entre le gouvernement, les universités, et le monde de l'entreprise, pour développer des attentes communes pour un écosystème efficace.

## **Remerciements**

Mes remerciements les plus sincères vont à :

Madame la Professeure Muriel Péguret pour sa patience, son indéfectible soutien, la bienveillance et la grande qualité de sa direction, qui m'ont permis de m'immerger dans ce projet et de le mener à bien, grâce à son expertise, son écoute et ses rétroactions, toujours si pertinentes et motivantes,

Madame la Professeure Dominique Scheffel – Dunand pour m'avoir transmis le goût de la recherche, et éclairée par des conversations passionnantes et ses conseils avisés,

Madame la Professeur Aurelia Klimkiewicz pour avoir accepté de faire partie du Comité d'évaluation, pour avoir pris le temps de revoir mon mémoire et de poser des questions qui permettent d'aller encore plus loin,

Au Programme d'études supérieures en études françaises et études francophones de Glendon, et notamment à sa Directrice Madame la Professeure Marie-Christine Pioffet et à Madame Jacqueline Angoh pour leur soutien précieux, ainsi qu'à Monsieur le Professeur Guillaume Bernardi et à Monsieur le Professeur Janusz Przychodzen, dont j'ai eu grand plaisir à suivre les cours.

Mes parents à qui je dois tant et à qui je dédie ce mémoire,

Ma famille et mes amis proches qui ont su me comprendre et m'encourager.

## Table of Contents

ABSTRACT.....	ii
RÉSUMÉ.....	ii
REMERCIEMENTS.....	iii
TABLE DES MATIERES .....	iv
LISTE DES FIGURES.....	vii
1 Introduction .....	1
1.1 Contexte.....	1
1.2 Problématique .....	4
1.3 Intérêt du sujet .....	5
2 De la compétence aux compétences globales dans le monde du travail et celui de l'éducation .....	6
2.1 La compétence dans le monde du travail.....	6
2.1.1 Une conception managériale en Amérique du Nord.....	6
2.1.2 Une conception plus abstraite et centrée sur l'humain en Europe.....	11
2.2 La compétence dans le monde de l'éducation .....	14
2.2.1 Du behaviorisme à un socio-constructivisme axé sur l'employabilité en Amérique du Nord	14
2.2.2 Du behaviorisme à un socio-constructivisme axé sur l'humain.....	17
2.3 Les compétences transversales : un précurseur des compétences globales dans les deux univers <sup>21</sup>	
2.4 Les compétences globales : une réponse aux enjeux du 21 siècle.....	26
2.4.1 Un agenda international .....	26
2.4.2 Les compétences globales en Ontario : à la recherche d'un cadre de référence.....	29
2.4.3 Les critiques portant sur les compétences globales .....	40
2.4.4 Les compétences globales et la perception de la mission de l'université en Ontario.....	42
2.5 Résumé du chapitre 2 .....	46
3 La mise en œuvre des compétences globales dans le monde du travail et dans le monde universitaire en Ontario .....	49
3.1 Dans le monde du travail : un certain consensus .....	49
3.1.1 Le management et la gestion des talents par les compétences.....	49
3.1.2 La visibilité des compétences globales .....	57
3.1.3 Le développement de la formation continue autour des compétences globales .....	58

3.2	Dans le monde de l'éducation : une source de questionnements au niveau universitaire.....	61
3.2.1	La visibilité des compétences globales .....	61
3.2.2	Les enjeux de la mise en œuvre des compétences globales à l'université.....	67
3.3	Résumé du chapitre 3 .....	82
4	Méthodologie.....	85
4.1	Les questions de recherche .....	85
4.2	Les données .....	86
4.3	L'approche méthodologique.....	87
4.3.1	Le cadre théorique retenu .....	87
4.3.2	Le recueil des données.....	89
4.3.3	L'échantillon.....	91
4.4	Le guide d'entretien.....	91
4.5	Le protocole éthique.....	92
4.6	L'analyse des données qualitatives.....	93
4.7	Résumé de la méthodologie .....	100
5	Résultats.....	101
5.1	Conventions d'écriture retenues pour l'analyse des résultats .....	101
5.2	Quelles sont les similitudes et les différences entre les compétences globales développées à l'université et dans le monde professionnel ?.....	101
5.2.1	La nature des compétences globales : anthropologique et contextuelle.....	101
5.2.2	Choix terminologique des participants pour désigner les compétences globales les plus importantes à leurs yeux .....	108
5.3	Ces compétences ont-elles la même visibilité ? Sont-elles autant valorisées ? Leur présence est-elle la même dans les deux cultures des univers concernés ? .....	111
5.3.1	Valeur accordée par les participants aux compétences globales par rapport aux autres savoirs	112
5.3.2	Visibilité des compétences globales dans les organisations considérées.....	112
5.3.3	Présence et usages organiques des compétences globales pour les entités considérées	113
5.4	Comment enseigne-t-on ces compétences, comment sont faites les activités de formation et les évaluations ? Y-a-t-il un continuum ou une discontinuité en ce qui concerne le développement des compétences globales entre l'université et le monde du travail ?.....	115
5.4.1	Enseignement et apprentissage des compétences globales dans les deux univers concernés.....	115
5.4.2	Les méthodes et pratiques pour évaluer les compétences globales dans le monde du conseil et à l'université .....	121

5.4.3	Continuum dans l'identification, l'appréciation, la valorisation et le développement des compétences globales entre l'université et la vie professionnelle.....	123
5.5	Synthèse des résultats .....	124
5.5.1	Synthèse des résultats de la première question de recherche : Quelles sont les similitudes et les différences entre les compétences dites globales développées à l'université et dans le monde professionnel .....	124
5.5.2	Synthèse des résultats de la deuxième question de recherche : Ces compétences ont-elles la même visibilité ? Sont - elles autant valorisées? .....	125
5.5.3	Synthèse des résultats de la troisième question de recherche : Comment enseigne-t-on ces compétences, comment sont faites les activités de formation et les évaluations ? Y-a-t-il un continuum ou une discontinuité en ce qui concerne le développement des compétences globales entre l'université et le monde du travail ?.....	126
6	Interprétation et discussion .....	127
6.1	Les compétences globales sont-elles globales ?.....	127
6.1.1	Les compétences globales entre universalité et contextualité .....	127
6.1.2	Une appropriation et une mise en œuvre différentes entre le monde du travail et l'université.....	129
6.1.3	L'expression d'un choix stratégique pour le monde du travail et une opportunité pour l'université.....	131
6.1.4	L'enseignement des compétences globales : une réalité en progrès en entreprise et une nécessaire évolution des pratiques à l'université.....	134
6.1.5	L'évaluation : une pratique évolutive en entreprise et un enjeu majeur pour l'université 136	
6.2	Des voies possibles d'évolution .....	140
7	Conclusion.....	142
7.1	Relevé des limites de l'exercice .....	142
7.2	Les compétences globales : vers un nouvel écosystème entre l'université et le monde professionnel ?.....	143
7.3	Suggestions pour de future(s) recherche(s).....	144
8	Bibliographie .....	145

## Liste des figures

Figure 1 Lecture anglophone et francophone des convergences et divergences en éducation, BIE de l'Unesco 2016 : 18.....	18
Figure 2 Les compétences transversales, Guide pour l'évaluation des compétences et l'élaboration des épreuves aux fins de la sanction 2008:59.....	23
Figure 3 Les divers cadres de compétences étudiés par le MEO 2016 : 9.....	33
Figure 4 Les compétences du 21e siècle, MEO 2016 : 56.....	36
Figure 5 Cadre Pancanadien pour les compétences globales.....	37
Figure 6 Dictionnaire des compétences universelles de HRSG, site internet 2020.....	52
Figure 7 Les compétences clés de l'administration publique fédérale, 2016.....	53
Figure 8 Recherche Google des mots clés relatifs aux compétences globales sur le site des 10 universités les plus populaires en Ontario, décembre 2019.....	64
Figure 9 Nuage de mots des termes les plus utilisés.....	94
Figure 10 Fréquence de co-occurrence du premier codage des transcriptions d'entretien.....	95
Figure 11 Fréquence d'usage des mots des participants selon le second codage.....	97
Figure 12 Fréquence de co-occurrence du second codage des transcriptions d'entretiens.....	99
Figure 13 Les caractéristiques de la nature des compétences globales selon nos participants par fréquence de mention.....	102
Figure 14 Les composantes anthropologiques des compétences globales par fréquence de mention...	103
Figure 15 La désignation des compétences globales : un choix identitaire.....	107
Figure 16 Termes employés pour désigner les compétences globales par fréquence de mention.....	108
Figure 17 Diagramme de Venn des compétences globales les plus importantes pour les participants ..	111
Figure 18 Usages organiques des compétences globales faits par les entités considérées par fréquence de mention.....	113
Figure 19 Apprentissage et enseignement des compétences globales dans les univers observés par fréquence de mention.....	115
Figure 20 Mesures et outils d'évaluation des compétences globales par fréquence de mention.....	121
Figure 21 Compétences globales les plus importantes aujourd'hui selon les informateurs.....	125

# 1 Introduction

## 1.1 Contexte

L'ère du numérique et de l'intelligence artificielle transforme en même temps le monde de l'entreprise et celui de l'éducation. Cette transformation appelle des changements en profondeur et influence les acteurs économiques et académiques de façon locale, globale et mondiale. Ce sont à la fois les modes d'organisation, de fonctionnement, d'interaction, d'apprentissage et d'enseignement qui sont ou seront touchés. Dans le domaine manufacturier par exemple, on parle de quatrième révolution industrielle, dans le monde de l'enseignement, on parle d'enseignement à distance, de *gamification*, de pédagogie ouverte, autant de modes et de perspectives d'évolution essentielle. Ces évolutions amènent à toujours plus d'interactivité, d'interconnexion et d'échanges internationaux et interculturels.

Pour accompagner et favoriser ces changements, des travaux de fond ont été entamés par un nombre considérable d'institutions et d'organisations internationales, gouvernementales et professionnelles, notamment depuis 2005 (OCDE, 2005 : 20), pour dégager la notion de compétences globales, nommées encore les compétences du futur, du 21<sup>e</sup> siècle ou de l'ère numérique, nécessaires à l'adaptation de l'individu dans les nouveaux paradigmes de cette révolution technologique en cours d'avènement, tant dans le monde de l'éducation que dans celui de l'entreprise.

Le Canada change lui aussi de plus en plus rapidement et est déjà entré dans une nouvelle ère technologique. Il doit faire face à la quatrième révolution du monde du travail, avec le développement de l'économie numérique et digitale et son impact sur les entreprises, et par ailleurs, prendre en compte un changement de fond du profil des employés sur un marché de l'emploi en pleine transformation et des entreprises qui vont se réinventer. De plus, l'année 2020 est marquée par la pandémie mondiale du COVID-19, pas encore achevée au moment de la rédaction de ce mémoire, et qui va sans doute générer une profonde crise économique avec des problématiques d'employabilité encore plus exacerbées.

Les pouvoirs publics et les organisations internationales mobilisent les institutions en éducation dans leur rôle de formation des futurs salariés et des employés actuels pour les aider à se préparer et à s'adapter à ces évolutions. Or, il est aujourd'hui impossible de déterminer avec certitude quels



seront les métiers de demain, et comment le travail va s'organiser. Les métiers relatifs au *big data* n'existaient pas il y a cinq ans et sont aujourd'hui parmi les métiers les plus demandés.

65% des enfants, qui sont à l'école primaire aujourd'hui, travailleront dans des métiers qui n'existent pas encore, et 45% des postes de 2015 n'existeront plus en 2025. (...) Il n'est plus question d'acquérir un savoir-faire que nous répétons pendant quelques années mais plutôt de s'adapter au jour le jour afin de jongler entre l'intelligence artificielle et notre intelligence humaine. (Deval, 2018).

47% des postes de travail de 2016 en Ontario sont susceptibles d'être automatisés (Deloitte, 2019 :10), et 2,4 millions de nouveaux postes vont être créés au Canada, requérant la mobilisation des compétences telles que la pensée critique, la coordination, l'acuité sociale, l'écoute active, et la résolution de problèmes complexes (RBC, 2018 : 3).

Ainsi que Charbonnier et Enlart (2013) l'expliquent, le rôle essentiel que prend l'information dans sa dissémination, sa personnalisation, sa porosité entre les différents environnements de l'individu, dans la gouvernance et la pensée digitale, font que les organisations changent de plus en plus rapidement: il est de moins en moins question de stocks d'information et de plus en plus de flux d'information; l'individu est de moins en moins soumis à une hiérarchie, il est de plus en plus producteur, transmetteur et consommateur de contenus, membre de collectifs multiples; la séparation entre les sphères privées et professionnelles s'estompent, ainsi qu'entre le temps, l'espace, notamment avec la possibilité de travailler en tout lieu, y compris de chez soi. Les nouvelles formes de relations professionnelles vont de plus en plus se fonder sur la mise en scène de soi (Goffman, 1973), la stimulation régulière de son réseau, dans une gestion de la fluidité et non plus du statut.

La notion de compétence a nourri depuis les années 1990 une littérature abondante, tant dans les domaines pédagogique (Perrenoud, 1998 ; Boutin, 2004 ; Crahay, 2006 ; Jonnaert, 2006 ; Guillemette et Gauthier, 2008 ; Chauvigné & Coulet, 2010 ; Fullan, Quinn, and McEachen, 2018), psychologique (Spencer et Spencer, 1993 ; Leplat, 2000 ; Mikolajczak, 2016 ; Warnick, 2015) - avec de plus en plus un renforcement des neurosciences – ou sociologique (Oiry et Ibarne, 2001 ; Pertierra, 2018) que dans ceux du management, des ressources humaines (Evequoz, 2003 ; Bouteiller et Gilbert, 2005 ; Hoge, Tondora et Marrelli, 2005 ; Wal, 2017) ou de la formation continue (Le Boterf, 1994 ; Leplat et Montmollin, 2001 ; Monchatre, 2008). Il reste à savoir si la notion de compétence évolue vers un paradigme commun entre ces différentes

disciplines, surtout entre le monde de l'éducation universitaire et celui du monde du travail, comme il reste à comprendre si de nouvelles notions telles que celle des compétences globales y contribuent.

Le sujet des compétences globales nécessaires à l'individu pour appréhender l'ère de la transformation digitale a été fortement développé depuis 2010, d'un point de vue global par l'Organisation de Coopération et de Développement Économique (désormais OCDE), de façon hétérogène au Canada, au niveau provincial et fédéral notamment par le conseil des Ministres de l'Éducation (CMEC, 2017, 2020). Les plus grands cabinets de conseils, tel que McKinsey, réalisent depuis 2016 de nombreuses études au sujet de la transformation du monde du travail et des compétences humaines associées aux changements technologiques (McKinsey, 2018).

Cependant, compte tenu des cultures et des approches différentes développées aussi bien dans le monde de l'entreprise que dans celui de l'éducation, on peut se demander si ces notions, malgré un langage et un lexique en apparence communs ou similaires, recouvrent les mêmes concepts et la même signification dans les deux univers.

Par ailleurs, les universités accueillent de plus en plus d'étudiants internationaux (El Masri, 2015) et les entreprises ont développé directement ou indirectement des liens avec une globalisation mondiale de leurs échanges. De même, la notion d'employabilité prend une importance croissante dans le monde de l'éducation postsecondaire, y compris universitaire, et fait se développer de plus en plus d'interactions et de connexions entre le monde du travail et celui de l'enseignement universitaire.

Devant l'augmentation de l'automatisation du travail et la mise à disposition de l'information donc du savoir, il est urgent de déterminer ce qui devient essentiel à développer pour favoriser l'employabilité, et principalement en matière de compétence. Existe-t-il une notion universelle et précise du concept de compétence et des compétences globales ? Comment s'articule cette notion en Ontario dans le monde de l'éducation, notamment postsecondaire, et comment se détermine-t-elle dans le monde du travail ?

Une première revue de littérature a indiqué que les ouvrages ou articles dédiés à l'univers de l'éducation, par exemple ceux de Rey (1998), Legendre (2001, 2008), Perrenoud (2000), Boutin (2004, 2007), Louis (2008), Savoie-Zajc et Karsenti (2011), de Greef (2017) ou encore de

Jonnaert (2017), Taddei (2018), et ceux qui sont destinés au monde professionnel, tels que ceux de Malgaive (1990), Leplat (2000), Bouteiller et Gilbert (2005), Hoge, Tondora et Marrelli (2005), Le Boterf (2018), Durrive (2019), relient rarement les deux mondes, à l'exception de certains ouvrages très spécifiques et plus techniques que conceptuels, tels que celui de Klassen et Dwyer (2018) ou les théories de Boyatzis (1982).

Cependant, on peut se demander en quoi ces évolutions sont en train d'influencer ces environnements, leurs modes de pensée et de fonctionnement, et, par extension, en quoi la notion émergente de compétences globales à l'ère du numérique dépasse ces différentes cultures pour les relier entre elles en réponse à un même besoin. À la lecture des ouvrages ou documents récemment publiés dans le monde universitaire et dans le monde de l'entreprise, on note qu'au-delà de la dénomination globalisante de quelques-unes de ces compétences, le choix et la présentation varient d'un milieu à l'autre. C'est pourquoi une comparaison conceptuelle, terminologique et sémantique de ces nouvelles compétences, entre le monde du travail et le monde universitaire, nous paraît pertinente, dans le but d'évaluer si un continuum sur la déclinaison de ces compétences est possible entre l'université et le monde de l'entreprise.

## 1.2 Problématique

La problématique de ma recherche est de comprendre si les compétences globales telles qu'elles sont définies dans le monde de l'éducation postsecondaire et telles qu'elles sont présentées dans le monde professionnel sont les mêmes ou pas. Pour répondre à cette problématique, je m'appuie sur les trois questions de recherche suivantes :

- a) Quelles sont les similitudes et les différences entre les compétences dites globales développées à l'université et dans le monde professionnel ?
- b) Ces compétences ont-elles la même visibilité dans ces deux environnements ? Sont-elles tout autant valorisées ? Leur présence est-elle la même dans les deux cultures des univers concernés ?
- c) Comment enseigne-t-on ces compétences ? Comment sont faites les activités de formation et les évaluations ? Y-a-t-il un continuum ou une discontinuité en ce qui concerne le développement des compétences globales entre l'université et le monde du travail ?

### 1.3 Intérêt du sujet

Dans un environnement où les organisations se développent autour de technologies ouvertes et où le partage du savoir et des connaissances est encore plus accessible, il semble pertinent de corroborer les concepts, la terminologie, la sémantique et la didactique associés à un langage qui devient commun. Ce langage commun est d'autant plus important qu'il explicite des notions et des concepts, et qu'il structure en partie le cadre de l'évolution de l'enseignement des compétences, tant en éducation postsecondaire à l'université qu'en formation continue dans les entreprises, dans le cadre d'une mutation technologique considérable, en passe de transformer le monde du travail.

Dans le monde de l'éducation canadien, les compétences retenues dans le cadre pancanadien du Conseil des ministres de l'Éducation Canada pour les compétences globales (CMEC, 2017) sont les suivantes : la pensée critique et la résolution de problème, l'innovation, la créativité et l'entrepreneuriat, la capacité d'apprendre à apprendre, la conscience de soi et l'apprentissage autonome, la collaboration, la communication, la citoyenneté mondiale et la durabilité.

Dans le rapport de la *Royal Bank of Canada* (désormais RBC) *Humans Wanted :How Canadian Youth Can Thrive in the Age of Disruption* (2018), dans lequel il apparaît que 25% des emplois canadiens vont être très sévèrement impactés par les technologies dans la prochaine dizaine d'années, les domaines de compétences humaines nécessaires au marché de l'emploi en devenir sont les suivants : la pensée critique et la résolution de problèmes complexes, la capacité de perception sociale, la capacité d'analyse et la compétence digitale, la compétence culturelle.

On voit par ces simples listes que l'on peut se poser la question suivante : malgré la globalisation croissante des organisations et des modes de fonctionnement professionnel, les approches et les notions retenues en matière de compétences ne sont-elles pas avant tout liées à un contexte et à des notions qui, s'ils se recoupent souvent, ne sont pas forcément les mêmes ? De même, les compétences désignées par un lexique commun recouvrent-elles des significations communes ? C'est ce qui nous amène à analyser les notions et les concepts couverts par ces compétences, aujourd'hui régulièrement mis en exergue pour qu'étudiants et salariés répondent à des critères d'employabilité dans un monde en profonde mutation. L'étude commencera par une revue de littérature répertoriant différentes approches et notions que peut prendre la notion de compétence et de compétences globales dans les mondes de l'éducation et du monde du travail, afin d'en

identifier les potentiels recoupements ou différences dans leur définition et leur mise en œuvre. Il sera ensuite procédé à une recherche sur le terrain par le biais d'entretien mené auprès d'experts dans les deux univers.

L'intérêt général de cette étude est multiple. Elle permet :

- de contribuer à faciliter l'accessibilité des étudiants au monde du travail par une meilleure compréhension des notions et concepts en jeu, ainsi que d'aider à mieux évaluer le besoin et les possibilités de créer un continuum de compétences entre l'université et le monde du travail;
- de faire avancer le domaine de l'éducation, relativement aux notions de compétence, aux concepts, aux manières de la développer et aux défis à relever;
- d'aider le monde du travail à mieux comprendre et valoriser les compétences acquises dans un milieu académique ;
- d'aider le monde universitaire à réaliser les opportunités en formation continue en matière de compétences globales.

## 2 De la compétence aux compétences globales dans le monde du travail et celui de l'éducation

### 2.1 La compétence dans le monde du travail

#### 2.1.1 Une conception managériale en Amérique du Nord

Dans les années 50, la recherche, les méthodes, les évaluations en sciences humaines sont largement conditionnées par le behaviorisme et influencent très largement le monde du travail taylorisé en matière d'évaluation de la performance (Hoge, Tondora et Marrelli, 2005 : 513). Élaboré dans un contexte industriel, le behaviorisme, conçu par le psychologue américain Watson (1925) met l'accent sur une conception observable, mesurable, pragmatique et déterministe de l'homme et l'apprentissage en réaction à des stimuli externes. L'apprenant est passif et l'objectif pédagogique décrit le comportement attendu final de l'apprenant (Brahimi, Institut national de santé publique du Québec, 2011 : 8).

Les années 60 ont marqué un tournant important aux États-Unis en matière d'évaluation de performance dans le monde du travail, en réaction aux nombreux mouvements de contestation et de poursuites contre les employeurs à propos des critères de décisions utilisés pour sélectionner et promouvoir les employés. Au même moment, de nombreuses recherches démontrent que les évaluations académiques en termes de connaissance, aptitudes, attitudes et diplômes ne sont alors plus à même d'assurer un niveau de performance professionnel satisfaisant (Hoge, Tondora et Marrelli, 2005 : 513).

C'est donc dans un contexte de lutte contre les inégalités et de l'émergence de la discrimination positive que McClelland (1973), alors professeur en psychologie à Harvard, développe la théorie selon laquelle, ni les tests d'aptitude et d'intelligence, ni les résultats scolaires ne sont le gage d'une réussite professionnelle. Selon lui, ce sont les compétences qui peuvent jouer ce rôle non seulement dans le domaine du travail, mais aussi dans les interactions sociales. Les quatre piliers de l'approche de McClelland se déclinent autour des points suivants : la compétence se situe entre l'individu et le travail, elle est un savoir-agir en situation, elle est combinatoire et se définit par rapport à la performance. Par le biais de sa société de conseil, *Human Resource Development Corporation*, (qui deviendra *McBer and Co.*, aujourd'hui incorporée chez *Hay Group*), McClelland propage et développe sa théorie non plus dans le monde académique où elle est plus ou moins acceptée, mais pour le bénéfice de la gestion des ressources humaines en entreprises, dans le but de leur permettre de mieux appréhender le recrutement, la formation, l'évaluation et la gestion des carrières. McClelland développe au fil des années une méthodologie inductive qui permet, sur la base de principes de recherche, des étapes de collecte, puis d'analyse de données, de définir un référentiel de compétences pour une organisation donnée, ou dictionnaire de compétences qui permet de retenir des critères de sélection. Il prend pour hypothèse, que ce ne sont pas les caractéristiques d'un poste qui déterminent un niveau élevé de performance, mais bien la nature des compétences mises en œuvre par les meilleurs salariés qui est déterminante. Ce processus remporte beaucoup de succès dans les années 80, mais il est long et coûteux (Bouteiller et Gilbert, 2016).

Dans les années 80, à partir de ces travaux, son collègue Boyatzis (1982) développe un premier cadre conceptuel de la compétence, qu'il définit comme "une caractéristique sous-jacente d'une personne qui a une relation de cause à effet avec la performance moyenne ou supérieure dans une

fonction”. Boyatzis relie ainsi la compétence à la performance et à l’atteinte de résultats (Louis, 2008 : 755). L’idée du dictionnaire de compétences inductive de McClelland est alors transposée en une méthode déductive concurrente par Lombardo et Eichinger, qui élaborent un dictionnaire de 67 compétences centré sur le leadership, décrites chacune en quelques mots et par un comportement type, sous la forme d’un jeu de cartes facile à utiliser. Cette démarche permet à l’entreprise de collecter facilement des informations auprès des participants, de façon ludique, participative, et surtout plus rapidement et à moindre coût. La société de Lombardo et Eichinger, Lominger Ltd a pu développer autour de cet outil un processus d’élaboration de référentiels des compétences dites *soft* et de leur évaluation, l’‘Architecte de carrière’ (Bouteiller et Gilbert, 2016).

McClelland pour sa part développe, sur la base des données-terrain collectées, un modèle de compétences génériques adaptées non plus à un univers de travail spécifique, mais utilisable de façon transversale pour toute sorte d’entreprises, que Boyatzis va décliner au niveau de catégories de postes en management (Shippmann et Batjtsta, 2000). Spencer et Spencer (1993), collaborateurs de McClelland, publient un premier ouvrage qui articule les liens opérationnels entre la mise en œuvre de compétences et les fonctions des ressources humaines correspondantes. À partir de là, le travail sur les compétences s’affine, et un dictionnaire de 360 indicateurs de comportements, regroupés en 21 compétences clés voit le jour. Au-delà du travail réalisé par l’équipe de Hay-McBer et des modèles qui en découlent, on ne note pas de « regard critique » ni de recherche empirique pouvant corroborer les cadres conceptuels et les approches développées (Bouteiller et Gilbert, 2016).

Dans les années 90, la gestion de la compétence connaît une très forte croissance en Amérique du Nord car elle répond à un besoin des ressources humaines dans le cadre de la gestion de ses managers et la tertiairisation de l’économie. De nombreux modèles de compétences voient alors le jour, qui pour beaucoup s’appuient sur les travaux de McClelland. Prahalad et Hamel qui établissent le concept de *core competency* (1990 : 82), traduit en français sous différents labels : compétence de base, compétence clé ou compétence essentielle. Une *core competency* conditionne la direction stratégique d’une entreprise, et représente les aspects de comportement des collaborateurs, qui font que l’organisation est plus performante que ses concurrents (Chouhan et Srivastava, 2014). Cette notion a eu un énorme retentissement et a fortement participé au foisonnement de recherche en *leadership* et de centres d’évaluation des compétences *soft*, appelées

parfois par certains génériques, associées à la performance en management des salariés, et des composantes qui les caractérisent (Shippmann et Batjtsta, 2000 : 712). Ceci a impliqué nombres d'approximations et de confusions dans la notion de compétence et dans ses applications en ressources humaines. Shippmann (2000) publie alors un ouvrage de clarification qui fait la distinction entre un modèle de compétences et une analyse de poste, et porte un éclairage sur les interprétations des termes abondamment utilisés de *competent* (un professionnel qui réussit), *competence* (en lien avec la qualité de la performance) et *competency* (qui se réfère à aux notions de connaissance, capacités et aptitudes) qui est la notion développée en management et dans le domaine des compétences *soft*.

Depuis 40 ans, les compétences et les modèles de management par les compétences sont devenus incontournables, tant dans la gestion des salariés que dans la performance et la mesure de la performance des organisations (Chouhan et Srivastava, 2014).

Dans le prolongement de la conception de la compétence dans une perspective de performance, Hoge, Tondora et Marrelli (2005 : 517) définissent la compétence dans le monde du travail en soulignant l'importance du contexte organisationnel comme étant :

Une capacité humaine mesurable qui est requise pour la réalisation d'une performance efficace. Elle se compose de connaissance, d'une aptitude ou d'une habilité, ou d'une caractéristique personnelle, ou de regroupements de ces composantes, pour constituer des blocs de performance au travail. L'accomplissement réussi de la plupart des tâches requiert la manifestation simultanée ou séquentielle de multiples compétences.

Depuis 2010, l'instrumentation de la gestion des compétences nécessite d'être actualisée et la reconnaissance des compétences n'est pas toujours facile à articuler. La reconnaissance des compétences devient peu à peu moins importante que leur appropriation par l'individu, comme source de motivation pour les salariés, et de rétention pour les entreprises. La gestion des compétences en se diffusant largement des grandes entreprises aux plus petites, s'est simplifiée et, en un sens, affaiblie conceptuellement, pour une appropriation chaque fois plus facile. Son intégration dans les logiciels de gestion de ressources humaines la pérennise toutefois (Bouteiller et Gilbert, 2016).



Les modèles de management par les compétences sont au cœur des ressources humaines pour aligner les stratégies, les objectifs et les valeurs d'une organisation et les profils des salariés. Les modèles de compétences constituent aussi des outils efficaces qui permettent aux membres d'une organisation de partager un langage commun et la compréhension de ce que représente un niveau élevé de la performance. La notion de compétence y est directement associée au processus collectif qui permet d'atteindre des avantages compétitifs durables dans un cadre d'activités en transformation. Quand un modèle de gestion par les compétences est bien implanté par les ressources humaines d'une organisation, il lui permet de couvrir toutes les étapes de la carrière du salarié en entreprise, que ce soit son recrutement, son développement personnel et professionnel, ses promotions et son départ (Chouhan et Srivastava, 2014).

Depuis le passage à l'ère numérique, la notion de compétence s'associe à la gestion des talents, et notamment dans le cadre de celles à acquérir pour le monde du 21<sup>ème</sup> siècle, avec son lot de terminologie variée. Ainsi, à la suite de Hoge, Tondora et Marrelli (2005 : 517), Udo Sturm, spécialiste en ressources humaines (LinkedIn, 2019) distingue la compétence (*competency*) des compétences en management. La première est un ensemble de comportements, aptitudes, connaissances et attributs personnels du salarié, qui permettent à une personne de réussir dans un emploi. Elle démontre la capacité de l'individu à réussir en adoptant les bons comportements. Elle peut être développée par la formation, le coaching, le mentorat, le feedback ou par l'apprentissage en ligne. La seconde est ce qui permet à l'organisation de décrire et évaluer les compétences (*competencies*) et les aptitudes (*skills*) requises pour atteindre les objectifs de résultats, tout en soutenant l'alignement des capacités individuelles des employés avec les besoins en évolution constante de l'organisation.

Remarquons à cette occasion les différences terminologiques entre l'anglais nord-américain, le français canadien et le français de France, source de nombreuses confusions dans la littérature des compétences. En effet, Emploi et Développement Social Canada (EDCS Gouvernement du Canada, 2020) a élaboré une Taxonomie des capacités, des compétences, des habiletés et attributs personnels, afin de faciliter un dialogue pancanadien sur les compétences en complément à d'autres programmes d'emploi fédéraux, provinciaux et territoriaux axés sur l'identification et l'utilisation des compétences.

Dans le domaine des compétences, en anglais, il y a présentement débat sur l'utilisation des termes *skills* et *competencies*. D'après les documents publiés sur le sujet, il y a une nuance à faire entre les deux, notamment que les *competencies* (capacités) présument l'utilisation des *skills* (des compétences), ainsi que les habiletés et les attributs pour réaliser une tâche ou répondre à une demande. Conformément à la documentation existante, EDSC propose les définitions suivantes pour la Taxonomie des compétences et capacités : **Capacités** : L'utilisation combinée des habiletés et attributs personnels, des compétences et des connaissances, pour accomplir efficacement un travail, un rôle, une fonction, une tâche ou un devoir. **Compétences** : Capacités acquises que doit avoir une personne pour bien accomplir un travail ou une fonction, jouer un rôle ou effectuer ses tâches. **Habiletés et attributs personnels** : Aptitudes, inhérentes et développées, facilitant l'acquisition de connaissances et de compétences requises pour effectuer le travail attendu.

Compétences et capacités y sont en fait la traduction en français canadien de la sémantique et terminologique aux États-Unis qui porte elle aussi à confusion : la compétence est reliée à la notion de tâche à réaliser dans laquelle un individu peut se montrer compétent, alors que le terme *competency* relève d'un concept lié à l'individu qui lui permet d'atteindre un niveau satisfaisant de performance (Woodruffe, 1991). Dans les faits, ces notions ont été et sont encore souvent mélangées.

#### 2.1.2 Une conception plus abstraite et centrée sur l'humain en Europe

À titre de comparaison, voyons comment se conçoit la notion de compétence de l'autre côté de l'Atlantique.

La notion de compétence y est aussi abordée d'une façon bien différente comme l'illustrent Bouteiller et Gilbert (2005) en montrant les contrastes marqués entre les deux modèles de gestion des compétences. Ils montrent qu'en matière de conceptualisation l'Amérique du Nord se base de façon homogène sur les théories de la psychologie industrielle et des organisations en se préoccupant avant tout des cadres sans prise en compte de l'influence du cadre légal et conventionnel dans un souci avant tout économique et stratégique, quand en France cette gestion s'appuie sur les sciences de l'éducation, l'ergonomie, la sociologie du travail, au service principalement des opérateurs sous l'influence forte du cadre légal et conventionnel avec des préoccupations avant tout sociales. Les enjeux en Amérique du Nord sont la performance, la socialisation et l'acculturation quand en France il s'agit d'employabilité, d'adaptation aux postes et de développement personnel. Le référentiel des compétences en Amérique du Nord porte plus sur l'élaboration de standards et d'échelles de mesure, alors qu'en France la préférence va au

« sur mesure ». En Amérique du Nord ce sont surtout les compétences génériques ou transversales qui sont évaluées alors qu'en France on se penche sur les savoir et savoir-faire liés aux activités de l'emploi occupé (Bouteiller et Gilbert, 2005 : 17).

Le concept français de compétence ne commence qu'avec Montmollin (1984), à partir duquel l'ergonomie va définir les compétences comme "les connaissances, savoir-faire, types de raisonnements, habiletés, mis en œuvre pour accomplir une tâche spécifique" (Bouteiller et Gilbert, 2005 : 12). Pour Malgaive (1990), la compétence est dynamique et son moteur est l'activité. Selon Leplat (1991), la compétence est une notion abstraite dont on ne voit que les manifestations, qui se caractérisent par des compétences finalisées, apprises, et organisées en unités coordonnées. Carré et Caspar (2017 : 275) retiennent de la compétence que c'est ce qui « permet d'agir et/ou de résoudre des problèmes professionnels de manière satisfaisante dans un contexte particulier en mobilisant diverses capacités de manière intégrée ».

La conception de la compétence chez Le Boterf (2002, 2018) couvre un champ bien plus large que celui de la compétence managériale nord-américaine. Selon lui, le concept de compétence s'articule autour d'un savoir-agir, d'un savoir-combiner, une compétence réelle propre à chacun, une double dimension individuelle et collective, et une dimension de réflexivité dans une situation professionnelle. Il faut tenir compte de la dualité de la compétence pour évaluer le professionnalisme d'un individu. D'une part, il lui faut « être compétent » dans une situation de travail, donc de savoir agir et interagir avec pertinence, compétence et éthique, en mobilisant ses ressources propres, celles qui sont autour de lui « en faisant appel à l'usage de fonctions de guidage ». D'autre part il lui faut « avoir des compétences » que constituent ses ressources personnelles qui lui permettent d'agir pertinemment en situation. Les compétences sont des ressources pour agir avec compétence. « Pour être compétent, il faut savoir conjuguer être et avoir ». Se référant à la définition de l'identité narrative de Paul Ricoeur, il explique que chaque individu « habite » son métier selon son histoire et sa personnalité. Les ressources personnelles du professionnel sont ses connaissances, ses savoir-faire, ses savoir-y-faire, ses ressources émotionnelles, ses aptitudes et qualités personnelles (Ricoeur, 2017 in Le Boterf 2018 : 60-63).

La pratique professionnelle entendue comme un « déroulé de choix, de décisions, d'actions et d'interactions mis en œuvre par le professionnel pour faire face aux exigences d'une situation professionnelle à gérer » est au centre du professionnalisme (Le Boterf, 2018 : 91). Cette

pratique professionnelle est mise en œuvre par le professionnel grâce aux fonctions de « guidage » ou de pilotage, qui se sont développées au cours du temps et tout au long de la vie. Ces fonctions combinatoires de guidage lui sont propres et relèvent de cinq domaines émotionnel, cognitif, corporel, professionnel et éthique. Elles interagissent, s'influencent mutuellement, et s'acquièrent par un travail métacognitif de réflexivité du professionnel. C'est le recul réflexif qui permet au professionnel d'avoir une meilleure intelligence des situations, de mieux connaître ses schèmes opératoires, de transférer ou transposer ses façons d'agir et ses combinatoires de ressources, de gérer son patrimoine de ressources, de gérer ses ressources émotionnelles, d'acquiescer une plus grande confiance dans le fait d'être compétent, de transmettre à d'autres son expérience, de contribuer aux processus de partage et de capitalisation des pratiques et enfin de construire une identité professionnelle (Le Boterf, 2018 : 150 - 155).

Selon lui, les notions de pratique professionnelle et de fonctions de guidage, intimement liées à la personne, constitutives de la notion d'être compétent et non superposables à la notion de compétence, sont les grandes absentes des modèles de compétences actuellement dans le monde du travail, où ces modèles sont trop souvent ramenés à une liste de compétences à apprendre ou à manifester. Cette conception de la compétence est bien loin de l'approche managériale nord-américaine.

Nous retenons de ce panorama de la notion de compétence dans le milieu du travail la distinction entre la compétence, attribut personnel du salarié, et les compétences définies par l'organisation pour décrire les compétences et les aptitudes mesurables requises pour atteindre les objectifs de l'entreprise tout en conservant un alignement avec les motivations des salariés. Dans une vision Nord-Américaine, nous retenons pour la compétence la définition statique de Hoge, Tondora et Marrelli (2005 : 517), en tant que « capacité humaine mesurable qui est requise pour la réalisation d'une performance efficace », que nous complétons par l'approche francophone dynamique de Le Boterf (2018). Ceci nous permettra plus loin d'aborder la compétence et les compétences, non pas sous l'angle unique de la performance pour la première, et d'une déclinaison sous la forme de dictionnaires ou de catalogues d'aptitudes et de comportements pour les secondes, mais sous celui de ce qu'est être compétent, c'est à dire d'un processus humain et personnel de réflexivité propre à chacun, qui se nourrit des compétences, des ressources et des expériences accumulées par chacun, et qui se développe tout au long de la vie.

## 2.2 La compétence dans le monde de l'éducation

### 2.2.1 Du behaviorisme à un socio-constructivisme axé sur l'employabilité en Amérique du Nord

La notion de compétence se retrouve dès la fin des années 50 en psychologie dans les écrits de White (1959), et y est décrite comme étant en lien direct avec la motivation, en tant que prolongement du processus de l'apprentissage d'une interaction efficace de l'individu avec son environnement.

La transition d'une pédagogie de transmission de contenus selon des standards a été opérée dans les années 60 et 70 vers une pédagogie orientée sur des résultats d'apprentissage par objectifs, de l'analyse de tâches, de l'analyse de contenu, de l'évaluation et du design pédagogique. La pédagogie par objectifs (PPO) alors adoptée, a été renforcée durablement par le succès de la taxonomie des objectifs pédagogiques reliés aux domaines cognitif, psychomoteur et affectif de Bloom (1969) et sa « pédagogie de la maîtrise ». Selon Bloom, un apprentissage s'opère à partir du découpage de ce dernier en objectifs d'enseignement pertinents et précis, assimilables les uns après les autres. La taxonomie de Bloom va structurer à partir de là le monde de l'éducation en Ontario, y compris dans l'éducation postsecondaire. L'évaluation est alors devenue prépondérante avec en parallèle les critères d'opérabilité. Les programmes ont évolué pour ne plus être fondés sur le contenu que l'enseignant ou le formateur devaient enseigner, mais sur des objectifs d'apprentissage que l'apprenant devait maîtriser, selon la conception behavioriste (Louis 2008). La fragmentation des apprentissages et la répétition du comportement visaient à l'acquisition « automatique » (Boutin, 2000).

Ce concept de compétence, avant tout mesurable pour être évalué, a donné lieu dans les années 70 et 80 dans les écoles primaires et secondaires aux Etats-Unis, à la mise en place généralisée du *Minimum Competency Testing*, fondé à la fois sur les trois R, (*wRiting, Reading, Arithmetic*) et sur le behaviorisme. Cette méthode d'évaluation a été reprise par le *Education Quality and Accountability Office* de l'Ontario au Canada avec le *Ontario Secondary School Literacy Test*. La communauté éducative reconnaît la compétence en ce qu'elle est basée sur des référents connus, grâce à des recherches empiriques, et « des instruments de mesure standardisés à partir d'incidents critiques pour les compétences professionnelles ou à partir des questions reliées aux habiletés

nécessaires aux études supérieures, pour la formation générale” (Louis, 2008). Les tests nationaux ou locaux comme le *minimum competency test*, formatés selon les préceptes du behaviorisme alors en vogue, sont destinés à évaluer chez les élèves les compétences minimales en vue de l’obtention de leur diplôme. Les termes de compétence et d’habileté restent alors interchangeable, et associés à « la mesure et à l’évaluation des résultats d’une activité imposée à une personne ».

Les progrès importants en psychologie cognitive génèrent une multitude de nouvelles interprétations de la notion de compétence (Louis, 2008). La multiplication de ces écrits et cadres de référence n’a alors pas généré de recherches empiriques suffisantes qui auraient pu faciliter une compréhension et un consensus autour de l’approche par compétences (APC) qui va devenir le nouveau paradigme en éducation (Louis, 2008). Les sciences cognitives se penchent sur la manière dont l’individu apprend. L’apprentissage y est vu comme un processus de changement dans les structures mentales et les représentations internes de la personne, en s’attachant aux différences individuelles dans des environnements adaptatifs (Institut de santé publique du Québec, 2011 :13).

Le constructivisme et le socioconstructivisme sont devenus très populaires à partir des années 80 en réaction au behaviorisme (Legendre, 2005). Dans la conception constructiviste de Piaget, le savoir est un processus actif, une adaptation continue entre assimilation et accommodation. Le socioconstructivisme de Vygotsky précise cette conception en la complétant par le rôle socio-historique et les interactions sociales dans la construction des connaissances. L’apprentissage est favorisé par la contextualisation et la collaboration (Institut national de santé publique du Québec, 2011 : 19). Cette théorie est développée par Bruner entre 1966 et 1986 qui établit que l’apprenant choisit et transforme l’information, que sa connaissance préalable et son expérience influencent son apprentissage. Pour permettre l’acquisition d’une compétence, il faut définir une tâche structurée, avec un début et une fin et dont le progrès est mesurable. Il faut que l’apprenant puisse allier l’effort et la possibilité d’attendre des résultats de façon très satisfaisante pour le motiver (Barth, 1985). Le savoir résultant de l’expérience de la réalité, l’élève doit être encouragé à apprendre le plus par lui-même (Boutin, 2004 : 36).

La notion de compétence et celle de compétences en éducation sont déclinées à partir des années 90 selon les différents courants et approches en éducation développés dans les années 80. Comme le souligne Boutin (2000 : 38), si le behaviorisme reste le plus important, on note une avancée du

constructivisme, et du socio-constructivisme de plus en plus visible qui s'appuie sur les travaux de Bruner (1960), Jonnaert et Vander Borgh (1999).

En effet, l'APC continue de s'imposer de plus en plus dans le monde de l'éducation, en commençant par les Etats-Unis, superposant peu à peu une approche des compétences constructiviste et socio-constructiviste sur l'approche des compétences behavioriste existante, sans que les décideurs en éducation ne les distinguent véritablement l'une de l'autre (Boutin, 2004, p.28), source encore une fois de quelques confusions.

Même si la notion de compétence en éducation reste multiple, l'évolution théorique de l'approche par compétences des dernières années a permis de déterminer différentes composantes des compétences actuellement retenues en éducation au Canada. Selon Perrenoud (2006) « les compétences se développent au gré d'une expérience, d'autant mieux que cette expérience est réflexive, donne lieu à un travail de conceptualisation et de formalisation et s'inscrit dans un accompagnement ou une communauté de pratique ». Ancrée dans la perspective socioconstructiviste, cette définition remet l'apprenant au centre de l'apprentissage qui se fait en co-construction entre ce que l'apprenant sait déjà et ce qu'il expérimente, en interaction avec son environnement. Les compétences sont dans ce cadre un savoir-agir expérientiel, contextualisé et interactif en éducation.

Au Canada, les années 2000 voient les politiques en éducation s'orienter d'une part vers la globalisation des objectifs des systèmes scolaires et d'autre part vers le développement des compétences attendues sur le marché du travail par une « société de rendement et de performance » (Boutin, 2004 : 27). Les causes en sont les dérives constatées des programmes par objectifs (désormais PPO) : la fragmentation des connaissances et l'atomisation des compétences, la prévalence de l'évaluation sur l'apprentissage et l'influence de la formation professionnelle sur l'éducation. Du fait de la complexification du monde du travail, la formation professionnelle vise à former à l'adaptabilité et au changement dans des situations de plus en plus diversifiées (Rey, 1996). De son côté, la formation en éducation vise « un rapport plus pragmatique au savoir » et à former les étudiants non seulement à mobiliser des connaissances, mais à savoir agir, questionner et résoudre des problèmes en situations. En cela, les deux types de formations tendent à se rapprocher (Legendre, 2001 : 15-16).

Les réformes scolaires se calquent de plus en plus sur des principes venus du monde de l'entreprise au Canada. Le Plan directeur pour le design en développement vie-travail est lancé en 2000 pour soutenir les élèves et les adultes à acquérir des compétences générales en vue de les préparer à des transitions d'apprentissage, de travail et de carrière (CMEC, 2020 : 8). Cependant, cette évolution se fait à pas mesurés. L'Ontario adopte en effet la 'Loi de 2000 favorisant le choix et l'excellence au niveau postsecondaire', qui a produit en 2002 le cadre de classification des titres de compétence de l'Ontario (CCTCO) qui codifie la distinction entre baccalauréats spécialisés et baccalauréats sans pour autant se pencher sur l'harmonisation de la notion de crédit dans la province, contrairement à ce que le système européen de transfert de crédits a réussi à faire suite à l'accord de Bologne (1999). Le gouvernement provincial y ancre un agenda vers les résultats d'apprentissage, qui commencent seulement à rencontrer un écho favorable à partir de 2012 dans les universités. L'enjeu est de taille pour les universités ontariennes, car il s'agit *in fine* de ne plus considérer les diplômes comme l'accumulation d'heures-crédits pour commencer à les voir « comme l'atteinte d'un groupe de résultats d'apprentissage particuliers, en termes de compétences générales et cognitives et en termes de connaissances acquises » (Higher Education Strategy Associates et COQES, 2012 : 17).

C'est à cette même époque que le *Conference Board of Canada* élabore les compétences en employabilité et que Emploi et Développement des Compétences Canada travaille sur les compétences essentielles (CMEC, 2020 : 8). Des initiatives de transitions vers l'APC sont opérées, la plus importante est celle opérée au Québec avec le Programme de formation de l'école québécoise sur lequel nous reviendrons au chapitre 3.

### 2.2.2 Du behaviorisme à un socio-constructivisme axé sur l'humain

En parallèle à ce que nous avons pu constater dans le monde du travail, le Bureau International de l'Unesco (2016) met en lumière les différences conceptuelles de la notion de compétence dans le monde de l'éducation entre le monde anglo-saxon et le monde latin (francophone, hispanophone, italoophone, ...) et leurs sphères d'influence respectives.



Évolutions passées					Évolutions probables	
Années 1960 - 1970		Années 1980 à 2015			À partir de 2015	
		Standards professionnels	Standards cognitifs et psycho-sociaux			
Contenus	P.P.O. (pédagogie par objectifs)		Life skills	Learning outcomes / résultats d'apprentissage	Prise en compte de la dimension émotionnelle	Standards internationaux en termes compréhensifs
		APC <sup>21</sup> basée sur les compétences transversales	APC basée sur l'intégration des acquis/compétences terminales			

*Légende*

Évolutions au sein de l'espace anglophone
Évolutions au sein de l'espace latin
Parcours commun aux deux espaces

	Accent sur les contenus
	Accent sur les résultats
	Accent sur le sens et la complexité des apprentissages
	Accent sur les savoir-être
	Accent sur le caractère holistique de l'éducation

Figure 1 Lecture anglophone et francophone des convergences et divergences en éducation, BIE de l'Unesco 2016 : 18

Cette perspective générale permet de visualiser que les pays anglosaxons ont privilégié très tôt une approche par résultats sur la base de standards professionnels où la notion d'évaluation est très importante, en lien avec le monde du travail, alors que les pays latins se sont concentrés plus longtemps sur une approche de « construction de sens » avant de commencer à se tourner vers la production de résultats en éducation. Il est intéressant de noter que les enseignants dans les pays anglosaxons ont de ce fait « muté » au fil du temps et sont passés d'un mode « traditionnellement démocratique » à un mode « managérial » d'attente de résultats (BIE de l'Unesco, 2016 :18-19). Ce tableau montre que les tendances générales en éducation en viennent à se resserrer sous l'influence des préconisations d'organisations telles que l'Organisation de Coopération et de Développements Economiques (désormais OCDE), suivies par les gouvernements membres dans leur politique en éducation, en réponse aux transformations sociétales majeures générées par la mondialisation, le développement des technologies, et les enjeux de durabilité. Ces tentatives de réponses amènent les gouvernements et les institutions en éducation à une réflexion à la fois globale et locale, sous l'influence des deux dispositifs que sont les technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement, les TICs, et le développement des épreuves

standardisées internationales, avec en bonne place le Programme International de Suivi des Acquis des élèves (désormais PISA) (BIE de l'Unesco, 2016). L'évolution de la notion de compétence en éducation et les changements de paradigme qui y sont associés sont eux aussi très discutés, et l'enjeu de l'évaluation est plus que jamais primordial.

Cependant, comment faire évoluer l'apprentissage vers une approche des compétences, si celles-ci sont par définition contextualisées ? Au-delà de l'enjeu conceptuel, les résistances et les débats s'organisent à propos de ces courants et des théorisations de l'approche par compétences, surtout à partir des années 2000, en France comme au Canada.

Boutin (2004) conteste le constructiviste et socioconstructiviste anglosaxons et y dénonce l'enfermement de l'éducation et des apprenants dans une logique de développement de compétences en vue d'une meilleure employabilité. Ces courants retirent à l'école la mission de préparer le citoyen de demain sous toutes ses dimensions (affective, cognitive et sociale). Boutin ajoute que l'école ne peut se réduire au seul aspect socio-économique, « à *l'homo faber* » et que ce serait une erreur de réduire ainsi le rôle que la société lui donne.

Legendre (2001) au contraire pense que le socioconstructivisme et le cognitivisme, qui ont soutenu le Nouveau Programme de Formation de l'Ecole Québécoise, permettent de développer des cadres de références complémentaires dans lesquels la compétence se définit comme un savoir-agir qui intègre des ressources et des connaissances, reliées les unes aux autres de façon fonctionnelle et combinée, en lien avec des contextes d'exploitation et des conditions d'utilisation fécondes. Elle est complexe, évolutive et interactive, en ce qu'elle est toujours reliée à son domaine ou son contexte d'application. Elle est globale et interactive, en ce qu'elle se développe par la mobilisation ou la réutilisation de connaissances et de ressources nouvelles ou existantes. La compétence est plus que la somme de connaissances et de ressources. Développer les compétences, c'est permettre que « la pensée soit au service de l'apprentissage et que les apprentissages contribuent en retour, par les exigences qu'ils posent, au développement des processus de raisonnement » (Legendre, 2001 : 16-20).

Jonnaert (2017) considère que la réflexion sur la notion de la compétence est toujours inachevée. Ses principaux enjeux en éducation selon lui sont multiples. Le premier tient à ce qu'il n'existe pas de consensus à propos de sa définition. Le second est la conséquence des confusions récurrentes à son propos qui proviennent des définitions lacunaires, tautologiques ou inscrites

dans les rapports de synonymie (compétence et capacité par exemple), et de l'opposition entre compétence et savoir. Le troisième enjeu relève du fait que les caractéristiques mêmes de la compétence, à savoir « son dynamisme, la complexité de son cadre de ressources, la question des situations et de leurs traitements » (Jonnaert, 2017 : 5-12), limitent la possibilité de définir ce qu'elle est. La compétence est constamment en évolution et se construit dans deux espaces temps : le temps court de l'éducation à l'école et le cas échéant en établissement postsecondaire (phases 1 et 2) et le temps long de la vie, grâce à la « vigilance éthique », véritable catalyseur de ressources internes et externes de l'individu lors de sa mise en action de compétences, et grâce à « l'espace de dialogue » invisible et intrinsèque à l'individu, entre les ressources mobilisées pour le traitement de la situation, qui schématise l'intersection de tous les cadres (situationnels, expérience, ressources, personnes en action), eux aussi en constante évolution et interaction, caractérisant une compétence. « La compétence se construit par des personnes en situations (...) à un moment particulier ». De ce fait, sa viabilité même peut être questionnée et sa définition ne peut être que provisoire (Jonnaert, 2017 : 9-12). On voit en cela combien Joannert (2017) se démarque sensiblement des paradigmes behavioriste, socio-constructiviste et psychologique nord-américains soumis à des mesures et des standards, en considérant comme Legendre (2001) que la compétence est constamment évolutive, individuelle, interactive et qu'elle se développe tout au long de la vie.

L'ergologue Durrive (2019 : 22-31) se place dans une perspective anthropologique pour expliquer que « la question de la compétence nous conduit toujours à celle de la relation entre l'être humain et son milieu ». L'humain est-il conditionné par son milieu, ou bien y est-il autonome et libre d'agir ? Ce dont il s'agit dans la notion de compétence, c'est du rapport entre initiative et contrainte. Le rationalisme de ces dernières années fait que c'est dans l'action seule l'on repère aujourd'hui, la compétence de l'individu par rapport à la norme. On en oublie le sujet qui humanise l'acte et le transforme par la subjectivité. Cette atrophie de la notion de compétence enferme cette dernière dans une logique artificielle et une notion hors-sujet que l'on convoque ou prétend définir à l'avance.

On peut conclure de ce tour d'horizon ce que penser la compétence implique de complexité, par ce que Rey en dit (1998 : 26) :

Dans son sens le moins savant, le mot 'compétence' évoque à la fois le visible et le caché, l'extérieur et l'intérieur, ce qui dans une action est le plus standardisé et, au contraire, ce qui paraît le plus attaché à une personne et, partant, le plus singulier et le plus indicible.

Le lien avec le concept de performance est présent dans les deux univers (Boyatzis, 1982 ; Boutin, 2004), car le monde du travail a influencé celui de l'éducation dans sa conception behavioriste première. Ces dernières années, les courants de pensée nord-américains en sociologie et les tentatives de mieux appréhender le concept de compétence ont idéologiquement fortement influencé le monde de l'éducation et sa conception de la compétence, en la plaçant selon Boutin (2004) dans un rapport de soumission à l'employabilité au lieu de la considérer dans sa mission d'humain. Durrive (2019) et Rey (1998) insistent pour voir ce qu'il y a d'humain et de subjectif dans la compétence, Jonnaert (2017) y voit une dynamique en constante évolution tout au long de la vie.

### 2.3 Les compétences transversales : un précurseur des compétences globales dans les deux univers

La notion de compétence transversale est tout aussi complexe et porteuse de confusion et de débats que ne l'est la notion de compétence. Elle est fréquemment confondue avec la notion de compétence générique et est souvent apportée comme réponse à la problématique de l'approche par compétences et de la contextualisation.

Legendre (2001 : 21-23) assimile compétence générique et compétence transversale, et ajoute que les compétences transversales se contextualisent dans leur utilisation. Selon elle, toute compétence disciplinaire met en œuvre de façon concomitante des compétences spécifiques et des compétences transversales, favorisant ainsi le décloisonnement des savoirs et l'émergence de l'interdisciplinarité en éducation. Les compétences transversales à cette époque ont déjà un champ d'application très vaste et sont définies de façon décontextualisée, même si leur usage ne peut être que contextuel, alors que par opposition, les compétences spécifiques sont en lien avec un domaine d'étude particulier ; c'est l'étendue du champ d'application qui est plus ou moins vaste. « Les compétences transversales ne doivent pas être considérées comme des capacités

intellectuelles ou des savoirs procéduraux généraux que l'on peut développer pour eux-mêmes indépendamment de leurs contextes d'application variés » (Legendre, 2001 : 22).

Commençons tout d'abord par revoir certaines des formulations les plus importantes de portée internationale, nationale et provinciale relatives aux compétences transversales.

Le Bureau International de l'Unesco (2016) constate que la diversité de termes, de notions, de concepts, d'approches, d'usage et de mise en pratique des compétences en éducation et dans les curricula impose la nécessité de définir une modélisation de la compétence, qu'il décline en trois catégories : la compétence savoir-faire en tant que potentiel à agir associé à un contenu scolaire ou technique, les compétences génériques en tant que potentiel à agir dans un contexte donné (notion surtout développée dans la littérature anglosaxonne), et enfin les compétences situationnelles, en tant que potentiel à agir associé à des contenus scolaires ou techniques dans des situations d'intégration ou « familles de situations » (notion surtout développée dans la littérature francophone). Dans ce cadre, il caractérise les compétences génériques par leur composante évolutive tout au long de la vie et leur transversalité, en ce qu'elles ne sont pas liées à des disciplines ou des situations précises. Selon lui, les compétences transversales sont subordonnées aux compétences situationnelles, dont elles deviennent des ressources. A la différence d'une compétence générique, on peut évaluer l'acquisition d'une compétence situationnelle à un instant T dans le cadre de l'évaluation scolaire. Selon la littérature qu'il a pu recenser dans les différents pays étudiés, les compétences transversales s'expriment dans les trois dimensions suivantes (BIE de l'Unesco, 2016 : 29) :

- La dimension cognitive qui concerne les compétences qui couvrent davantage les aspects cognitifs d'un apprentissage ; ce sont les compétences qui prolongent les opérations cognitives des taxonomies comme celle de Bloom (1969) ou celle de D'Hainaut (1977) (ex. *problem-solving skills, critical thinking skills, logic...*) ;
- La dimension méthodologique qui concerne les compétences qui couvrent davantage les aspects organisationnels d'un apprentissage (ex. *Information technology skills, learning to learn, motivation, study skills, self-management, planning and organizing, gérer son temps...*). On les valorise beaucoup dans la formation parce qu'elles sont pour la plupart liées au « métier de l'élève » ;
- La dimension socio-affective qui concerne les compétences qui couvrent davantage les aspects socio-affectifs d'un apprentissage : *collaboration skills, communication skills, creativity, citizenship...*

Lors de la réforme du Nouveau Programme de Formation de l'École Québécoise, l'avis formulé par la commission mandatée définit les compétences transversales comme la convergence et la combinaison de quatre perspectives qui sont : la mise en valeur de capacités intellectuelles génériques de haut niveau (favorisant la créativité et le jugement critique et leur impact sur le curriculum), la réflexion sur les capacités ou compétences durables pour toute la vie que l'expérience sociale contribue à développer (compétences de communication et de coopération), l'intérêt de la métacognition (et l'impact de l'intégration des compétences transversales dans les stratégies pédagogiques) et la prise en compte de la psychologie du développement personnel (dans un souci de développement multidimensionnel de la personne) (2007 : 29). Elles sont génériques, mises en œuvre dans la vie professionnelle et la vie courante et appelées à être développées tout au long de la formation. Les cinq compétences prolongées au-delà de la formation générale du secondaire dans la formation professionnelle et la formation collégiale au Québec sont dès 2008 les suivantes :

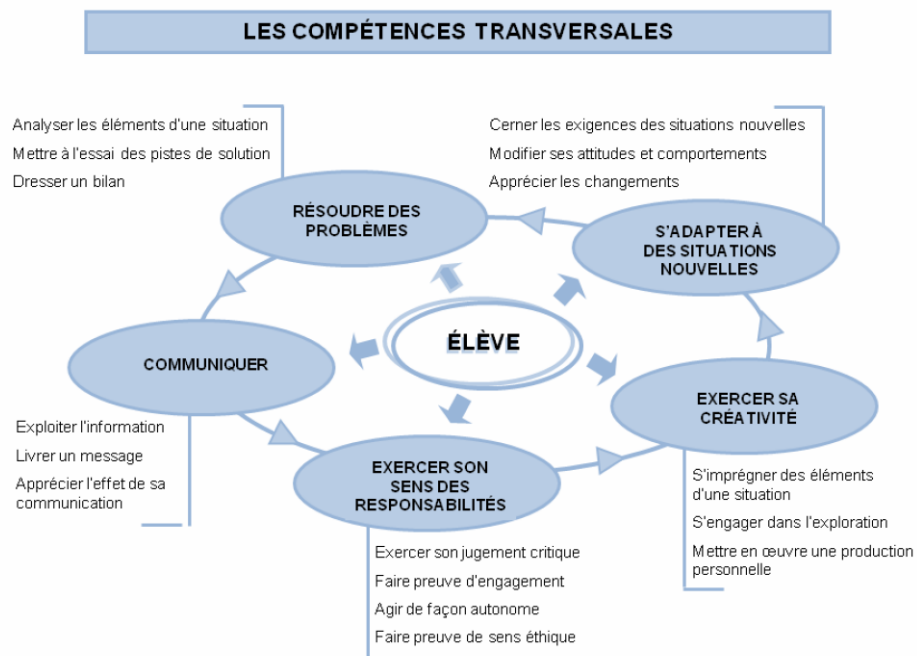


Figure 2 Les compétences transversales, Guide pour l'évaluation des compétences et l'élaboration des épreuves aux fins de la sanction 2008:59

Sharnhorst et Kaiser (2018 : 15) indiquent que la compétence transversale peut s'entendre sous la forme de compétences transdisciplinaires, de compétences interprofessionnelles, et de

compétences universelles dans le sens où elles touchent à la fois la sphère professionnelle et la sphère privée. Devant un spectre aussi large, ils choisissent de la définir comme « la capacité à faire face à une situation concrète précise, rencontrée, sous une forme très similaire, dans différentes professions, et même également dans la sphère privée. Une fois acquise, cette compétence peut être ainsi utilisée pratiquement sans nouvel apprentissage dans tous ces contextes.

Ce qui semble être un engouement global et local n'occulte cependant pourtant pas le fait que les compétences transversales sont elles aussi régulièrement remises en question. Rey (1996) est parmi les premiers à expliciter la contradiction interne de la notion de compétence transversale : la contextualité de la compétence exclut la transversalité. Selon lui, l'école ne doit pas fonctionner dans un cadre de compétences transversales dont il met l'existence en doute, mais selon des intentions pédagogiques transversales, qui impliquent que l'enseignant explicite et mette en œuvre le pourquoi du savoir transmis. Ce n'est pas la situation qui permet la mise en œuvre d'une compétence, c'est la similitude que le sujet établit entre les situations qui révèle une transversalité de l'intention. La question renvoie à l'intention en pédagogie, donc sur l'école, que Rey voit comme « un lieu d'acquisition d'une volonté, d'une manière de voir, d'une manière d'être » (Rey, 1997 : 192). Pour Le Boterf (2018), il n'est pas non plus question de compétence transversale. Une pratique professionnelle reste inséparable de son contexte d'application, et être compétent, c'est « être capable d'agir et d'interagir de façon pertinente dans une famille de situation ». L'expert est celui qui a mémorisé une grande quantité de situations variées qu'il a connues et dont il peut mobiliser l'apprentissage qu'il en a fait, grâce à la réflexivité et une phase de déconstruction – reconstruction opérant la transférabilité de cet apprentissage. Le processus est si complexe que le compétent ne peut de lui-même formaliser exactement comment cela s'opère en lui. Le paradoxe du transfert de l'apprentissage repose sur le fait qu'il doit être contextualisé pour opérer. (Le Boterf, 2018).

En matière de formation continue, Carré et Caspar (2017) questionnent à la fois le fait que les compétences transversales soient des compétences, la définition de transversalité et la place de la subjectivité dans le choix des notions avancées. Derrière la question des compétences transversales se pose celle de la transférabilité et du rapport de l'individu à l'organisation. Une compétence n'existe que par son contexte, un individu est compétent dans une organisation, en

interaction avec une intelligence collective, ce qui remet en cause la notion de compétence transversale, voire, même celle de la formation professionnelle, en faveur de la valorisation des apprentissages implicites.

Ils constatent cependant que les notions de compétences clés, socles, transversales restent cependant très prisées des entreprises pour des questions pratiques d'employabilité (recrutement, gestion des hauts potentiels, reclassement des chômeurs), ainsi que la multiplication des référentiels de compétences. « Tout devient compétence, tout comportement est à mettre en rapport avec le travail et la performance » (Carré et Caspar, 2017 : 287).

Starck (2019) montre qu'une démarche scientifique ne peut pas retenir le concept de compétence transversale. Cependant, en s'appuyant sur les pratiques d'usage de ces compétences en milieu scolaire et en formation professionnelle, il montre que, dans la formation, ces pratiques légitiment les compétences transversales « à condition de rester arrimées aux actes, et toujours saisies pour ce qu'elles disent de l'activité humaine » (Starck, 2019 : 8-17), c'est-à-dire du sujet qui passe d'une situation à une autre.

Comme nous l'avons vu, le BIE de l'Unesco (2016) inscrit les trois dimensions dans lesquelles les compétences transversales s'expriment, pour illustrer ce qu'on regroupe dans les compétences globales, telles que définies, comme nous allons le voir en 2.4.2.2, par le Ministère de l'Éducation de l'Ontario (désormais MÉO).

Le CMEC (2020 : 7) pour définir une compétence globale, la qualifie de transversale. Malgré le manque de fondement conceptuel, de preuve et les critiques relatives à la notion de compétences transversales, la pratique et l'usage semblent suffire selon Starck (2019) à la légitimer.

Depuis 2010, après la crise financière mondiale de 2008 et ses impacts économiques, ajoutés aux transformations technologiques mondiales, les critères de recrutement des employeurs sont de plus en plus axés sur des compétences de flexibilité et d'adaptation propres à un environnement de plus en plus Volatile, Incertain Complexe et Ambigu (VICA), ce que synthétise l'expression anglophone VUCA World, *Volatile, Uncertain, Complex, and Ambiguous*, aussi bien en Europe qu'au Canada. Ces évolutions récentes ont impacté la terminologie relative au concept de compétence et ont étendu la notion de compétences transversales vers celles de compétences globales (PISA, 2018), ou encore de compétences du 21<sup>ème</sup> siècle (CMEC, 2017). De la notion



première de transversalité axée sur la transférabilité de capacités liées en premier lieu à l'emploi et un paradigme behavioriste, on s'achemine avec les compétences globales vers une dimension plus centrée sur l'individu et son interaction avec son environnement, et l'exercice à un niveau global, local et individuel de ses capacités, savoirs et attitudes dans un monde complexe, dont la mise en œuvre doit être mieux développée en éducation et dans le monde du travail. Coulet et Chauvigné (2014) l'exprime de façon explicite en indiquant la nécessité de caractériser les compétences transversales clés « sur les trois plans sur lesquels se déploie toute activité humaine : l'orientation vers l'objet de l'activité, l'orientation vers autrui et l'orientation vers soi ». (Coulet et Chauvigné, 2014 : 25).

## 2.4 Les compétences globales : une réponse aux enjeux du 21 siècle.

### 2.4.1 Un agenda international

L'OCDE (2011) dans son rapport *Élaborer une stratégie en faveur des compétences* dans son effort global pour faciliter la reprise économique et « pour garantir la prospérité économique des nations et améliorer la vie des individus » (OCDE, 2011 : 7) évoque déjà un consensus autour des compétences nécessaires pour préparer les jeunes à l'emploi au 21ème siècle :

Les compétences élémentaires telles que la compréhension de l'écrit et le calcul, les compétences cognitives supérieures comme l'aptitude à résoudre des problèmes et le raisonnement logique ; les compétences relationnelles, telles que la capacité à communiquer, le travail en équipe et l'aptitude à négocier ; la capacité à utiliser des outils technologiques, comme les TIC ; et l'aptitude à l'apprentissage. Le point de divergence porte sur la capacité de ces pôles à englober les qualités personnelles comme les aptitudes, les comportements et les valeurs. (OCDE, 2011 : 15)

Cette étude a l'avantage de vouloir aborder la notion de compétences tant du point de vue de l'éducation que de celui du monde du travail, en détaillant au-delà de l'enseignement, les problématiques de réponse à la demande du marché de l'emploi, de la formation continue et d'une meilleure utilisation des compétences existantes, y compris pour faciliter l'emploi et l'apprentissage tout au long de la vie. Pour ce faire, l'OCDE développe des programmes de mesure, dont PISA et le Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (désormais PIAAC) (OCDE, 2011 : 3-23).

L'OCDE conclut ce rapport avec la nécessité d'établir une terminologie et des instruments de mesures communs et de formaliser « un cadre avec des définitions des concepts clés en rapport avec les compétences et les politiques en la matière » (OCDE, 2011 : 33).

A partir de 2013 la notion de compétences globales fait son apparition dans les publications de l'OCDE. Dans son rapport sur *l'innovation des éléments du noyau pédagogique*, l'OCDE définit les compétences globales comme une liste d'aptitudes telles que la créativité, la coopération, l'entrepreneuriat, la communication dans des environnements en constante mutation, ainsi que « la capacité à appliquer en souplesse des connaissances acquises de manière significative et bien assimilées à différentes situations rencontrées » (OCDE, 2014 : 48).

Morris (2019) montre comment l'OCDE veut conforter son caractère incontournable en matière de mesure des politiques en éducation en y associant la mesure du développement des objectifs de développement durable en la matière. Ainsi, l'OCDE aligne peu à peu sa définition des compétences globales, centrée à l'origine sur l'employabilité, pour finalement l'orienter vers la citoyenneté mondiale et les objectifs de développement durable des Nations Unies. Le quatrième objectif de développement durable de l'ONU est en effet d'« assurer l'accès à tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie » (CMEC, 2020).

L'OCDE s'est donné comme mandat en 2015 – 2018 de co-créeer avec les gouvernements, les experts en éducation et tous les partenaires clés une vision partagée sur l'éducation dans le monde à l'horizon 2030 pour pallier les défis environnementaux, économiques et sociaux du 21<sup>ème</sup> siècle, dans un monde de plus en plus incertain. Durant cette période, l'OCDE opère une comparaison internationale des curriculums. A partir de 2019, son mandat est de construire un socle commun de principes et de conceptions pédagogiques partagées, et enfin d'étudier le type de compétences et de profils d'enseignants qui pourront appuyer les étudiants dans l'atteinte des résultats souhaités pour leur succès selon le cadre de l'OCDE, *Learning Framework 2030* (OCDE, 2018 : 6).

Le rapport sur *Le futur de l'éducation et des compétences* émis par l'OCDE (2018) dans le cadre du projet Éducation 2030 établit que le concept de compétence suppose « la mobilisation de connaissances, compétences, attitudes et valeurs pour répondre à des besoins complexes ». Les

compétences se développent en lien avec des « processus pratiques de résolution de problèmes, comme dans le cadre de la pensée créatrice ou du raisonnement systémique ». Une nouvelle catégorie de compétences, dites « transformatives » est identifiée en réponse aux contextes mouvants et inédits dans lesquels les jeunes vont être appelés à évoluer. Ces compétences sont celles de « créer de la valeur nouvelle, concilier tensions et dilemmes et être responsable » (OCDE, 2018 : 6 -7). On remarque ici en matière de définition de la notion de compétence de l'OCDE, comme dans le chapitre 2.3, une évolution du paradigme de l'employabilité, de l'action, de la tâche, vers celui de l'adaptabilité et de l'interaction de l'individu lui-même.

Les enquêtes TIMSS, PIRLS et PISA ont été lancées pour collecter des mesures de comparaisons internationales en matière d'éducation (BIE de l'Unesco 2016 : 8). PISA est devenu un standard qui évalue l'acquisition de compétences et non pas une somme de connaissances, ainsi que le détaille Levasseur (2006 : 127-130). L'enquête PISA initialement mise en œuvre pour répondre aux besoins spécifiques d'analyse de l'OCDE, est devenue un instrument politique majeur en éducation et par conséquent en économie des pays membres (Levasseur, 2006 :138) et introduit les compétences globales dans ses mesures en 2018.

PISA (2018) définit ainsi les compétences globales :

Une compétence globale est la capacité à évaluer des problématiques locales, globales et interculturelles, à comprendre les perspectives et les points de vue des autres, à interagir de façon ouverte, appropriée et efficace avec des personnes de cultures différentes, et d'agir pour le bien commun de façon durable (PISA, 2018, ma traduction).

Cette vision de la compétence globale se veut centrée sur la capacité de l'individu à interagir et à se développer dans des dimensions intra et interpersonnelles. Elle est maintenant largement partagée et de plus en plus déclinée dans le monde entier, y compris en Asie avec le soutien de l'*Asia Society*.

Dans une recherche d'harmonisation et de standardisation globales des systèmes éducatifs par notamment celles des systèmes d'évaluation, les cadres internationaux en éducation de l'OCDE font donc évoluer la notion de compétence et l'articule maintenant en tant que compétence globale sur laquelle les objectifs de développements durables de l'ONU se greffent. On voit ainsi comment l'OCDE et l'ONU impactent donc fortement l'apprentissage et la notion de

compétence dans de nombreux pays membres ou non membres, et font constamment évoluer leur définition et leur périmètre au fil des rapports publiés (Auld et Morris, 2019). L'OCDE transforme de façon globale l'éducation dans le monde et indique elle-même déjà dans son rapport sur les principaux résultats de l'enquête PISA 2012, que ce programme est devenu en une décennie la référence mondiale dans le domaine de l'évaluation de la qualité et de l'équité des systèmes d'éducation, et de leur efficacité à enseigner ces compétences aux jeunes. (PISA 2012). L'étude de Baird et al (2011) sur 26 pays le montre, y compris au Canada, où PISA induit depuis quelques années une plus grande convergence et standardisation des politiques provinciales en éducation (Baird et al (2011) in Gorur, 2016 : 606).

Dans sa toute dernière publication sur l'étude d'un cadre pancanadien des compétences globales dans la perspective du système, le CMEC (2020) retient la définition suivante :

Les « compétences globales » sont des compétences qui sont globales par rapport à l'expérience éducationnelle (elles recourent tous les programmes d'études), globales par rapport à l'apprenante ou apprenant (elles tirent parti de l'ensemble de l'apprentissage d'une personne et éclairent cet apprentissage) et globales aussi par rapport à l'ensemble de la population (elles sont des outils d'efficacité partout dans le monde). Toutefois, dans la littérature, les « compétences globales » désignent souvent des compétences transversales. Puisque la « compétence » résulte de l'acquisition de « compétences », la « compétence globale » signifie qu'une personne maîtrise les compétences globales (CMEC, 2020 : 3).

Les compétences globales constituent la réponse des organisations mondiales aux préoccupations partagées d'employabilité et de développement durable, des gouvernements de leurs pays membres, dans un contexte d'économie globalisée où le progrès et le succès se mesurent à la performance du 'capital humain'. Qu'en est-il en Ontario ? L'agenda international des compétences globales y trouve-t-il un cadre de référence pour y être relayé tant dans le monde du travail que de celui de l'éducation ?

2.4.2 Les compétences globales en Ontario : à la recherche d'un cadre de référence

2.4.2.1 *Une absence de cadre dans un monde du travail demandeur de ces compétences*

La professionnalisation dans le monde du travail et le développement de cadres relatifs aux compétences, peuvent émaner de deux sources, l'une institutionnelle, guidée par des choix politiques, l'autre par les initiatives de corps de métiers ou d'organisations privées.

Il est très intéressant de voir qu'en Ontario, la formation des adultes ou formation continue est sous la même tutelle que l'éducation post-secondaire, toutes deux regroupées dans le Ministère

de l'Enseignement Supérieur et de la Formation Professionnelle (désormais MESFP). Dans d'autres pays, la France par exemple, la formation professionnelle des adultes est sous la tutelle du ministère du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle. Le MESFP a engagé fin 2017 une large consultation publique afin de déterminer les mesures à prendre pour renforcer le système ontarien de formation des adultes (MESFP, 2017). Dans cette consultation, il est mentionné le souhait de planifier de nouveaux programmes notamment en matière de compétences globales en contexte et de cheminement de carrière ainsi que celui d'explorer des "stratégies potentielles pour renforcer la reconnaissance des compétences de base pour réussir dans l'économie et la société du 21<sup>e</sup> siècle". Les résultats de cette consultation ont été publiés et synthétisés dans un rapport (MESFP, 2018) qui montrent que les préoccupations se portent majoritairement sur une meilleure coordination des programmes, des services d'admission, d'équivalence et d'évaluation des programmes. Aucune mention n'est faite de programme ou d'acquisition de compétences globales pour se former et s'adapter aux contingences du 21<sup>e</sup> siècle, ni de quelque cadre de compétence que ce soit.

La Chambre de Commerce de l'Ontario (2017) en lien avec le Conseil des Universités de l'Ontario et les Collèges de l'Ontario a réalisé une étude sur l'inadéquation préoccupante et grandissante des compétences / aptitudes du terme anglais *skills* sur le marché du travail en Ontario. 82% des employeurs membres de la Chambre de Commerce de l'Ontario (CCO) expriment leur difficulté à recruter lors dans les derniers 6 mois de 2016. 60% de ces mêmes employeurs expliquent que ce problème provient d'un manque de qualifications adéquates. La raison principale avancée (CCO, 2017 : 4) est que les étudiants se forment dans des domaines ayant des opportunités d'emploi limitées, et que, par conséquent, nombre d'emplois sont occupés par des personnes surqualifiées, ce qui a pour effet d'en écarter les profils moins diplômés mais plus adaptés. Le constat fait par l'étude de la Chambre de Commerce de l'Ontario (2017) est d'autant plus préoccupant du fait du vieillissement de la population dans la Province, avec une population des plus de 65 ans qui va croître de 16% en 2015 à plus de 25% en 2041, et par conséquent le besoin de développer le marché du travail le plus efficace et attractif possible.

Les employeurs mentionnent aussi les compétences que sont la communication, l'intelligence émotionnelle, la créativité, le design, les compétences relationnelles, l'entrepreneuriat, les habiletés techniques et des aptitudes en organisation comme étant des indicateurs de succès clés

pour les candidats et les employés d'aujourd'hui. Beaucoup de ces compétences correspondent à celles identifiées par le Ministère de l'Éducation de l'Ontario comme les compétences du 21<sup>e</sup> siècle pour l'école primaire et secondaire, et par Fullan et ses collègues (2018) comme nous le verrons en 2.4.2.2., et se rapprochent d'une forme de compétences globales identifiées par l'OCDE tout en se déclinant à nouveau sous la forme d'une liste statique à l'anglo-saxonne de noms de compétences à acquérir et à développer tel qu'on pouvait l'observer dans les dictionnaires de compétences nord-américains observés dans le monde du travail en 2.1.1. . Le constat fait par les employeurs de recruter des candidats porteurs de ces compétences est clair et peut rendre l'absence de cadre de référence du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Formation Professionnelle étonnante, d'autant plus que les tous derniers objectifs budgétaires et critères de financement public des universités, définis en avril 2019 par le gouvernement provincial de l'Ontario, sont axés sur des critères d'employabilité.

D'après les attentes des employeurs, il semble enfin important de construire un meilleur continuum du développement des compétences chez les jeunes adultes entre l'université et le monde du travail (Morneau Shepell, 2018). D'autant plus que le profil des jeunes diplômés qui arrivent sur le marché du travail change. En effet, l'étude récente de l'Université de Waterloo (2019) montre, sur la base de leur vivier d'étudiants en formation en alternance (programmes Co-op), que cette génération change d'emplois plus que les précédentes. Bien qu'elle cherche un travail stable qui corresponde à ses valeurs, cette génération a des attentes fortes et différentes de celles que nombre d'employeurs peuvent proposer, et son intérêt pour les tâches à effectuer est dur à maintenir.

Le CICAN, porte-parole des Collèges et Instituts Canadiens et Desire2Learn (D2L, 2018) indiquent que le monde du travail évolue structurellement vers des emplois plus précaires, la croissance des personnes qui travaillent en *free-lance*, de la multidisciplinarité des profils, pour alimenter ce qui devient une économie de plateformes (D2L, 2018). Dans ce cadre-là, les individus seront amenés à travailler dans un monde en changement constant qui nécessite une remise à niveau des connaissances et des savoir-faire en permanence, il n'est plus question de former les étudiants selon un modèle qui les prépare pour une carrière de 40 ans dans le même domaine. Par conséquent, on peut supposer que les compétences globales elles aussi devraient

faire l'objet de développement constant, ce que soutiennent des auteurs francophones tels que Jonnaert (2017) ou Durrive (2019).

Les employeurs trouvent les diplômés de moins en moins bien préparés pour le monde du travail (D2L, 2018), ce dont les responsables académiques postsecondaires ne se rendent pas toujours compte. Selon le sondage de Weise (2014) cité par D2L (2018), 96% des directeurs académiques pensent que leurs étudiants diplômés ont développés les compétences nécessaires pour aborder le monde du travail contre 11% des leaders en entreprise.

Les employeurs actuels privilégient les candidats qui savent travailler en équipe, communiquer, résoudre des problèmes complexes et désireux d'apprendre, leur aptitude à établir des relations, avant même la maîtrise technologique et les connaissances propres à un secteur donné, ce qu'illustre l'étude Aon Hewitt présentée par Universités Canada (2016) lors de son colloque sur l'avenir des arts libéraux.

Le monde du travail exprime le besoin d'avoir les diplômés mieux formés aux compétences globales à leur entrée sur le marché du travail (Aon Hewitt, 2016 :4). Diverses études partagent les compétences globales recherchées, sans qu'un cadre homogène se soit à ce jour élaboré.

#### *2.4.2.2 La recherche d'un cadre pour tout le continuum éducatif dans le monde de l'éducation*

Tout comme il n'y a pas de définition commune de la notion de compétence, la notion de compétence globale en Ontario fait l'objet d'approches multiples et évolutives, notamment dans le monde de l'éducation et ce par des initiatives privées ou mixtes depuis 2012 avec le rapport « C21 Transformer les esprits » (2012) ou celui d'Action Canada (2013) et publiques avec principalement depuis 2016, avec d'une part le document de réflexion sur les compétences du 21e siècle du Ministère de l'Éducation de l'Ontario (désormais MEO) (2016), et d'autre part le travail au niveau fédéral par le Conseil des Ministres de l'Éducation Canada sur la définition d'un cadre pancanadien pour les compétences globales (CMEC, 2017). Ces deux derniers documents constituent les sources principales relatives à la définition et de cadres des compétences globales que les institutions éducatives ontariennes doivent mettre en œuvre dans le cadre de leur offre d'apprentissage et viennent tout juste d'être complété par l'analyse documentaire du « cadre pancanadien pour les compétences globales selon la perspective du système » du CMEC (2020).

Le document de référence est sans aucun doute le document de réflexion sur les compétences du 21<sup>e</sup> siècle (MEO, 2016) qui sous-tend les décisions finales retenues par le CMEC pour définir le cadre pancanadien pour les compétences globales (CMEC, 2017).

La démarche de ce document est de comparer les approches en matière de compétences globales grâce à un large panel des cadres de compétences internationaux qui sont les suivants :

**Divers cadres de compétences**

Une compréhension similaire du concept de compétences est reflétée dans les cadres élaborés par les entités suivantes :

- American Association of Colleges and Universities
- Assessment and Teaching of 21<sup>st</sup> Century Skills (ATC21S)
- Canadiens pour l'apprentissage et l'innovation au 21<sup>e</sup> siècle (C21 Canada)
- Commission européenne
- International Society for Technology in Education (ISTE)
- Metiri Group and North Central Regional Educational Laboratory (NCREL)
- National Academy of Sciences (National Research Council)
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE)
- Partnership for 21<sup>st</sup> Century Skills (P21)
- US Department of Labor
- Dede
- Fullan
- Jenson
- Angleterre
- Australie
- Écosse
- Finlande
- Irlande du Nord
- Japon
- Provinces canadiennes de l'Alberta, de la Colombie-Britannique et du Québec
- Singapour

Figure 3 Les divers cadres de compétences étudiés par le MEO 2016 : 9

La terminologie et les définitions en matière de concept de compétences globales retenues par le MEO s'appuient largement sur les cadres européens, et notamment ceux de l'OCDE (2003) et du Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (CEDEFOP, 2014).

Ainsi, le concept de compétence retenu dans le document de réflexion, distinct de la notion d'habileté, est caractérisé comme suit, par des combinatoires de compétences interconnectées :

Le concept de compétence ne renvoie pas uniquement aux savoirs (connaissances) et savoir-faire (habiletés), il implique aussi la capacité à répondre à des exigences complexes et à pouvoir mobiliser et exploiter des ressources psychosociales, dont des savoir-faire et des attitudes, dans un contexte particulier. Ainsi, pour bien communiquer, les individus doivent posséder des connaissances linguistiques et des savoir-faire pragmatiques, en informatique par exemple, et être capables d'adopter les attitudes adéquates à l'égard de leurs interlocuteurs (OCDE, 2003)



Sur la base du glossaire du CEDEFOP (2014), le MEO (2016 : 9) retient pour définir le terme compétence, la capacité de mise en œuvre des résultats d'apprentissage acquise en contexte. Elle est à la fois cognitive, fonctionnelle, interpersonnelle et éthique.

En revanche, la liste des compétences globales en elles-mêmes a été revue et définie sur la base de celle élaborée par 39 des conseils scolaires anglophones et 8 des conseils scolaires francophones de l'Ontario qui se sont associés pour l'établir dès 2014. Les conseils scolaires ont, pour leur part, travaillé plus précisément sur la combinaison de documents. Ainsi, les conseils scolaires de l'Ontario s'appuient sur les « 6C » de Fullan (2013), les normes internationales des technologies éducatives de la société internationale pour la technologie en éducation, l'*International Society for Technology in Education (ISTE)*, le *Partnership for 21st Century Skills (P21)* et le collectif *Assessment and Teaching of 21<sup>st</sup> Century Skills (ATC21S)* pour se doter d'une orientation locale en matière de compétences du 21<sup>e</sup> siècle (MEO, 2016 : 9).

On comprend donc que si le concept s'inspire des cadres de références européens, la liste des compétences retenues puise sa source dans des travaux et des sources nord-américaines, et tout particulièrement des 6 compétences globales définies par les travaux de recherche de Fullan sur l'apprentissage profond menés depuis 2013. Dans ses recherches sur l'apprentissage profond qui accompagne l'individu tout au long de sa vie ou *Deep Learning*, Fullan (2013, 2018) a identifié six compétences elles aussi dites globales, les 6C, qui décrivent les aptitudes et compétences nécessaires aux apprenants pour devenir des citoyens du monde. Fullan s'appuie d'ailleurs sur les considérations d'Andreas Schleicher, Directeur de la Direction de l'éducation et des compétences de l'OCDE, qui indique que les jeunes diplômés ne seront plus pour ce qu'ils savent, mais pour ce qu'ils font (Schleicher (OCDE, 2016) in Fullan, 2018 : 16). Cette vision promeut l'évolution d'une éducation du savoir et de la transmission de contenu vers une éducation aux compétences nécessaires pour former les futurs citoyens du monde (Fullan, 2018).

Selon Fullan et ses collègues (2018), ces six compétences globales, les 6 Cs, sont : le Caractère qui engage l'individu à apprendre par la résilience et la ténacité, la Citoyenneté qui amène l'individu à se penser citoyen global en développant de la compassion et de l'empathie pour mieux appréhender les problématiques complexes du monde et être déterminé à y trouver des solutions, la Collaboration qui permet d'apprendre les uns des autres, la Communication qui s'appuie sur la

capacité à communiquer efficacement par différents supports et vers diverses audiences, la Créativité qui sollicite l'esprit d'entrepreneuriat, et enfin la Pensée Critique qui conduit à l'analyse et la résolution de problèmes. Selon Fullan, l'apprentissage profond prend forme dans la mise en action de ces compétences, et quand les 6C servent l'élève à aborder des enjeux et des tâches qui ont de la valeur pour lui et pour le monde (Fullan et al, 2018). Cette sélection spécifique de compétences globales rejoint l'un des points clés de notre recherche, en ce qu'il est important de comprendre, et nous le verrons plus tard, si elle est aussi pertinente dans le monde du travail et celui de l'université qu'elle semble le devenir dans le monde de l'éducation en Ontario.

Les compétences globales préconisées par le document de réflexion du MEO (2016) sont récapitulées dans le tableau suivant :

56 ♦ Compétences du 21<sup>e</sup> siècle






<p><b>Pensée critique et résolution de problèmes</b> </p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Résout des problèmes significatifs et complexes de la vie courante (1), (6)</li> <li>• Prend des décisions efficaces pour régler des enjeux</li> <li>• Conçoit et gère des projets</li> <li>• Acquiert, traite, analyse et interprète de l'information afin de prendre des décisions éclairées (littératie critique et numérique)</li> <li>• S'engage dans un processus d'enquête pour résoudre des problèmes (1)</li> <li>• Établit des liens et effectue un transfert de connaissances d'une situation à l'autre (1), (6)</li> </ul>	<p><b>Innovation, créativité et entrepreneuriat</b> </p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apporte des solutions à des problèmes complexes (3)</li> <li>• Améliore un concept, une idée ou un produit</li> <li>• Prend des risques en réfléchissant et en créant</li> <li>• Fait des découvertes dans le cadre de processus d'enquête (1)</li> <li>• Poursuit de nouvelles idées pour répondre à un besoin d'une communauté (3), (6)</li> <li>• Fait preuve de leadership et de motivation en ayant un esprit d'entreprise éthique (1), (3)</li> </ul>	<p><b>Apprendre à apprendre/ Connaissance de soi et auto-apprentissage</b> </p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apprend le processus d'apprentissage (métacognition) (1), (3), (4), (5), (7)</li> <li>• Croit en la capacité d'apprendre et de grandir (mentalité de croissance) (1), (4), (5)</li> <li>• Persévère et surmonte les défis afin d'atteindre un but (1), (5)</li> <li>• S'autorégule afin de devenir une apprenante ou un apprenant la vie durant (1), (4), (5), (7)</li> <li>• Réfléchit sur l'expérience afin d'accroître l'apprentissage (1), (7)</li> <li>• Développe l'intelligence émotionnelle pour se comprendre et comprendre les autres (1), (2), (4)</li> <li>• S'adapte au changement et démontre de la résilience envers l'adversité (1), (5)</li> <li>• Gère différents aspects de la vie – bien-être physique, émotionnel (relations, conscience de soi), spirituel et mental (5)</li> </ul>				
<p><b>Collaboration</b> </p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Travaille en équipe; établit des relations positives</li> <li>• Apprend des autres et contribue à l'apprentissage d'autrui (1)</li> <li>• Co-construit du savoir, du sens et du contenu (1)</li> <li>• Assume différents rôles au sein de l'équipe</li> <li>• Gère les conflits</li> <li>• Fait du réseautage avec diverses communautés et différents groupes</li> <li>• Respecte une diversité de perspectives (2), (3)</li> </ul>	<p><b>Communication</b> </p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Communique de façon efficace dans différents contextes, à l'oral comme à l'écrit, en français et en anglais</li> <li>• Pose des questions efficaces pour acquérir des connaissances (6)</li> <li>• Utilise divers médias pour communiquer (1), (5)</li> <li>• Choisit les outils numériques appropriés en fonction de l'intention de la tâche (1)</li> <li>• Écoute pour comprendre tous les points de vue (2), (3), (6)</li> <li>• Acquiert des connaissances sur une variété de langues (2), (6)</li> <li>• Exprime des opinions et défend des idées</li> </ul>	<p><b>Citoyenneté mondiale</b> </p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Contribue à la société et à la culture de la communauté locale, globale et numérique de façon responsable et éthique (2), (6)</li> <li>• S'engage dans des initiatives locales et mondiales afin de faire une différence (6)</li> <li>• Apprend « de » et « avec » diverses personnes (2), (5), (6)</li> <li>• Interagit d'une manière sûre et responsable au sein d'une variété de communautés (5), (6)</li> <li>• Crée une empreinte numérique positive</li> <li>• Se soucie de l'environnement et prend en compte l'importance de tous les êtres vivants (2), (3)</li> </ul>				
<b>ÉBAUCHE DES RUBRIQUES DU PLAN D'ACTION ET DU CMEC À L'ÉGARD DES COMPÉTENCES MONDIALES</b>						
(1) <b>Enseignement et apprentissage</b>	(2) <b>Éducation autochtone</b>	(3) <b>Éducation pour le développement durable</b>	(4) <b>Éducation et développement de la petite enfance</b>	(5) <b>Bien-être et santé mentale</b>	(6) <b>Apprentissage par l'expérience</b>	(7) <b>Évaluation du rendement</b>

Figure 4 Les compétences du 21<sup>e</sup> siècle, MEO 2016 : 56

On voit que ce travail a largement inspiré le cadre pancanadien, puisque ce dernier se décline de la sorte :

**Cadre pancanadien du CMEC pour les compétences globales**



Pensée critique et résolution de problèmes	Innovation, créativité et entrepreneuriat	Apprendre à apprendre / conscience de soi et apprentissage autonome
<p align="center"><b>Définition</b></p> <p>La pensée critique et la résolution de problèmes exigent d'aborder des questions et des problèmes complexes en acquérant, en traitant, en analysant et en interprétant de l'information pour poser des jugements et prendre des décisions de façon éclairée. La capacité de prendre part à des processus cognitifs pour comprendre et résoudre des problèmes met à contribution la disposition d'une personne à atteindre son plein potentiel à titre de citoyenne ou citoyen constructif et réfléchi. L'apprentissage est approfondi lorsqu'il est placé en contexte d'expérience pertinente et authentique dans le monde réel.</p>	<p align="center"><b>Définition</b></p> <p>L'innovation, la créativité et l'entrepreneuriat font intervenir la capacité de mettre les idées en action afin de répondre aux besoins de la collectivité. La capacité d'améliorer des concepts, des idées ou des produits pour contribuer à trouver des solutions novatrices à des problèmes économiques, sociaux et environnementaux complexes exige de faire preuve de leadership, de prendre des risques, d'adopter un mode de pensée indépendant et non conventionnel et d'expérimenter avec de nouvelles stratégies, techniques ou perspectives au moyen de la recherche par le questionnement. Pour développer des mentalités et des compétences entrepreneuriales, il faut se concentrer sur l'établissement et la mise à l'échelle d'une idée de façon durable.</p>	<p align="center"><b>Définition</b></p> <p>Apprendre à apprendre, faire preuve de conscience de soi et adopter un apprentissage autonome signifie : prendre conscience et faire preuve d'indépendance dans le cadre du processus d'apprentissage, notamment pour ce qui est de développer les dispositions qui appuient la motivation, la persévérance, la résilience et l'autorégulation. La confiance en la capacité d'apprendre (mentalité de croissance) se combine avec les stratégies pour la planification, le suivi et la réflexion sur les expériences passées, la situation actuelle ainsi que les objectifs à venir, les actions et les stratégies potentielles et les résultats. L'autoréflexion et le fait de penser à penser (métacognition) favorisent l'apprentissage tout au long de la vie, la capacité d'adaptation, le bien-être et le transfert de l'apprentissage dans un monde en constante évolution.</p>
<p align="center"><b>Descripteurs des étudiantes et étudiants</b></p> <p>Les étudiantes et étudiants résolvent des problèmes pertinents et complexes de la vraie vie en prenant des mesures concrètes pour aborder des problèmes et concevoir et gérer des projets.</p> <p>Les étudiantes et étudiants prennent part à un processus de questionnement pour résoudre des problèmes et acquièrent, traitent, interprètent, résumant et analysent de façon critique l'information pour prendre des décisions éclairées (p. ex., littérature critique et numérique).</p> <p>Les élèves dégagent les tendances, établissent des liens et transfèrent ce qu'ils ont appris d'une situation à une autre, notamment pour les applications dans le monde réel.</p>	<p align="center"><b>Descripteurs des étudiantes et étudiants</b></p> <p>Les étudiantes et étudiants formulent et expriment des questions et des opinions perspicaces pour générer des idées originales.</p> <p>Les étudiantes et étudiants apportent des solutions aux problèmes sociaux, économiques et environnementaux complexes ou pour satisfaire un besoin de la collectivité de diverses façons, notamment : en améliorant des concepts, des idées ou des produits dans le cadre d'un processus créatif, en prenant des risques au moment de penser et de créer, en faisant des découvertes au moyen de la recherche par le questionnement et en émettant des hypothèses et en expérimentant avec de nouvelles stratégies ou techniques.</p>	<p align="center"><b>Descripteurs des étudiantes et étudiants</b></p> <p>Les étudiantes et étudiants apprennent le processus d'apprentissage (métacognition) [p. ex., indépendance, établissement d'objectifs, motivation] et croient en leur capacité d'apprendre et de grandir (mentalité de croissance).</p> <p>Les étudiantes et étudiants s'autorégulent afin de devenir des apprenantes et des apprenants à vie et réfléchissent à leurs pensées, leurs expériences, leurs valeurs et leur rétroaction critique pour améliorer leur apprentissage. Ils suivent aussi les progrès de leur propre apprentissage.</p> <p>Les étudiantes et étudiants développent leur identité dans un contexte canadien (p. ex., origine et diversité) et considèrent leur connexion avec l'environnement. Ils cultivent leur intelligence affective pour se comprendre et comprendre les autres. Ils prennent en compte le passé pour comprendre le présent et aborder l'avenir.</p>
<p>Les étudiantes et étudiants construisent, relient et appliquent des connaissances à tous les domaines de la vie comme l'école, la maison, le travail, les amis et la collectivité.</p> <p>Les étudiantes et étudiants analysent les fonctions et les interconnexions des systèmes sociaux, économiques et écologiques.</p>	<p>Les étudiantes et étudiants font preuve de leadership, d'esprit d'initiative, d'imagination, de créativité, de spontanéité et d'ingéniosité dans un éventail de processus créatifs et motivent les autres avec un esprit entrepreneurial éthique.</p>	<p>Les étudiantes et étudiants définissent des objectifs personnels, éducatifs et professionnels et persévèrent pour surmonter les défis à l'atteinte de ces objectifs. Ils s'adaptent aux changements et font preuve de résilience face à l'adversité.</p> <p>Les étudiantes et étudiants gèrent divers aspects de leur vie : bien-être physique, affectif (relations, conscience de soi), spirituel et mental.</p>
<p align="center"><b>Collaboration</b></p> <p align="center"><b>Définition</b></p> <p>La collaboration met à contribution l'interaction entre les compétences cognitives (y compris penser et raisonner), interpersonnelles et intrapersonnelles nécessaires pour prendre part à des équipes de façon efficace et éthique. La multiplicité et la profondeur grandissantes des compétences s'appliquent à des situations, rôles, groupes et perspectives variés afin de construire de façon collaborative des connaissances, une signification et un contenu et d'apprendre des autres et avec les autres dans des environnements physiques et virtuels.</p>	<p align="center"><b>Communication</b></p> <p align="center"><b>Définition</b></p> <p>La communication exige de recevoir et d'exprimer un message ayant un sens (p. ex., lire et écrire, voir et créer, entendre et parler) dans différents contextes et auprès de différents publics à des fins variées. Une communication efficace demande de plus en plus la compréhension des perspectives locales et mondiales et des contextes sociétaux et culturels, et l'adaptation et le changement au moyen d'une variété de médias de façon appropriée, responsable, sécuritaire et tenant compte de l'empreinte numérique.</p>	<p align="center"><b>Citoyenneté mondiale et durabilité</b></p> <p align="center"><b>Définition</b></p> <p>La citoyenneté mondiale et la durabilité font intervenir la réflexion sur les divers points de vue du monde et diverses perspectives ainsi que la compréhension et la gestion des problèmes écologiques, sociaux et économiques qui sont essentielles à la vie dans un monde contemporain, connecté, interdépendant et durable. Elles comprennent également l'acquisition des connaissances, de la motivation, des dispositions et des compétences requises pour une philosophie de citoyenneté engagée, avec une appréciation pour la diversité des gens et des perspectives, et la capacité d'imaginer un avenir meilleur et plus durable pour tous, et de travailler dans ce sens.</p>
<p align="center"><b>Descripteurs des étudiantes et étudiants</b></p> <p>Les étudiantes et étudiants prennent part à des équipes en établissant des relations positives et respectueuses, en développant la confiance et en agissant de façon collaborative et avec intégrité.</p> <p>Les étudiantes et étudiants apprennent des autres, et contribuent à leur apprentissage en construisant de façon collaborative des connaissances, des sens et un contenu.</p> <p>Les étudiantes et étudiants occupent divers rôles au sein de l'équipe, respectent une diversité de perspectives et abordent les mésententes et gèrent les conflits de façon délicate et constructive.</p> <p>Les étudiantes et étudiants établissent des réseaux</p>	<p align="center"><b>Descripteurs des étudiantes et étudiants</b></p> <p>Les étudiantes et étudiants communiquent de façon efficace dans différents contextes à l'oral et à l'écrit en français ou en anglais au moyen d'une variété de médias.</p> <p>Les étudiantes et étudiants communiquent en utilisant les outils numériques appropriés et créent une empreinte numérique positive.</p> <p>Les étudiantes et étudiants posent des questions efficaces pour acquérir des connaissances, écoutent pour comprendre tous les points de vue, font part de leurs opinions et défendent leurs idées.</p> <p>Les étudiantes et étudiants acquièrent des</p>	<p align="center"><b>Descripteurs des étudiantes et étudiants</b></p> <p>Les étudiantes et étudiants comprennent les forces écologiques, économiques et sociales, leur interdépendance et la façon dont elles affectent les personnes, les sociétés et les pays.</p> <p>Les étudiantes et étudiants agissent et prennent des décisions responsables qui appuient la qualité de vie de tous, pour maintenant et pour l'avenir.</p> <p>Les étudiantes et étudiants reconnaissent la discrimination et font la promotion des principes d'équité, de droits de l'Homme et de la participation démocratique.</p> <p>Les étudiantes et étudiants comprennent les traditions et les connaissances autochtones et leur place au Canada, apprennent de gens diversifiés et avec eux et développent une compréhension interculturelle, et comprennent les forces qui</p>

*Figure 5 Cadre Pancanadien pour les compétences globales*

On perçoit bien dans les titres de chacun de ces deux cadres, tout comme dans la définition et la description des compétences retenues, qu'elles découlent de la même approche. Le choix du MÉO

(2016) semble donc bien de s'aligner localement sur les cadres internationaux. Les travaux de Fullan (2013, 2018) et son approche par l'apprentissage profond ont contribué à stabiliser ce cadre de référence, et de favoriser les réflexions en cours chez différents acteurs en éducation.

#### *2.4.2.3 Le monde universitaire reste à ce jour sans cadre de référence établi*

Dans son rapport sur « les compétences pour un futur automatisé », la Chambre de Commerce du Canada recommande entre autres choses la mise en place par le gouvernement d'un cadre de mesure par les compétences entre l'offre et la demande d'emplois, l'amélioration des passerelles en éducation postsecondaire pour favoriser la combinaison de qualifications entre les programmes universitaires, ceux des collèges, les micro-crédits et les badges de formation continue (2018 : 14).

Pourtant, l'exercice du MÉO n'a toutefois pas, ou pas encore, été prolongé pour l'éducation postsecondaire. En effet, l'absence à ce jour d'un document similaire émanant du Ministère de la Formation et des Collèges et Universités de l'Ontario est révélatrice de difficultés d'alignement de vues sur la définition et l'intégration des compétences globales dans un cadre commun pour les collèges et les universités de l'Ontario.

D'après notre expérience, cette absence peut paraître problématique au moins à deux égards :

- La formation postsecondaire est bien souvent le maillon entre l'éducation secondaire et le monde du travail. Les conseils scolaires entament la mise en œuvre un apprentissage des compétences globales qui risquerait de ne pas être prolongé, en tout cas à court et moyen terme, par l'éducation postsecondaire et donc de renforcer l'écart entre les attentes respectives des employeurs et des étudiants arrivants sur le marché du travail en matière d'employabilité.
- Le budget de l'Ontario déposé en avril 2019 prévoit que 60% du financement des universités sera lié à leur rendement. Si les critères ne sont pas encore précis, on sait déjà que plusieurs critères ont trait au succès des étudiants dans leur parcours postsecondaire, et à leur employabilité. Si le monde universitaire ne s'y prépare pas de façon organisée, cela pourrait à l'horizon 2025 avoir un impact sur leur capacité à fonctionner (Radio Canada (2020), OCUFA, 2019).

Deux facteurs éclairent ce manque. Le premier réside dans la difficulté à ce que les employeurs, les enseignants et les diplômés s'entendent sur la notion de compétences essentielles non techniques, ou encore globales, principalement en matière de définition, de collaboration quant à

leur acquisition et d'évaluation claire et uniforme. Le second s'articule autour de la synthèse des connaissances sur l'apprentissage des compétences globales dans un contexte canadien. Là encore les divergences de vue des universités dans la compréhension du sens de l'expression et de la méthode d'apprentissage à retenir pour obtenir un résultat, notamment dans une perspective pluridisciplinaire restent bloquantes (Conseil de Recherche en Sciences Humaines, 2016 : 10 et 11) A notre connaissance, il n'existe pas de travaux scientifiques sur ces points spécifiques, et ce présent travail de recherche peut contribuer à combler cette lacune.

Dans la perspective d'établir un référentiel des compétences globales en éducation, le CMEC (2020) a cependant tout récemment défini, dans son « cadre pancanadien pour les compétences globales selon la perspective du système » les compétences globales comme :

Un ensemble général de comportements, d'habiletés, de connaissances et de valeurs qui peuvent être interdépendantes et interdisciplinaires et qui peuvent être mises à profit et appliquées dans un éventail de situations aussi bien locales que mondiales. Elles permettent aux apprenantes et aux apprenants de répondre aux exigences changeantes et constantes de la vie, de travailler et d'apprendre, d'être actifs et réactifs envers leur communauté, de comprendre différentes perspectives et d'agir face aux enjeux d'importance mondiale. (CMEC, 2020 : 5)

On peut voir dans cette définition que les compétences globales deviennent les compétences qui permettent à l'individu de s'adapter localement aux enjeux contemporains de changement constant, ainsi qu'aux enjeux mondiaux de la globalisation.

Le CMEC énumère les six compétences globales retenues par le Ministère de l'Éducation en Ontario en 2016 : la pensée critique et la résolution de problèmes, l'innovation – créativité – entrepreneuriat, Apprendre à apprendre / la conscience de soi / l'apprentissage autonome, la collaboration, la communication, la citoyenneté mondiale et la durabilité.

Compte tenu de ce qui semble être le parti pris de ne pas rentrer dans les abysses de la définition de la notion de la compétence globale et des compétences globales, devant l'absence à ce jour de cadre de référence partagé pour les compétences globales en milieu universitaire, il apparaît toutefois, selon les institutions gouvernementales, que les compétences globales sont avancées comme essentielles tant dans le monde professionnel que dans le monde de l'éducation.

Comme nous l'avons compris, ces compétences globales sont envisagées dans la perspective de servir de pont entre le monde de l'université et le monde professionnel en favorisant en premier

lieu l'employabilité, et surtout en soutenant l'individu tout au long de sa vie en lui permettant de s'adapter dans un contexte VICA.

Pourtant l'université ne semble pas à ce jour adopter de façon explicite le paradigme des compétences globales, certains universitaires sont même très critiques à leur endroit.

#### 2.4.3 Les critiques portant sur les compétences globales

Gorur (2016) critique une réduction de la vision de ce qu'est l'éducation selon les critères exclusifs de l'OCDE au travers de PISA, et l'adoption généralisée par les gouvernements du phénomène de *Seeing like PISA* (Gorur, 2016 : 608). Selon elle, l'introduction des compétences globales dans le test PISA 2018 a pour seul but de palier aux critiques portant sur la limite du test à la lecture, la littératie et la numératie fortement dédiées à des critères d'employabilité. Selon elle, PISA introduit artificiellement cette extension de test aux compétences globales. Il en résulte selon elle que l'OCDE « allie la simplification radicale de l'éducation par les tests, à une idéologie ultra moderniste de la mesure de performance exacerbée et sophistiquée, dans tous les domaines de la vie sociale » (ma traduction) (Gorur, 2016 : 612).

Pour Gorur (2016) la politique en éducation déployée par l'OCDE est au service exclusif de l'économie en vue d'accroître 'le capital humain' mesuré à l'aune de l'augmentation du Produit Intérieur Brut et de la prédictibilité de l'économie. A cette fin, PISA n'est plus seulement un instrument de comparaison descriptif entre des modèles éducatifs, il façonne une vision particulière de l'éducation performative, en vue d'établir une compétition entre les systèmes éducatifs des différents pays, et l'instauration de bonnes pratiques pour aboutir à des effets de standardisation et de globalisation de l'éducation, dont les effets risquent d'être nuisibles et seulement visibles dans 15 à 20 ans (Gorur, 2016 : 600).

Sahlberg (2011 in Gorur 2016 : 608) dénonce un nouveau paradigme, dans lequel l'éducation devient un produit standardisé et dont les pratiques sont de plus en plus dictées par des politiques et des prescriptions réductrices internationales, selon des logiques économiques uniquement focalisées sur la performance et la mesure chiffrée et codifiée de l'apprentissage. Cela conduit à la déprofessionnalisation de l'enseignant, la décontextualisation et une compréhension abstraite de ce que sont l'enseignement et l'apprentissage, et donc un frein à l'innovation pédagogique individuelle. La globalisation, la standardisation, la simplification, la décontextualisation et la

mesure de la performance de l'éducation se font au détriment de la collaboration, de l'équité, de la personnalisation, de la diversité et d'un professionnalisme fondé sur la confiance.

Les réactions à l'édition des tests PISA 2018 est intéressante : alors que l'Écosse, le Canada et l'Australie ont participé à la partie du test relatif aux compétences globales, l'Angleterre, les États-Unis, la France, l'Allemagne, le Danemark, les Pays-Bas, la Finlande et l'Irlande s'y sont refusés (BBC News Education, 24 janvier 2018).

Morris montre que si l'exercice de l'OCDE, pour définir comment inclure les objectifs de développement durable dans ses mesures, cherche à procéder de façon inclusive en collaboration avec les pays participants à PISA, le plus grand nombre d'intervenants viennent cependant des États-Unis et du Royaume-Uni, ce qui biaise la perspective globale des travaux. D'après lui, l'objectif de l'OCDE de développer les compétences globales en lien avec les objectifs de développement durable, est d'étendre son emprise sur la mesure et l'évaluation des systèmes éducatifs dans le monde, sur toutes les dimensions de l'apprenant (Auld et Morris, 2019 ; 17).

Grotluschen (2018) indique que la notion des compétences globales de l'OCDE est à première vue intéressante. Elle regrette cependant que ces compétences soient établies selon un paradigme occidental, cognitif, rationnel, et universel, ne laissant pas de place à la perspective des pays du Sud. Elle note également que cette notion manque de fondement théorique et favorise la compétition internationale en éducation au lieu d'une meilleure compréhension mutuelle, ce qui est paradoxal dans le cadre d'une politique en éducation qui se veut de portée globale.

La philosophe Del Rey (2012) voit dans le succès mondial des compétences dans l'éducation un véritable « détournement ». La compétence y devient « le processus par lequel nous mobilisons efficacement un ensemble de ressources à la fois cognitives, affectives et motrices, en situation de vie », laissant de côté la notion chomskyenne de compétence « comme faculté générique » et potentialité de l'esprit humain. La mise en situation prime alors sur la transmission du savoir, qui devient un outil pour le développement des compétences attendues. Ces compétences attendues sont définies et élaborées par les instances nationales et internationales, afin de s'adapter à la société de connaissance qui « place l'élève au centre du système éducatif » mais aussi « l'économie au centre des systèmes éducatifs, voyant l'élève et son éducation comme la 'ressource humaine' à mettre au service de nouvelles stratégies compétitives ». L'éducation n'a ainsi plus pour vocation l'émancipation de l'homme dans une vision humaniste, elle devient un



capital, le capital humain, et une marchandise. Elle rejoint ici Boutin qui dénonce le sort de la culture, mise au service de la compétence, comme « une macdonaldisation des connaissances » (2004 : 39). Selon elle, l'éducation par compétences cache une manipulation sous une fausse apparence de liberté d'apprendre de l'apprenant, qui l'oblige « à adhérer librement à ce qu'on lui impose », dans une mise en situation pour mettre en œuvre des compétences choisies par d'autres. Elle soutient que « l'on forme quelqu'un alors qu'on transmet à quelqu'un. La transmission est intransitive ». Il faut en effet innover et sortir du clivage entre théorie et pratique, mais « dans un esprit de 'co-création' rendant possible la transmission » (Rey, 2012).

Au-delà du concept des compétences globales, c'est donc aussi l'intention de leur usage qui est questionnée. Si le monde du travail semble de plus en plus reconnaître et réclamer ces compétences, cela ne semble pas être unanime dans le monde de l'éducation et tout particulièrement universitaire, où le parti pris, notamment de l'OCDE, de la subordination de l'éducation à l'employabilité par son approche de sensibilité néolibérale influencée par la théorie du capital humain, semble contestée par certains. Cette approche considère l'éducation comme un investissement et non pas comme un bien commun, les compétences globales comme le moyen de favoriser l'employabilité, et l'intérêt individuel le meilleur moyen de rendre un pays plus compétitif et plus performant (Conolly, Lehtomaki, Scheunflug, 2019).

L'Unesco répond que la potentielle aliénation de l'éducation par la mondialisation et l'évolution technologique est contrebalancée par des « forces émancipatrices » et des initiatives citoyennes et économiques « visant à remettre l'Humain au centre des débats et à préserver la planète pour les générations futures », qui tendent à opérer des changements de valeurs et de société. Les compétences globales sont une réponse à ces défis (BIE de l'Unesco, 2016 : 6-9).

Comment la mission de l'université en Ontario s'insère-t-elle dans ce débat ? l'université, de ce fait, doit – elle ou non jouer un rôle majeur dans l'acquisition des compétences globales ?

#### 2.4.4 Les compétences globales et la perception de la mission de l'université en Ontario

La perception de la mission de l'université a été bouleversée de façon globale et générale à l'orée du 21<sup>ème</sup> siècle. La déclaration de Bologne en 1999 a marqué l'officialisation des dimensions

centrales que sont devenues la professionnalisation et l'employabilité du processus de mondialisation de l'enseignement supérieur, bouleversant les conceptions les plus courantes de l'université que sont l'université libérale ou le savoir désintéressé définie par Newman, l'université de recherche de Humboldt et enfin l'université de service dédiée au progrès social et au savoir utile selon Whitehead. L'université libérale de Newman a pour objectif d'apprendre à faire face à toutes sortes de situations et à discerner l'essentiel et la vérité, excluant les savoirs utilitaires, professionnalisant et spécialisant normatifs et plus rapidement obsolètes. Celle selon Humboldt place le chercheur – enseignant au cœur de son fonctionnement, et enseigner fait participer non pas simplement à la transmission de la connaissance mais à sa construction, laissant une large place à la recherche et à la science. Celle selon Whitehead se met au service de la société en réunissant les savants, les découvreurs et les inventeurs favorisant ainsi la rencontre de la théorie et de la pratique, de la réflexion et de l'action en vue du progrès et de l'amélioration de la société (Lessard et Bourdoncle, 2002).

Il n'y a pas de définition standard de l'université au Canada (Usher, 2018 : 3). Les avis sur le rôle de l'université en Ontario aujourd'hui oscillent entre le modèle de l'université publique axée sur la recherche et l'université de service. Certains établissent la responsabilité première de l'université dans la formation des experts sur un savoir pointu dans un domaine disciplinaire donné, de favoriser l'excellence de la recherche et de former des professeurs (Jones, 2019). Le Conseil Ontarien de la Qualité de l'Enseignement Supérieur (désormais COQES) indique explicitement que la mission du système postsecondaire ontarien est de permettre « l'acquisition des connaissances et de l'expérience nécessaire pour assurer la prospérité globale de la Province et de sa population » (Weingarten et al. 2018 : 5). Le paysage des 20 universités de l'Ontario apparaît très diverse et le COQES le catégorise en quatre groupes dans son étude sur la différenciation du système universitaire : l'Université de Toronto avec son pôle recherche majeur, les universités à vocation de recherche, les universités essentiellement de premier cycle et les universités intermédiaires (Jonker et Hicks, 2016 : 8). Or, depuis les années 2000 on assiste à une augmentation massive de la fréquentation des universités au Canada : les admissions 2015-2016 sont 66% plus importantes que celle de 2000 (Usher, 2018 : 12). Avec la démocratisation de l'université, on est passé depuis à un fonctionnement de masse en nombre d'étudiants sur la base d'un financement mixte sans changer les modes de fonctionnement structurels de

l'université. Plus de deux millions d'étudiants étaient inscrits dans les collèges et les universités publics en 2016 – 2017 (Statistique Canada, 2018).

Cette tendance est globale et l'université est passé depuis les années 90 d'une institution marginale réservée à un nombre restreint d'étudiants « à une institution centrale, bien reliée au reste du système éducatif et emportée par le courant dominant de modernisation, de rationalisation et de massification démocratisante », dans un contexte de mondialisation où les organisations multinationales poussent au déclin de l'État-nation et à l'affaiblissement des fonctions culturelles de l'université au bénéfice de ses fonctions professionnelles (Lessard et Bourdoncle, 2002 :151). En parallèle, le passage à une économie du savoir dans un contexte de mondialisation a profondément modifié le fonctionnement des entreprises et des compétences attendues chez leurs employés, or le Canada malgré un taux relativement élevé de diplômes de l'enseignement supérieur, ne semble pas afficher un niveau satisfaisant de production de compétences utiles en entreprises (OCDE, 2012). Cette combinaison de facteurs, associée au vieillissement de la population et au remplacement naturel à court et moyen terme sur le marché du travail de la génération des babyboomers, fait qu'aujourd'hui, l'université ne peut plus envisager sa mission sans un rôle sociétal en employabilité.

En Ontario, la fréquentation des Humanités décline fortement (- 18% entre 2009-2010 et 2015-2016) au profit des autres formations (+10 à 15% pour la même période) et notamment les formations professionnalisantes telles que l'Ingénierie (+30% entre 2009-2010 et 2015-2016) du commerce ou de la santé (Usher, 2018 : 14). Pourtant ce sont les Arts Libéraux, qui ont pour but « de développer des capacités intellectuelles transversales et de développer les capacités de pensée autonome et critique (Lessard et Bourdoncle, 2002 : 149), et qui permettent donc le plus directement l'acquisition des compétences globales telles que définies dans le récent cadre du CMEC. Par ailleurs, il a été montré que les salaires des diplômés littéraires tendent à progresser et rattraper, voire dépasser ceux des diplômés de programmes appliqués (Giles et Drewes, 2001 ; Admuti-Trache, 2006 in OCDE, 2012 : 125).

Les observations de Lessard et Bourdoncle (2002) nous amène donc au paradoxe qui veut que la mondialisation et l'impératif économique d'employabilité fortement relayé par l'OCDE auprès de ses pays membres, aient largement avantagé les formations universitaires scientifiques et professionnalisantes au cours des trois dernières décennies, au détriment de la formation

traditionnelle en humanités ou arts libéraux, alors que cette dernière serait la plus à même de favoriser l'acquisition des compétences globales, aujourd'hui plébiscitées par le monde du travail dans le cadre des bouleversements économiques, technologiques et de développement durable des prochaines années. L'université actuelle semble prise dans « un dialogue et un conflit à la fois continu et contenu » entre les missions de recherche, de service et de formation générale à l'université (Lessard et Bourdoncle, 2002 : 146).

Ce débat sur la mission de l'université aujourd'hui entre professionnalisation et formation générale paraît donc devoir évoluer. D'une part, parce que depuis quelques années les diplômes postsecondaires sont devenus, avec le temps et jusqu'à aujourd'hui des exigences de base pour des emplois de premier niveau, et que d'autre part, leur pertinence dure de moins en moins longtemps (D2L, 2018) (COQES, compétences, signaux et résultats sur le marché du travail, 2019).

D'autre part, parce que dans sa lutte pour l'employabilité et pour contre-carrer la résistance des universités au changement, le gouvernement provincial a imposé en 2019, la performance des universités comme l'une des mesures d'octroi de financement des universités ontariennes. Ce financement est maintenant tributaire de six critères de mesure d'employabilité que sont le salaire des diplômés, le nombre et proportion de diplômés dans les programmes d'apprentissage par l'expérience, les aptitudes et compétences, la proportion de diplômés employés à temps plein dans un domaine connexe ou partiellement connexe, la proportion d'élèves dans une zone identifiée, le taux d'obtention de diplôme (Radio Canada, 2019, OCUFA, 2019). Le diplôme semble considéré dans ce cadre comme un facteur d'accès à l'emploi et de prospérité économique, que comme la reconnaissance de la construction de l'individu.

Cependant, en parallèle, depuis 2017 tout particulièrement, le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur (COQES 2018, p. 9) travaille activement pour déterminer comment répertorier les compétences utiles sur le marché du travail et dans la vie en général, et s'attelle à déterminer celles qui peuvent s'acquérir ou être améliorées dans l'enseignement supérieur, par le biais d'initiative telle que le Projet sur les compétences postsecondaires et en milieu de travail (CPMT).

De son côté, le gouvernement fédéral canadien a investi 225 millions de dollars sur quatre ans pour lancer en 2019 le Centre de compétences futures, qui réunit le *Conference Board of*

Canada, l'Université Ryerson et Blueprint. Ce centre est un centre de recherche et de collaboration qui vise à réunir des experts et des organisations de divers secteurs pour déterminer, évaluer et partager « des approches novatrices visant à développer les compétences et les environnements de travail dans le but de répondre aux besoins de formation pour l'emploi dans le cadre d'une économie de transition » (<https://fsc-ccf.ca>).

L'université ontarienne est donc sollicitée par le monde du travail et le gouvernement fédéral et provincial à favoriser encore plus l'acquisition et le développement des compétences globales, reconnues nécessaires, et les rendre d'une manière ou d'une autre plus visibles et accessibles dans son curriculum. Le développement des compétences globales à l'université peut-il se faire à la fois dans une perspective d'employabilité et de formation d'esprits libres ?

## 2.5 Résumé du chapitre 2

Nous avons compris dans cette première partie la complexité de la notion de compétence, aussi bien dans le monde du travail que dans celui de l'éducation. Cette complexité tient en tout premier lieu au manque de consensus et de fondement théorique et empirique. La notion de compétence s'est développée dans le monde anglosaxon nord-américain tout d'abord dans une perspective behavioriste de mesure de la performance dans le monde du travail comme dans celui de l'éducation. Elle s'est ensuite développée dans le monde du travail grâce à aux développements en psychologie et en sciences cognitives et à la tertiarisation de l'économie en se focalisant principalement sur les managers, alors que ce sont les courants constructiviste et socioconstructiviste qui l'ont façonnée dans le monde de l'éducation en plaçant peu à peu l'élève au centre de l'apprentissage.

Elle est très répandue dans le monde du travail et se matérialise souvent dans les entreprises par des dictionnaires de compétences dites *soft* qui permettent à une organisation d'établir des valeurs et un langage commun pour atteindre ses objectifs et couvrir l'ensemble des étapes de la gestion des ressources humaines et des talents, que ce soit en matière de recrutement, de promotion ou de rétention, de telle sorte que la performance reste mesurable. Elle se manifeste chez le salarié en un « savoir-agir » et se caractérise par un ensemble de comportements, aptitudes, connaissances et attributs personnels qui lui permettent de se valoriser et d'assurer son employabilité. Elle est abordée de façon pragmatique et opérationnelle, notamment grâce à la

distinction entre la notion de compétence attachée au salarié, et celle de compétences qui relève de l'organisation, que nous avons vues en 2.2.

Le monde du travail a ainsi accueilli le développement de la notion de compétence et son développement dans les entreprises comme une réponse à un besoin pour mieux cibler le recrutement et orchestrer la gestion des ressources humaines dans un souci d'accroissement de la performance (Bouteiller et Gilbert, 2016). La notion de compétence dans le monde du travail nord-américain reste bien souvent concentrée sur le domaine du management et la gestion des managers et hauts potentiels surtout dans les années 80 et 90 pour évoluer dans les années 2000 vers des notions plus descriptives et finalement aboutir dans les années 2010 à développer des approches de management par compétences qui permettent d'aligner stratégie, valeurs, objectifs, et performance de l'entreprise avec les compétences de l'individu (Chouhan et Srivastava, 2014) en vue de son développement professionnel et de la rétention en entreprise. Il n'y a pas de remise en question fondamentale de la conception de ces notions et de ces modèles malgré le manque de preuves scientifiques (Bouteiller et Gilbert, 2016).

L'influence des courants constructiviste et socioconstructiviste transforme la relation enseignant – apprenant et la définition des compétences en éducation. Selon Perrenoud (2006), les compétences se développent d'autant mieux dans une expérience réflexive en donnant lieu à un travail de conceptualisation et de formalisation dans une communauté de pratique.

Le lien avec le concept de performance est présent dans les deux univers, car le monde du travail a influencé celui de l'éducation dans sa conception behavioriste première. Ces dernières années, les courants de pensée nord-américains en sociologie et les tentatives de mieux appréhender le concept de compétence ont idéologiquement fortement influencé le monde de l'éducation et sa conception de la compétence, en la plaçant selon Boutin (2004) dans un rapport de soumission à l'employabilité au lieu de la considérer dans sa mission d'humain. Durrive (2019) et Rey (1998) insistent pour voir ce qu'il y a d'humain et de subjectif dans la compétence, Jonnaert (2017) y voit une dynamique en constante évolution tout au long de la vie.

Dans le monde francophone, en effet, on envisage plus la compétence comme une notion abstraite, et on tente de décrire le ressort proprement humain de son fonctionnement. Nous en retiendrons trois principalement. Celle de Hoge, Tondora et Marrelli (2005) pour qui la performance résulte de la manifestation simultanée ou séquentielle de multiples compétences,

celle de Durrive (2019 : 22-31) pour qui la compétence est d'ordre anthropologique et renvoie à la relation entre l'homme et son milieu, et celle de Le Boterf (2018). Ce dernier distingue les compétences comme les manifestations du fait d'être compétent. Celles-ci relèvent selon lui de l'exercice de la réflexivité de chacun sur son expérience, ses connaissances et ses aptitudes pour mieux les mobiliser dans une fonction de guidage et pouvoir agir en situation.

Les compétences globales sont apparues dans les années 2010, avec les mêmes manques de fondement théorique, mais sous l'impulsion politique, voire idéologique, et en constante évolution, de l'OCDE dans un contexte économique globalisé. Les compétences globales visent alors dans un premier temps à favoriser l'employabilité (OCDE 2011), puis à répondre aux besoins d'interaction et de compréhension interculturelles à un niveau global dans le cadre du test PISA pour finalement se poser en réponse aux objectifs de développement durable de l'ONU et devenir des compétences pour la vie dans le cadre 2030 des compétences globales.

La notion de compétences globales semble bien accueillie dans le monde de travail en Ontario, car elle répond à la nécessité d'identifier les attentes en matière d'employabilité pour les jeunes diplômés. Elle n'est cependant pas justifiée pour les experts tels que Le Boterf (2018), Caspar et Carre (2017) pour qui ce type de compétences n'existent pas en tant que telles. Stark (2019) explique leur succès par l'usage et les pratiques en milieu professionnel et en éducation qui les légitimises.

En éducation en Ontario, la notion de compétences globales est bien articulée par le MÉO, notamment depuis 2016 avec le document de réflexion sur les compétences du 21<sup>ème</sup> siècle, et grâce à l'établissement d'un cadre de référence, influencé par celui des 6C de Fullan (2018), et partagée avec les conseils scolaires préoccupés par la nécessité de préparer les élèves aux défis du 21<sup>ème</sup> siècle. Un tel cadre n'est à ce jour pas encore développé par le MESFP, ni dans le monde du travail, ni dans le monde universitaire. Alors que le monde du travail exprime le besoin de mieux préparer les diplômés aux compétences globales, l'université semble plus circonspecte. Les 20 universités en Ontario ont connu de profondes mutations par la transformation de la façon dont leur mission d'enseignement s'accomplit, elle qui s'est étendue à la recherche et au service, et par la massification du nombre d'étudiants qui les fréquentent depuis le début du 21<sup>ème</sup> siècle. Positionnée par le gouvernement provincial, les parents et les étudiants, mais à l'encontre des universitaires, comme un facteur d'employabilité, l'accession au

diplôme s'est éloignée de l'idée d'une formation générale pour la vie. L'université s'est énormément professionnalisée au détriment des arts libéraux. Or ce sont ces derniers qui offrent un accès direct à l'exercice et à l'acquisition des compétences globales. Les compétences globales semblent par conséquent renvoyer l'université en Ontario à sa mission d'origine, alors qu'elle a opéré de nombreuses transformations et que son écosystème de 20 universités est très hétérogène dans l'articulation des trois métiers que sont l'enseignement, la recherche et le service. Les compétences globales seraient-elles une opportunité pour le monde universitaire ontarien de revaloriser sa mission première de former les esprits pour la vie dans un monde VICA et non pas seulement dans la perspective d'une employabilité immédiate ?

### 3 La mise en œuvre des compétences globales dans le monde du travail et dans le monde universitaire en Ontario

#### 3.1 Dans le monde du travail : un certain consensus

##### 3.1.1 Le management et la gestion des talents par les compétences

La formation professionnelle a opté pour des programmes de formation par les compétences dès les années 90 en visant à rendre l'individu adaptable à un nombre toujours plus important de situations diversifiées (Legendre, 2001 :16). La gestion des ressources humaines dans sa globalité lui a emboité le pas. Les entreprises s'appuient dès lors sur des modèles par compétences de plus en plus sophistiqués et intégrés, en cherchant à les relier à leur stratégie organisationnelle et leurs objectifs de performance. En passant à ce type de modèle très nord-américain, l'accent est plus mis sur l'individu et sur la mesure de ses compétences, sans pour autant négliger les compétences collectives à l'organisation (Megahed, 2018). Le management par compétences transforme l'organisation en la rendant plus flexible et plus horizontale, ainsi que la culture d'entreprise en valorisant le « capital intellectuel » et la contextualisation de la performance. L'entreprise vise à devenir une organisation hautement performante (*HPO*) qui s'attèle à la résolution de problèmes, à des travaux en équipe de collaborateurs poly – talentueux, avec une éthique de qualité de service forte. Le travail n'est plus vu comme un coût, mais comme un investissement (Pearlman, 2002).



Conjointement avec la *Society for Industrial and Organizational Psychology*, *Microsoft Corporation*, *Aon Consulting*, *Boeing Company* et *Sun Microsystems*, Campion (2011) définit les meilleures pratiques de mise en œuvre de management par les compétences. Celles-ci font référence aux connaissances, aptitudes, capacités et autres caractéristiques, les *KSAO*, nécessaires pour réaliser la performance attendue. Il établit que ce type de gestion permet d'identifier les collaborateurs les plus performants, de relier les compétences à la stratégie et aux objectifs de l'entreprise dans l'optique de lui conférer le meilleur avantage compétitif possible. Élaboré en partant des résultats attendus et les compétences souhaitées par l'entreprise pour y arriver, ce modèle est de nature verticale *Top-Down*, prédictif, déductif, focalisé sur les compétences managériales et *soft* essentielles à l'organisation, dans laquelle il se déploie grâce à un langage commun facile à mémoriser et décliné à tous les niveaux autour des compétences, des valeurs, de la mission et de la stratégie de l'entreprise. Les compétences sont définies sur mesure pour chaque entreprise, y compris dans leur description, en fonction de ses caractéristiques organisationnelles (culture de l'entreprise, marché, clientèle, cycle de vie, ...) et de tout ce qui peut influencer le comportement des collaborateurs. Ce sont cependant souvent des dictionnaires de compétences de sociétés de conseil externes à l'organisation qui sont utilisés pour démarrer le processus de sur-mesure, provoquant de ce fait une forme de standardisation. Les compétences essentielles et globales à l'organisation retenues doivent idéalement être limitées à une douzaine, quitte à les subdiviser en sous-catégories si nécessaire. C'est le point délicat de cette approche, car il s'agit de définir un équilibre entre une représentativité et une simplification des compétences choisies et manifestées dans l'ensemble de l'organisation. Elles doivent pouvoir se décliner dans toute l'organisation et donc ne sont pas contextualisées par une description de tâche. Ce modèle est aussi très efficace pour harmoniser les systèmes et la gestion des ressources humaines, et pour permettre à cette dernière de suivre les salariés pour le recrutement, la promotion, la rétention et l'évaluation des collaborateurs, sur la base de grilles et de barèmes communs, utilisés au cours des entretiens d'évaluation. Pour ce faire, il est nécessaire d'expliquer, de communiquer et de partager le lien entre les compétences, les *KSAOs* et les objectifs de performance. La mise en œuvre d'un tel modèle s'appuie sur la psychologie comportementale, un processus itératif, propre à chaque organisation, qui doit répondre aux besoins de l'organisation et des salariés, sous l'impulsion de la direction générale. Elle procède à la fois d'une approche de recherche en ce qu'elle nécessite la collecte et l'analyse de données, et

d'une forme d'approche socio-constructiviste en ce qu'elle partage entre tous les acteurs une vision à atteindre de l'organisation concernée. Les compétences essentielles à l'organisation et leur description doivent être mises à jour régulièrement (Campion et al., 2011 : 225 – 262).

Ce modèle est utilisé par nombre des 500 plus importantes entreprises mondiales (Hogan Assessment System, 2015) et au Canada notamment dans le secteur public fédéral et ontarien comme nous allons le voir. Cette approche est parfois retenue au niveau même d'une corporation ou d'une profession. En 2020, le secteur de la chaîne d'approvisionnement canadien via *Supply Chain Canada* a publié un modèle de compétences pour la profession, toujours sous la forme d'un dictionnaire de compétences, articulé entre des compétences techniques, des compétences clés métier et 14 compétences globales pour leur secteur d'activité. Ces dernières sont l'adaptabilité, la collaboration et la synergie, la communication, la pensée créative et l'innovation, la diversité, le leadership, la pensée-système, le comportement professionnel et éthique, la prise de décision, le sens des affaires, la dextérité digitale, l'orientation vers le résultat, la culture de la croissance, la focalisation sur le client.

L'association professionnelle des ressources humaines de l'Ontario a élaboré avec l'aide du cabinet *Wickett Measurement Systems* un cadre de compétences pour les professionnels en ressources humaines, *The Human Resources Professional Competency Framework*, afin de mieux cerner leurs rôles et fonctions, d'établir des grilles croisant ces compétences avec les activités en ressources humaines et les comportements attendus dans ces activités, et en fonction de trois niveaux de professionnalisation et d'expertise. Les compétences sont réparties en deux groupes qui se superposent parfois : les compétences fonctionnelles et les *enabling competencies* qui correspondent pour beaucoup aux compétences globales. Ces grilles sont destinées à la fois à une meilleure compréhension et évaluation des fonctions et rôles en ressources humaines, ainsi qu'à l'établissement des certifications dans le cadre des accréditations délivrées par l'association (HRPA, 2014).

Les sociétés de conseil en ressources humaines en Amérique du Nord ont développé de nombreuses offres en matière d'accompagnement des entreprises pour la mise en place de management ou d'organisation par compétences, comme l'illustre par exemple la société *Human Resource System Group* (HRSG) au Canada dirigée depuis plus de 30 ans par des psychologues. Sur la base de dictionnaires de compétences, ils aident leurs clients à développer selon leur

besoin des cadres de compétences générales ou comportementales, techniques ou de management pour gérer le recrutement, l'évaluation, la rétention et la gestion des talents. Leur offre décline entre autres un éventail de compétences dites universelles selon 5 dimensions considérées comme essentielles dans le monde du travail actuel :

**Universal competencies**

HRSRG has identified five key categories that we look to ensure coverage on through our *universal competencies*. We've established these five key dimensions as being essential for effective performance in the modern world of work.

Category	Definition	Example Competencies
Thinking	The cognitive aspect of performance. Competencies related to understanding, analyzing, and processing information, as well as solving problems and making decisions based on that information.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analytical Thinking</li> <li>• Creativity and Innovation</li> <li>• Critical Judgement</li> <li>• Data Literacy</li> <li>• Problem Solving</li> </ul>
Achieving	The operational aspect of performance. Competencies related to initiating work, managing and organizing resources, executing, and accomplishing work goals or objectives.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Managing Resources</li> <li>• Facilitation</li> <li>• Planning and Organizing</li> <li>• Risk Taking</li> </ul>
Influencing	The interpersonal aspect of performance. Competencies related to connecting with people, motivating them, and growing them.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Impact and Influence</li> <li>• Fostering Communication</li> <li>• Negotiating</li> <li>• Networking</li> <li>• Partnering</li> </ul>
Becoming	The personal aspect of performance. Competencies related to an individual's application of personal resources, adapting, coping, and demonstrating ethics and integrity.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adaptability</li> <li>• Agility</li> <li>• Attention to Detail</li> <li>• Continuous Learning</li> <li>• Resilience</li> </ul>
Applying	Competencies that involve applying technical knowledge, skills, and abilities within the context of an occupation or profession. This category subsumes HRSRG's occupation-specific technical competencies.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Account Management</li> <li>• Store Operations</li> <li>• Architecture</li> <li>• Database Design and Management</li> </ul>

Figure 6 Dictionnaire des compétences universelles de HRSRG, site internet 2020

On remarque à nouveau dans ce dictionnaire de compétences dites « universelles », le nombre de compétences globales représentées sur une très large palette.

En plus de sa large base d'entreprises clientes, cette société a été retenue en 2011 pour développer un modèle national de développement et d'apprentissage par les compétences au *Canadian Police Sector Council*. L'administration canadienne a intégré des modèles de management par compétences depuis les années 70, renouvelé régulièrement, en 1998 avec la

Relève et le *Profile of Public Service Leadership Competencies*, en 2005 avec le *Key Leadership Competencies Profile* (Forgue-Savage et Wong, 2010 : 4). Ce dernier contient un volet de gestion des cadres dirigeants en administration et s’articule autour de 4 compétences principales avec une brève définition qui sont l’excellence en management (agir par le management de l’action, des personnes et de la finance), l’engagement (mobiliser les personnes, les organisations et les partenaires), la pensée stratégique (innover par les idées et l’analyse), l’éthique et les valeurs (servir avec intégrité et respect).

En 2016, l’administration fédérale canadienne dévoile sur son site internet son profil de six compétences clés : créer de la vision stratégique, mobiliser les effectifs, garantir l’intégrité et le respect, collaborer avec les acteurs clés et les partenaires, atteindre les objectifs, promouvoir l’innovation et le changement.



Figure 7 Les compétences clés de l'administration publique fédérale, 2016

La même année, Statistiques Canada propose d’opter pour un nouveau plan de gestion de ses 5400 employés, dans le cadre d’une stratégie de développement de talents sur un modèle analogue à celui de Champion (Champion et al., 2011 : 232).

Ce modèle incorpore là encore toute la gestion des ressources dans le cadre d’un management par compétences étendu à celui du cycle de la gestion des talents, depuis leur recrutement à leur

développement, leur évaluation, leur transition et leur départ, avec comme premier niveau de prescription les priorités, on pourrait dire la stratégie, de l'organisation.

La notion de talent constitue une extension des compétences *soft* associées au leadership. Elle ne se réfère pas à un comportement-type, à l'exercice d'une fonction ou d'un emploi, ou encore au bon exercice d'un emploi générique, mais bien à des qualités, des traits de la personne elle-même, difficilement transposables ou objectivables. « Les talents se détectent, on peut les aider à se révéler, l'idée de les développer est plus problématique, d'où le risque d'exclusion des moins talentueux » (Bouteiller et Gilbert, 2016).

Inventée par des consultants de Mc Kinsey à la fin des années 1990, le « talent » possède alors des compétences lui permettant d'atteindre une haute performance, transférable d'un univers à l'autre, selon une approche de type exclusive de hauts-potentiels. « Dans ce sens, le talent est implicitement supposé fixe, non développable. Il importe de capter le talent, non de le développer. » (Armagnac et al., 2016 : 12). Dès le début des années 2000, des chercheurs tels que Buckingham et Vosburgh (2001) ou Meyers et Van Woerkom (2013) ont développé une approche inclusive de la notion de talent, qui voit dans l'ensemble des salariés la possibilité de développement de talents uniques en performance durable (Armagnac et al. 2016 : 13). On retrouve dans la notion de talents, des débats similaires à ceux agitant la notion de compétences : attribut universel (Chomsky, 1997) ou inégalement réparti entre des individus, caractéristique transférable d'un contexte à l'autre (McClelland, 1973) ou éminemment contextuelle par rapport à une tâche donnée (Montmollin, 1986), critère limité à un ensemble restreint de hauts-potentiels ou bien généralisable et à développer chez tous les salariés (Armagnac et al. 2016 : 14).

Comme le soulignent Bouteiller et Gilbert (2016 : 240) la notion de management par compétence s'accompagne de plus en plus de la notion de développement des talents, dans une approche « de plus en plus individualisante de la relation à l'emploi ».

Alors que la notion de compétence renvoie à l'action, celle de talent relève d'éléments rattachés à la personne, qui ramène donc la notion du sujet que Stark (2019 : 30) regrette d'avoir vu disparaître à partir des années 80 dans le cadre de l'objectivation des compétences du fait de la « crispation managériale autour de l'acte professionnel » pour que les dirigeants en gardent la maîtrise. Cette transition s'opère du fait de la transformation du marché du travail, de la pénurie de hauts potentiels et des besoins organiques et financiers de rétention du personnel.

Le cabinet de conseil *Boston Consulting Group* (2015) a réalisé une étude qui montre le bénéfice pour la performance de l'entreprise d'une bonne gestion des talents. Cette étude établit un lien entre des pratiques de gestion des talents et la performance financière de l'entreprise. Les trois pratiques les plus performantes sont celles qui permettent de traduire les plans de développement de talents et de leadership en initiatives claires et mesurables, de dédier le temps nécessaire au leadership et au management des talents (plus de 25 jours par an pour les plus performantes), et enfin de ne pas limiter le développement des talents aux départements de ressources humaines, mais d'en rendre aussi les leaders responsables (BCG, 2015 : 7-8).

Ces éléments montrent combien les approches de management par les compétences orchestrées par la stratégie des grandes entreprises ou des grandes administrations, en vue de meilleures performances, de gestion des ressources humaines et de rétention des talents, sont largement promulguées et diffusées dans le monde du travail, même si elles restent sans fondement scientifique prouvé. Les petites et moyennes entreprises sont, elles, cependant beaucoup moins bien préparées et impliquées dans cette transformation. Elles n'en ont pas toujours les moyens financiers et ont souvent du mal à définir les compétences dont elles peuvent avoir besoin pour l'avenir (BCG et Adecco, 2018).

Le Boterf (2018 : 52-57) dénonce l'usage abondant de la gestion des entreprises par les compétences dans la gestion des entreprises en remettant en cause la faiblesse du raisonnement et des accompagnements méthodologiques qui les sous-tend, le langage inadapté et équivoque, le manque d'actualisation des cadres retenus, la notion de compétence toujours en question et la focalisation sur l'individu au détriment du collectif, comme si les compétences étaient des « êtres » en soi. Ces imprécisions et imperfections aboutissent selon lui à la réduction de ces approches à des listes de compétences, qu'il désigne par le « tout compétences ».

Dans une approche ergonomique et sociologique d'inspiration francophone, Delobbe (2014 : 30) indique quelques limites aux modèles de management par les compétences nord-américain focalisés sur des organisations adhocratiques : leur réductionnisme, leur rapide obsolescence et la décontextualisation des compétences mises en œuvre. Pour recontextualiser l'exercice de la compétence, elle définit quatre modèles distincts de gestion des compétences et non plus focalisé sur quelques compétences de type managériales transversales à toute l'entreprise, en préférant un

processus inductif orchestré par une intention de construction sociale du référentiel et pas une intention normative axée sur la performance :

Le modèle de la normalisation centré sur des comportements partagés à large échelle et visant l'homogénéisation culturelle, le modèle de la polyvalence permettant l'allocation flexible des ressources humaines au sein d'un périmètre d'activité, le modèle du talent individuel faisant des qualités et des aptitudes personnelles génériques la clé de la performance individuelle et collective, et enfin le modèle de l'expertise centré sur la maîtrise de compétences techniques complexes et la livraison de prestations à haute valeur ajoutée. (Delobbe et al, 2014 : 1)

Faute de consensus et sur la base de conceptions évolutives de la notion de compétences, celles-ci évoluent souvent par le biais de référentiels et de dictionnaires de compétences en Amérique du Nord, au niveau des organisations et parfois au niveau des secteurs professionnels, sans toutefois que la question de la partie « invisible » de ce qu'est « être » compétent, au sens où le définit de Le Boterf, ne soit vraiment abordée ou théorisée. C'est organiquement le paradigme de l'employabilité et la rentabilité qui justifie le pragmatisme de ces usages et en garantit le succès. Si le management et la gestion des talents par les compétences sont très généralisés et intégrés dans l'ensemble des étapes de la gestion des ressources humaines, les organisations cherchent à travailler sur quelques-unes des limites rencontrées : le rapport *Global Talent Trends* de LinkedIn (2019) indique que si la plupart des décisions d'embauche et de licenciement relève de l'appréciation des compétences globales, il reste très difficile de les évaluer formellement. Seules 41% des entreprises interrogées ont mis en place un processus formel d'évaluation des compétences globales pour leur organisation. Les méthodes d'évaluation évoluent peu et se déclinent de la façon suivante : 75% des entreprises interrogées utilisent des questions comportementales, 70% utilisent la lecture du langage corporel, 58% des questions situationnelles, 31% des projets, 17% des évaluations techniques. Les meilleures pratiques d'évaluation des *soft skills* partagées dans cette même étude sont : déterminer les compétences globales les plus importantes pour l'organisation, les identifier et définir pour les rôles dans l'entreprise, utiliser des outils de tests en ligne, prendre garde au biais, standardiser les questions des entretiens d'évaluation, poser des questions de type « résolution de problème » LinkedIn (2019 : 9 - 15).

Par ailleurs, la revue de ces différentes approches et ces nouveaux paradigmes, on peut s'interroger sur la possible compatibilité entre une conception individualisante des talents et des

compétences uniques à développer chez le salarié en entreprise, et celle des compétences globales telles que promulguées en éducation par Fullan (2018) et dans le cadre de référence des 6C.

### 3.1.2 La visibilité des compétences globales

L'analyse quantitative de l'évolution de la formation continue ou professionnelle en Ontario est difficile à appréhender, car elle n'est soumise à aucune réglementation provinciale, et ne fait l'objet d'aucun observatoire dédié à la formation des adultes au niveau des organismes professionnels. Par conséquent, comme nous avons pu le voir dans les premiers chapitres, la définition et la standardisation du concept de compétence dans le monde professionnel n'existe pas au niveau provincial, et ne fait pas explicitement l'objet d'approfondissement.

Les entreprises, notamment dans les secteurs du conseil et de la technologie ont de leur côté fortement développé des approches de recrutement et de formation internes en lien avec les compétences globales jusqu'à en faire un outil majeur de communication et de profil de leur force de travail, déclinant ainsi leur identité et leurs valeurs. Ce sont les sociétés de conseil qui ont commencé, et des rapports comme celui du *McKinsey Global Institute* (2017), qui a démontré combien le marché du travail est en train d'être profondément et très rapidement transformé, ont été déterminants dans les orientations que de nombreuses entreprises prennent aujourd'hui.

Le cabinet de conseil Deloitte (2017) analyse les compétences *soft* requises dans les métiers émergents liés à la gestion de données et la créativité, l'esprit d'équipe (la collaboration), la résolution de problème arrivent en tête, juste devant la littéracie et la capacité à faire des recherches.

L'étude de *LinkedIn Learning* (2019) illustre dans son rapport comment la formation et le développement des employés sont facilités par la technologie aussi bien en accessibilité qu'en matière de budget, principalement grâce aux formations en ligne. Dans cette étude (2019 : 20) *LinkedIn Learning* montre que les compétences *soft* les plus demandées en 2019 sont la créativité, la persuasion, le raisonnement analytique, la collaboration et l'adaptabilité.

Les compétences *soft* réclamées par le marché du travail sont la résolution de problèmes, la fiabilité, la gestion du temps (ponctualité), la flexibilité et l'adaptabilité, l'intégrité et l'honnêteté,



les capacités interpersonnelles, une éthique professionnelle forte, la collaboration (travail d'équipe), la communication, une attitude positive. (Grant, Conference Board du Canada, 2016 : 34). C'est bien le terme de *soft skills* qui est le plus usité et qui englobe la notion de compétences globales dans le monde du travail en Ontario.

Sans pour autant composer une liste homogène avec ce que nous avons pu voir dans les paragraphes précédents, ces notions correspondent pour certaines et se rapprochent pour d'autres de la notion des compétences globales. On voit cependant que d'une étude à l'autre, les terminologies et les notions varient, tout en restant dans le même registre, et souvent sous la forme d'une sorte de dictionnaire de compétences défini sur-mesure par l'organisation en fonction de ses besoins, son fonctionnement, sa stratégie, ses valeurs, son identité. Cependant, les sociétés de conseil ne s'attachent pas à la terminologie de compétences globales, mais gardent plutôt la notion de compétences *soft* ou de compétences du futur pour les rendre visibles, par opposition aux aptitudes et compétences technologiques.

3.1.3 Le développement de la formation continue autour des compétences globales  
Le monde de l'entreprise semble montrer beaucoup d'intérêt, notamment dans les perspectives de formation dans le domaine des compétences du futur.

On y parle aujourd'hui d'« apprentissage entreprise », *corporate learning* ou d'« apprentissage digital entreprise » *corporate elearning*, et surtout d'apprentissage et de développement *Learning and Development*, L&D, et non plus de formation continue, *continuing education*. C'est un marché en pleine expansion, car le développement technologique exponentiel et l'arrivée de la génération Z sur le marché du travail bouleversent les organisations et les repères managériaux, d'autant plus que le vieillissement de la population s'accélère (Statistique Canada).

Nous sommes entrés dans une ère technologique où la formation doit se faire tout au long de la vie, avec des générations montantes sur le marché du travail adeptes du digital (Shook et Knickrehm, 2017 : 11). Le *Conference Board du Canada* (Grant, 2016 : 52) le constate, les employeurs au Canada se plaignent du manque d'alignement entre les compétences acquises lors des études supérieures et celles requises par le marché du travail. D'après l'étude *Developing*

*Canada future workforce*, c'est en Ontario que l'écart de l'adéquation des compétences au marché du travail augmente le plus Aon Hewitt (2016 : 10).

Beaucoup de ces compétences sont alignées avec les compétences globales appréhendées en général dans la réflexion des universités, cependant elles ne se recoupent pas toutes d'une part, et d'autre part, comme on le verra plus tard, elles ne font pas l'objet d'un suivi académique ni d'évaluations systématiques à l'université en Ontario, ce qui peut expliquer la perception d'un manque d'alignement. De même, la déclinaison des compétences globales change d'une organisation à l'autre. Par conséquent, les entreprises et les individus doivent trouver des solutions pour combler ces écarts. Comment s'organise aujourd'hui les prestataires de formation en compétences globales dans le monde professionnel ?

Le marché de l'apprentissage et du développement est passé en 10 ans de la prestation de formation de conformité à une véritable stratégie de leadership et de management, qui couvre l'orientation des nouveaux employés, de gestion de carrières et de performance de l'entreprise (LinkedIn, 2020 : 5). L'étude Deloitte (2019) montre qu'une partie croissante de la main d'œuvre canadienne hésite de moins en moins à se mettre à son compte, quitte à se former par elle-même, d'autant plus que l'accès financier et technologique à la formation est de plus en plus facile.

Il y a donc un large potentiel en matière de formation professionnelle, démultiplié par les possibilités grandissantes de formation en ligne. Beaucoup de prestataires se positionnent déjà sur ce marché, y compris pour les compétences globales. Des plateformes d'apprentissage expérientiel voient le jour autour de nouveaux supports tels que les classes virtuelles, la *gamification* pour les compétences sociales, les balados, les supports multiples (vidéos, PDF, ...), l'apprentissage flexible et mobile (sur ordinateur personnel, ...). L'apprentissage est passé de l'acquisition passive du savoir, à la construction d'un savoir dans l'action.

S'il est difficile de quantifier ce marché précisément en Ontario pour le moment, quelques données factuelles et tendances générales permettent cependant de donner certaines perspectives à la question des nouvelles formes d'accès à la formation des compétences globales, dans le monde du travail.

En ce qui concerne le profil des apprenants, selon une récente étude mondiale du cabinet de conseil *Boston Consulting Group* (2019), 63% des personnes se sentant concernées par les changements technologiques et économiques qui veulent acquérir de nouvelles compétences, choisissent et entreprennent des formations de leur propre chef, 61 % le font par le biais de leur entreprise, 36% par des conférences ou des séminaires, 34% dans des institutions en éducation traditionnelles, 30% en ligne dans des institutions de formation, 24% sur des applications mobiles et 7% par le biais de programmes gouvernementaux. 67% du panel est prêt à se requalifier dans tous les cas de figure, 29% se disent prêts seulement si nécessaire et 3% ne l'envisagent pas. Cette volonté de mettre à jour ses compétences touche plus de 50% des interrogés, dans tous les métiers, plus particulièrement les métiers de service, de tous les âges, y compris les plus jeunes, et tous les niveaux d'éducation, y compris les doctorats. Cela semble indiquer d'une façon générale l'accélération de l'obsolescence des formations, y compris postsecondaires, chez les personnes interrogées, qui ne leur garantit plus de s'adapter facilement au monde du travail sur la durée. Selon cette même étude, les compétences du futur ressenties par les interviewés canadiens comme étant les plus importantes à acquérir dans leur travail sont la communication et le leadership, la résolution de problème, l'adaptabilité, la pensée critique, la collaboration, et l'innovation.

Selon une étude récente de *LinkedIn Learning* (2020 : 26), la majorité des employés se forment en fin de semaine (83%) et recherchent des expériences d'apprentissage qui sont sociales et collaboratives, et ce quelle que soit leur tranche d'âge. L'étude LinkedIn sur la formation en milieu de travail (LinkedIn, 2020 : 5) montre que les entreprises sont prêtes à financer l'apprentissage et le développement de leurs employés, en investissant pour 57% d'entre elles en priorité sur des formations en interne en ligne et non plus sur des formations conduites par facilitateurs. Au Canada en 2020, la priorité de professionnels en apprentissage et développement est l'évaluation de l'impact de la formation. La même étude indique que 94% des employés rapportent que l'investissement de leur entreprise dans leur développement et leur formation est un facteur de rétention (LinkedIn, 2020 : 16).

Sans trop de surprise, les contraintes de temps et d'argent sont les critères de décisions personnels du choix de se former ou non, ainsi que l'indique le BCG (2018 :12). Cette même étude montre que si les interviewés considèrent à 62% qu'il est du ressort de chacun de chercher à développer de nouvelles compétences, il est intéressant de noter qu'ils considèrent à 59% que c'est à leur

employeurs d'offrir les formations correspondantes et à 46% que c'est du ressort de l'entreprise de livrer ces formations. La place laissée aux institutions gouvernementales pour ce faire à 14 % pour offrir les formations correspondantes et à 12% pour les livrer, celle des universités et des organisations professionnelles étant très réduite (BCG, 2018 : 10 - 11). Pourtant, les universités pourraient avoir un rôle important en la matière, en partenariat avec des entreprises pour développer ces formations. C'est ce que font des universités en Chine et à Singapour (BCG, 2020 : 22). Certaines institutions postsecondaires canadiennes font cependant le choix de se positionner sur ce marché. Le programme certifiant *Power Ed* de l'Université Athabasca en offre un exemple récent (novembre 2019) intéressant. L'offre de Power Ed s'adresse à tous, fournit un certificat et comporte un volet sur les compétences globales des leaders. Ce domaine pourrait-il constituer un point de rencontre autour des compétences globales entre les universités et les entreprises, alors que ces dernières aspirent à plus de collaboration entre les deux univers (Aon Hewitt, 2016 : 8 – 15 ; *Canada West Foundation*, 2015 : 17) ?

### 3.2 Dans le monde de l'éducation : une source de questionnements au niveau universitaire

#### 3.2.1 La visibilité des compétences globales

Que montre la revue des sites internet des plus grandes universités de l'Ontario sur la façon dont ces universités communiquent et intègrent les compétences globales ? Utilisent-elles une terminologie homogène pour parler de ces compétences ? Ont-elles une stratégie claire et explicite sur la façon dont ces compétences font partie de l'expérience académique des étudiants ? Le tableau suivant résume les résultats de notre revue sur internet des mentions d'apprentissage, de mise en œuvre ou tout simplement de communication autour des compétences globales (CG) pour les dix premières universités de l'Ontario. Ce tableau a été réalisé en faisant une recherche systématique sur Google à partir des mots clés *global competencies*, *21st century competencies*, et *Graduate Attributes* associés à chacune des dix universités de l'échantillon. Les documents chargés en ligne relatifs à ces compétences sont listés en annexe. Les universités sont classées par rang de popularité des universités selon *University ranking* (novembre 2019) :

Les 10 premières universités de l'Ontario	Facultés / Services aux étudiants	Terminologie	Cadre et mise en œuvre	Incubateur lié aux CG
<b>Université de Toronto</b>	International Education Center  Center for Interprofessional Education  Center for student engagement	Compétences Globales   Cadre de compétences	Oui – Co-curriculaire	Non
<b>Université Waterloo</b>	Certificat EDGE pour étudiants hors Coop Global  Experience certificat / Bureau du Succès des Étudiants  Bureau du principal  Center for teaching Excellence	Compétences essentielles (Core)  Interactions interculturelles  Compétences du 21 <sup>e</sup> siècle  Attributs des diplômés	Oui – Co-curriculaire, opt-in  Au Canada ou à l'international  Consultation pour le plan stratégique de l'université 2020-2025  Pas de cadre, Program mapping mais pas effectif	Non
<b>Université York</b>	Division of students  Globally Networked learning  Lassonde ESSE and EECS	Compétences globales ou essentielles  Compétences Globales  Évaluation des attributs des diplômés	Cadre Articulé dans Becoming Yu  Cadre Certificat engagement civique et social à venir Pas encore	oui

	Glendon	Consultation et rapport sur les attributs des diplômés	Pas encore	
<b>Queen's University</b>	Au niveau de l'université, dans le plan stratégique, intention de développer un cadre de core competencies.  International at home  Faculty of Education – Professional studies	Pas de cadre  Compétence interculturelle  Éducation Internationale	Certificat en éducation professionnelle internationale (arrêt été 2020)	Non
<b>Western University</b>	Western International  Programme facultaire international  Au niveau universitaire: Plan stratégique  Centre for Teaching and Learning	Engagement global et interculturel Diplômés prêts au global  Go-abroad  Savoirs et compétences transférables du 21 <sup>ème</sup> siècle  Western Degree Outcomes (WDOs)  Entrepreneuriat	Pas de cadre Global & Intercultural Honour  Cadre définit en 2016  Accélérateur Propel	Non  Accélérateur propel
<b>McMaster University</b>	Faculté de médecine  International Student services	Compétences professionnelles  Expérience globale des compétences du 21 <sup>ème</sup> siècle	Expériences internationales	Non

	Faculty of Engineering and McPherson Institute	Compétences techniques et de résolutions de problème superlatives  Attributs des diplômés.	MacChangers  McMaster Programme de bourse des défis Co-curriculaire et en lien avec les objectifs de développement durable de l'ONU  Cadre défini pour répondre aux exigences du CEAB	
<b>University of Ottawa</b>	Centre de développement des carrières – Altitude  Faculté des sciences sociales Centre d'études des politiques internationales	Core competencies, Essential Skills  Rapport sur l'éducation globale aux compétences du 21 <sup>ème</sup> siècle des jeunes Canadiens	Altitude: Programme de développement professionnel de préparation à l'emploi pour les maîtrises et les doctorats  Rapport sur l'éducation globale des jeunes Canadiens.	Non
<b>Carleton University</b>	Success Services	Compétences <i>soft</i> et transférables	Outils et évaluation en ligne	Non
<b>Ryerson University</b>	University level	"With mind and skills", compétences pour la vie, compétence interculturelle	Plan académique 2014-2019	Zone d'apprentissage
<b>University of Guelph</b>	University Level Co-operative and career services	Résultats d'apprentissage	Cadre défini pour l'université sur la base des compétences globales comme objectifs d'apprentissage Peer Helper program	Non

Figure 8 Recherche Google des mots clés relatifs aux compétences globales sur le site des 10 universités les plus populaires en Ontario, décembre 2019

Au regard des données présentées, on remarque que les dix premières universités ontariennes semblent avoir des politiques et des stratégies très hétérogènes en matière de compétences globales.

Les principales universités ontariennes n'ont à ce jour pas adopté de terminologie commune pour désigner les compétences globales. Les expressions relevées pour désigner ces compétences (traduites en français quand c'est pertinent) ou leur cadre sont : compétences globales, compétences essentielles, compétences interculturelles, compétences du 21<sup>e</sup> siècle, *Graduate Attributes*, éducation internationale, engagement global et interculturel, *Global-ready graduate*, connaissances transférables et aptitudes du 21<sup>e</sup> siècle, objectifs de résultat du diplôme, entrepreneuriat, compétences professionnelles, expérience globale, aptitudes techniques et de résolution de problèmes, aptitudes *soft* et transférables, aptitudes de vie, compétence.

Les plans stratégiques des universités ne mentionnent pas systématiquement le recours aux compétences globales, et il n'existe pas de cadre de compétences globales dans la plupart des cas. Ces dernières sont présentées ou abordées dans 50% des cas au niveau universitaire, plus systématiquement au niveau des services aux étudiants, principalement ceux dédiés à la carrière, plus rarement au niveau facultaire dans les centres de *teaching and learning*, et peu ou pas dans un programme de département disciplinaire.

Les compétences globales, quand elles sont mentionnées, sont intentionnellement mises en œuvre dans des contextes soit co-curriculaires ou expérientiels, sous forme de certificat, éventuellement plus récemment de micro-crédits, soit intégrées au développement personnel ou professionnel dans les formations prodiguées par les centres de carrière, universitaires ou facultaires selon l'organisation plus ou moins centralisée des universités. En marge de l'expérientiel ou des micro-crédits, quelques facultés ont mis en place des incubateurs dédiés à l'élaboration de projets par les étudiants afin de leur offrir un espace spécifique pour mettre en œuvre par eux-mêmes ces compétences.

Certaines universités utilisent les programmes ou cours académiques dotés d'opportunités en éducation expérientielle pour permettre aux étudiants de mobiliser des compétences non académiques en milieu de travail, de communauté ou de salle de classe. Les stages courts sont crédités ou rémunérés, mais ne donnent pas lieu à une évaluation axée sur tout ou partie d'une nomenclature homogène de mobilisation de compétences globales. Ce type d'éducation



expérientielle est organisée en silo par département et ne permet pas dans la majeure partie des cas d'articuler une interdisciplinarité pourtant sous-jacente à la notion de compétence globale. Dans d'autres facultés ou universités, des programmes de co-op, ou formation en alternance, ont été mis en place pour permettre aux étudiants d'articuler des compétences non purement académiques et en lien avec les disciplines étudiées. Il n'est pas possible de le faire dans cette revue, mais il serait intéressant de voir dans quelle mesure les compétences globales sont nominatives et explicitement prises en compte dans les grilles d'évaluation des stages de co-op. En tout état de cause, les stages co-op sont validés au niveau facultaire sur la base de Succès ou Échec, et ne donnent pas de crédit.

Par cette revue, on constate donc qu'actuellement l'intégration des compétences globales au curriculum des principales universités de l'Ontario est loin d'être généralisée, et qu'elle relève principalement d'initiatives disparates de quelques départements, des services aux étudiants ou des centres de carrière. Il y a cependant de réels efforts de plus en plus marqués en éducation expérientielle, avec le soutien du *Co-operative Education Work – Integrated Learning Canada* (CEWIL). Il serait d'ailleurs intéressant de pousser le premier niveau d'analyse de ce chapitre en distinguant les facultés dédiées à l'enseignement des STEM et celles dédiées à la transmission des arts libéraux.

Cependant une exception se démarque des universités ontariennes, il s'agit de l'Université de l'Ontario Français (UOF) en cours de développement. En effet, cette dernière affiche dans son plan académique axé sur l'édification « d'un secteur postsecondaire innovateur et durable » quatre programmes multidisciplinaires qui démarrent dès l'automne 2021 et dont les caractéristiques présentées sur leur site internet sont :

Les programmes d'études développés à l'UOF sont uniques et offrent une expérience d'apprentissage universitaire différente. Plutôt que de se confiner aux disciplines traditionnelles, ils abordent de façon transdisciplinaire les grands enjeux de société et développent les compétences requises pour y répondre, en misant sur les forces de la région torontoise et de l'économie ontarienne (site internet UOF consulté le 06 12 2020)

Il sera intéressant de voir, en temps et en heure, comment vont s'articuler ces programmes, comment seront définis les objectifs d'apprentissage, les méthodes pédagogiques retenues et les grilles d'évaluation, afin de mesurer si ces choix novateurs vont inspirer ou non le monde

universitaire de l'Ontario actuellement plus ancré dans ses traditions organisationnelles et disciplinaires.

Il est maintenant apparent que le milieu universitaire ontarien n'accorde pas de visibilité explicite aux compétences globales dans l'enseignement académique crédité destiné aux étudiants. Il y a cependant des initiatives qui émergent de plus en plus en lien avec le monde du travail, Ainsi, la Faculté d'Ingénierie Lassonde de l'Université York a développé depuis 2019 le programme professionnalisant DevDegree en partenariat avec Spotify, qui amènent les étudiants à appliquer la théorie de la salle de classe directement au monde de la technologie en temps réel. Le programme est assorti de mentorat, auto-évaluation, auto-réflexion, et de formation à des compétences globales. Une autre initiative est celle du Centre des Compétences Futures, consortium entre *Ryerson University*, *BluePrint* et le *Conference Board of Canada*, dont l'objet est de soutenir les Canadiens et les Canadiennes à acquérir les compétences du futur pour réussir sur le marché du travail. Cependant, pour les employeurs, la question de l'évaluation et de la reconnaissance de ces compétences dans le relevé de notes des diplômés reste un enjeu de taille, d'autant plus que, s'il est reconnu que les étudiants sont susceptibles de les avoir, il n'est pas évident de déterminer dans quelle mesure les institutions postsecondaires peuvent les aider à les développer (*Le Conference Board du Canada*, 2016 : 20).

### 3.2.2 Les enjeux de la mise en œuvre des compétences globales à l'université

#### 3.2.2.1 *La pression des employeurs, des étudiants et du gouvernement*

Comme l'indique la Chambre de Commerce du Canada, plus de 30% des emplois créés en 1990 n'existaient pas auparavant, et ce sont entre 6.6 à 11,4 millions d'emplois au Canada qui vont connaître une transformation substantielle d'ici les 10 à 20 prochaines années, sur les 19 millions d'emplois de 2017. (Grant, 2016).

De nouveaux modes d'apprentissage doivent voir le jour, qui allient les compétences et les aptitudes spécifiques, nécessaires pour fonctionner efficacement au 21<sup>e</sup> siècle, à la pédagogie requise pour stimuler ces capacités. Définir de nouvelles compétences est une chose, les articuler au sein d'une formation, une autre (Scott, 2015 :1).

L'une des préconisations de l'étude Deloitte (2019 : 43) est de favoriser « le travail interdisciplinaire, l'agilité mentale, la pensée critique, le travail d'équipe, la gestion des relations

et la capacité d'apprentissage », afin de donner une plus grande place aux compétences nécessaires à l'avenir, par rapport à l'enseignement de contenu sous la forme de sujets individuels ou disciplinaires. Selon l'étude *Global talent Trends* de LinkedIn (2019 : 3-6) 91% des employeurs interrogés estiment que les *soft skills*, et notamment la créativité, la persuasion, la collaboration, et l'adaptabilité, sont cruciales à l'heure de la transformation technologique du monde du travail, car ce sont des dimensions où la machine ne peut remplacer l'humain.

L'heure est à la préconisation de créer des programmes ouverts aux contributions des apprenants, interdisciplinaires, alliant efficacement apprentissages de savoir-faire et de savoir-être. Ainsi, en plus des formes de savoirs traditionnels comme les mathématiques, l'expression écrite et verbales, les sciences et les technologies, les compétences globales deviennent indispensables pour s'adapter et contribuer au monde du travail en devenir, mais aussi en vue d'une plus grande implication civique et citoyenne. (Scott, 2015).

Le coût moyen annuel d'une année en institution postsecondaire au Canada est estimé à 15 798 dollars (Chambre de Commerce du Canada, 2018 : 17), et la durée d'un premier cycle universitaire est de 4 ans. La durée et le coût semble questionnés par rapport à la capacité des universités à préparer à l'employabilité. Morneau Shepell (2018 : 6) signale que s'il y a toujours eu des transformations technologiques, ce sont la rapidité et l'ampleur des évolutions actuelles qui sont sans précédent. Certes, les employeurs notent depuis 2013 une amélioration des compétences humaines et professionnelles chez les diplômés d'université, mais restent encore loin de rejoindre leurs attentes (Morneau Shepel, 2018 : 7). Si les employeurs retiennent toujours les diplômes comme critère de recrutement, ils regardent de plus en plus la capacité des candidats à travailler en équipe, à résoudre des problèmes complexes et à montrer une volonté constante d'apprendre (Aon Hewitt, 2016 : 4).

Si aucun cadre ministériel n'impose les compétences globales au monde universitaire ontarien dans un contexte où les étudiants et le marché du travail les réclament (Canada West Foundation, 2015 ; Chambre de Commerce du Canada, 2018) dans un souci de maximiser l'employabilité et de répondre aux défis de demain, comment s'organisent les universités en Ontario pour répondre à cette demande ? Comment s'est-on attelé en Amérique du Nord à la mise en œuvre des compétences dans le curriculum ? Voyons l'exemple révélateur de l'approche par compétences.

### 3.2.2.2 *Les changements de paradigme pédagogiques : l'APC*

L'évolution pédagogique qu'est l'approche par compétences (APC) commence aux Etats-Unis par les collèges, les universités et la formation des enseignants dans les années 70, pour se déployer dans les années 80 dans les établissements d'éducation avec un objectif professionnalisant (Louis, 2008 : 755 - 757).

Dans un contexte de changement sociétal majeur au cours des décennies 1970 et 1980 qui a rendu le curriculum inadéquate, allié à un décrochage scolaire en forte augmentation, des consultations sont engagées au Québec. De nombreux rapports sont rédigés entre les années 70 et 90, s'appuyant notamment sur les recherches en éducation et visent, comme le précise le programme de formation de l'école québécoise,

une formation globale et diversifiée, une formation à long terme et une formation ouverte sur le monde. On estime que ces visées devraient permettre de préparer les citoyens de demain à mieux relever les défis auxquels ils devront faire face, celui d'une collectivité pluraliste où chacun a sa place, celui de l'accessibilité à un marché du savoir en perpétuel changement et celui de la globalisation des économies (Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, 2006)

C'est ainsi que les années 2000 voient aussi la remise en cause des PPO, pour les raisons déjà soulevées au chapitre 2 ( 2.2.1. :20).

Les premières tentatives d'envergure d'articulation des compétences transversales ou globales au Canada ont été réalisées dans le cadre du Nouveau Programme de Formation de l'Ecole Québécoise à la fin des années 90 avec l'approche par compétences (APC), avec des objectifs très similaires à ceux préconisés actuellement par l'OCDE : l'école doit préparer au rôle de citoyen, de travailleur ou de producteur économique, en développant chez l'élève des compétences transversales nécessaires à l'apprentissage « tout au long de la vie ». (Avis au ministère de l'éducation du loisir et des sports du Québec, 2007 : 31). Les compétences transversales listées alors sont les résultantes du développement de compétences durables « pour toute la vie » mise en œuvre par l'usage de la « métacognition » et la prise en compte de la psychologie du développement personnel, autour de compétences d'ordre intellectuel (résoudre des problèmes et exercer un jugement), d'ordre méthodologique (exploiter les technologies de l'information), d'ordre personnel et social (identité

personnelle et collaboration), et enfin de communication (AAUM, 2007 : 27-30). On y reconnaît des compétences globales actuelles du cadre de l'OCDE.

A la même période, entre 2000 et 2006, le Parlement Européen et le Conseil des ministres européens approuvaient - à la suite d'initiatives de l'OCDE et de la Banque mondiale pour définir les compétences de base pour l'économie de la connaissance – un cadre de référence pour les « compétences clés » nécessaires à l'apprentissage du développement personnel, de la citoyenneté active et de l'employabilité (Hirtt, 2009). L'approche par compétences découle à l'origine de travaux théoriques relatifs à la *competency based education* des chercheurs Houston et Howsam (1972), Burns et Klingstedt (1973) concernant la formation professionnelle (Hirtt, 2009 : 2). Elle se caractérise par une focalisation de l'enseignement non plus sur le transfert de connaissances, mais sur « la capacité d'action à atteindre par l'apprenant » (Hirtt, 2009 : 3).

L'objectif de l'APC est de développer chez l'apprenant des compétences transversales, disciplinaires (proches du PPO) ou terminales (qui combinent les deux autres et visent à l'atteinte d'un profil déterminé à la fin de l'apprentissage). Dans le PPO, l'évaluation sert à déterminer si l'objectif d'apprentissage est réalisé et réside en la bonne application de règles et de données selon un modèle de départ. L'APC conduit l'apprenant à intégrer plusieurs acquis et à opérer le transfert et l'intégration de l'apprentissage contextualisé dans une situation problème complexe. L'apprenant est supposé capable de construire par lui-même ses apprentissages avec l'aide de l'enseignant. L'approche par compétences exige de retenir que la compétence est complexe, « car elle ne réside pas dans la somme, mais dans l'organisation dynamique de ses composantes », composantes qui sont propres à chacun. Elle est évolutive, interactive et intégrative, car

Elle intègre des connaissances mais ne s'y réduit pas, puisqu'elle fait appel à d'autres ressources qui ne sont pas nécessairement de l'ordre des connaissances (par exemple des ressources internes liées à la personnalité, aux intérêts, aux aptitudes ou des ressources externes de divers ordres, aussi bien humain que matériel (Legendre, 2001, p.19).

Les compétences transversales sont dépendantes des compétences spécifiques en ce qu'elles se nourrissent les unes les autres dans différentes disciplines. Cela induit la nécessité pour les programmes fondés sur les compétences transversales, d'une part de décloisonner les savoirs et d'autre part de développer une responsabilité collective des enseignants, avec plus de concertation et de collaboration sur une échelle interdisciplinaire, avec une connaissance des programmes

verticale et horizontale. (Legendre, 2007 : 23). L'enseignement laisse alors place à l'erreur constructive, à l'apprentissage par l'expérience, à la prise de conscience de l'élève des ressources dont il dispose. L'évaluation, de ce fait, évolue aussi pour se focaliser sur le soutien et non plus la sanction de l'élève. Il s'agit d'accorder plus de temps à un petit nombre de situations complexes, plutôt que d'aborder un grand nombre de sujets (Legendre, 2001 : 26).

Les nombreuses difficultés de mise en œuvre du Nouveau Programme de Formation de l'École Québécoise ont été liées au nombre d'interlocuteurs impliqués dans la définition des programmes, à la définition de compétences transversales, loin d'être claire et précise, à l'organisation des tâches, du temps, des groupes-classes et des établissements ont été impactés par l'aspect interdisciplinaire cette approche (Legendre, 2004 : 8-15). S'y est ajouté un manque de consensus sur le matériel scolaire et les contenus (Lachance, 2019). L'aspect interdisciplinaire cette approche (Legendre, 2004 : 8-15), le manque de formation et d'appropriation du nouveau programme des enseignants, ont été un facteur de rejet fort et a fait émerger l'idée que cette nouvelle approche se limitait à faire de la pédagogie par projets et que les connaissances avaient été supprimées (Lachance, 2019). Cette initiative a posé la question de la formation continue des enseignants (Couture 2012 : 18). La professionnalisation de l'enseignement et les modalités d'évaluation ont aussi été contestées (Couture, 2012 ; Lachance, 2019).

### 3.2.2.3 Les critiques de l'APC

Fervent adapte de l'APC du Nouveau Programme de Formation de l'École Québécoise en 2001, Bissonnette rédige avec Boyer un article en 2018 et prend une position radicalement opposée, pour mettre en garde les organismes en éducation devant la résurgence des compétences transversales au travers le concept des compétences globales. Bissonnette et Boyer (2018) y indiquent que le concept de compétence transversale ne repose sur aucune donnée avérée, et remettent en question non seulement le concept des compétences globales mais aussi toutes les approches pédagogiques qui y sont liées. Se référant à Rey (1996) et Willingham (2007), ils s'appuient sur le fait que « quelque compétence que ce soit n'est habituellement pas généralisable à d'autres domaines parce qu'elle est indissociable du contexte dans lequel elle s'exerce. » Par ailleurs, ils relèvent que les résultats de PISA (2015) laissent entendre que les pratiques d'enseignement dirigées par l'enseignant (*teacher-directed instruction*) auraient de meilleurs résultats en sciences que les approches par le questionnement, et qu'enfin, selon l'étude Andersen et Andersen (2017), les méthodes d'enseignement centrées sur l'élève augmentent les inégalités en matière d'éducation.

Pour d'autres, on passe avec l'APC « d'un produit observable et mesurable à une volonté de mettre officiellement en place un processus d'enseignement et d'apprentissage de ce produit mesurable : une formation à ce produit » (Louis, 2008 : 755 - 757).

Boutin (2004 : 29-32) critique l'APC en ce qu'elle vise plus la démonstration d'un savoir plutôt que le savoir lui-même et que les programmes d'études sont dans ce cadre rédigés la plupart du temps en termes de « compétences attendues » tout en laissant l'apprenant responsable de son apprentissage. Apprendre consiste alors à savoir utiliser un stock de « compétences établies à partir de conditionnements antérieurs ». Il réfute l'image projetée de l'enseignant transmetteur de savoir, incapable de susciter l'intérêt, le développement et l'autonomie de l'élève, ainsi que l'idée de Piaget selon laquelle « ce qu'on enseigne à l'enfant, on l'empêche d'apprendre » (Boutin, 2004 : 36).

Enfin, pour lui, la problématique de l'évaluation reste un obstacle majeur : « comment répondre à des compétences attendues d'une part et procéder à l'acquisition de connaissances selon une perspective constructiviste ? » (Boutin, 2004 : 36). Les enseignants en sont amenés à utiliser à la fois l'auto-évaluation par les portfolios et en même temps à devoir préparer les apprenants aux examens officiels. Les bilans de compétences individuels en entreprise ont pour objectif de sélectionner et d'orienter les salariés, ce qui selon lui ne peut pas être l'objectif constructiviste en éducation.

Louis (2008) ajoute qu'il faut distinguer les programmes de formation générale de ceux spécifiques de formation professionnalisante. Dans ces derniers, la mise en situation est évidente et l'approche par compétences appropriée. Il conteste vivement l'absence de recherche empirique dans le domaine des arts libéraux. Comment mesurer l'apport de l'APC dans une discipline en humanités ? Il rejoint Boutin (2004) sur les problématiques d'évaluation. Par ailleurs, l'approche par compétences privilégie la mise en situation de l'apprenant, ce qui implique l'élaboration d'un inventaire de familles de situations-problèmes susceptibles de mettre en œuvre ces compétences. Enfin, l'APC comporte une contradiction interne en ce qu'elle est à la fois normative dans sa description des compétences à acquérir dans des situations-familles, alors que l'apprenant est censé apprendre de façon expérientielle, libre et autonome. Ce qui est compréhensible en entreprise dans un poste ou une situation donnée, l'est moins dans un univers censé assurer le développement et l'autonomie de la personne (Louis 2008 :761).

Jonnaert (2004 :686) voit dans la situation complexe de l'APC une construction qui allie au constructivisme la cognition située de l'apprenant, ce qui s'écarte du principe de savoirs codifiés dans une logique curriculaire, et par définition implique l'interdisciplinarité, mettant en cause l'organisation universitaire cloisonnée par disciplines.

Le projet *Tuning* européen d'harmonisation des Études Supérieures et de participation des institutions universitaires au développement économique et social, a participé largement au mouvement de la prise en compte des compétences dans les curricula à l'université, en différenciant les compétences globales des compétences spécifiques. Il a permis de mettre en lumière chez certains des freins à la fois idéologiques et pratiques : la volonté d'une plus forte professionnalisation des étudiants à l'université, la crainte de voir les savoirs subordonnés aux intérêts économiques sous l'influence des politiques éducatives soutenues par l'OCDE, l'Unesco et les pays signataires de l'accord de Bologne (1999), « un flou dans les évaluations certificatives, une aliénation des individus à des fins utilitaristes », ainsi que la redistribution des rôles enseignants – étudiants en orientant les programmes vers des modes d'apprentissage centrés sur l'étudiant (Chauvigné et Coulet, 2010 : 16 - 17).

Hirtt (2009 : 24) dénonce dans l'APC que l'usage de la connaissance y est supérieur à la connaissance elle-même, et que de ce fait, ce qui est acceptable dans un contexte de production et de formation professionnelle, ne l'est plus dans un contexte d'apprentissage en éducation. Selon lui, une démarche productiviste est à l'opposé d'une démarche d'accès à la connaissance et à la compréhension du monde. Et si l'intention de lier l'APC à l'apprentissage à partir de questionnements issus de la vie réelle est louable pour rendre l'enseignement plus attrayant, elle ne doit pas soumettre l'enseignant et l'apprenant « aux diktats de la flexibilité, la polarisation de l'école à l'image du marché du travail, au dénigrement des savoirs... » (Hirtt, 2009 : 25).

Cette revue de critiques nous montre combien très tôt la mise en œuvre d'une approche d'enseignement et d'apprentissage des compétences, des compétences transversales et par extension des compétences globales est beaucoup plus complexe et difficile à intégrer dans le monde de l'éducation, en comparaison de ce qui est pratiqué dans le monde du travail, dont elle s'inspire. Cela renforce d'autant l'un des points de notre problématique, qui est de savoir si les compétences globales s'articulent de la même façon dans les deux univers. On voit que le



consensus établi dans le monde du travail, est loin d'être atteint dans le monde de l'éducation. Cette constatation est renforcée par ce qui est exposé dans le prochain paragraphe.

#### *3.2.2.4 Les enjeux organisationnels et les contraintes historiques et financières de l'université*

Un frein complémentaire aux critiques d'une approche par les compétences que nous venons de voir, est la structure fonctionnelle et organisationnelle actuelle des universités ontariennes. En effet, compte tenu de l'organisation des facultés par programmes, du nombre d'étudiants par disciplines ou par cours, de la rémunération et des temps de service et de recherche des professeurs, que se passerait-il si ces derniers, pour mettre en place les compétences globales, devaient revoir leur organisation verticale et collégiale en y intégrant une dimension interdisciplinaire élargie et horizontale ? S'ils devaient introduire dans leurs cours une perspective directement liée aux compétences globales et choisir leurs exemples, leur articulation de pensée, leurs exercices et leur grille d'évaluation non plus à la lumière de leur domaine d'expertise mais selon chacune des compétences globales à développer chez leurs étudiants ? S'ils devaient suivre individuellement pour chaque étudiant non seulement l'articulation d'une pensée et l'acquisition d'un savoir et de connaissances dans leur discipline mais une évolution accompagnée de rétroaction sur des compétences, qui ne peuvent être évaluées de la même manière que les compétences et connaissances liées à leur champ d'expertise. Est-ce tenable en-terme de compétences et de la formation des professeurs ? Est-ce tenable en-terme de gestion du temps compte tenu des effectifs étudiants ?

En allant plus loin, on peut aussi se demander si l'ensemble du corps professoral universitaire est prêt à changer de paradigme pour passer de son rôle d'expert à un rôle de facilitateur et de mentor ? De même est-il enclin à passer de méthodes d'enseignement dirigées à des méthodes par le questionnement en positionnant chaque étudiant au centre de l'apprentissage ?

Les hésitations et la lente appréhension des universités ontariennes à l'endroit des compétences globales sont peut-être la résultante d'une combinaison de toutes ou parties de ces questions listées ci-dessus, et des contraintes qui suivent.

Les universités en Ontario ont conquis leur autonomie partielle depuis les années 60 en Ontario (Clark et al., 2009) et chacune des universités adopte des disciplines, des programmes et donc des identités différentes.

Le COQES place explicitement la mission de l'université dans « l'acquisition des connaissances, des compétences et de l'expérience nécessaires pour assurer la prospérité globale de la Province et de sa population » et précise que l'accent collectif doit être porté sur l'amélioration de la qualité de l'enseignement ainsi que sur l'expérience de l'étudiant (Weingarten, 2018 : 5-7). Harrison (2017 : 2) explique que les universités doivent accepter leur responsabilité de préparer les étudiants au milieu du travail et qu'elles doivent les aider à perfectionner les compétences « pertinentes » en mettant le contenu à leur service. Il est explicite que « la tension inhérente au lien entre viabilité financière et viabilité académique est au cœur du problème » (Weingarten, 2018 : 6). Le poids des dépenses structurelles de l'université en Ontario trouverait son origine dans les deux décisions stratégiques prises dans les années 60 de ne pas laisser aux collèges le choix de dispenser des cours crédités au niveau du baccalauréat et de laisser aux universités publiques l'autonomie dans la détermination de leur mission et leurs objectifs. Les universités originellement dédiées à l'enseignement, se tournent alors en plus vers la recherche et l'innovation, dans l'idéal du professeur – chercheur, la tendance devenant alors d'aspirer au développement en recherche et en études supérieures, au détriment de l'innovation en apprentissage au niveau du baccalauréat. Dès lors, la structure de leurs coûts de fonctionnement a été organiquement bouleversée avec, en parallèle, un phénomène de massification de l'accès à l'université et du nombre d'étudiants inscrits, alors que le modèle de financement du gouvernement est uniformément basé sur le nombre d'inscrits (Clark et al., 2009), et que l'ensemble du système reste organisé depuis un siècle sur la base de l'heure-crédit. Le système de l'heure-crédit a vu le jour au début du XX<sup>ème</sup> siècle pour palier alors à la question du financement de la pension des professeurs. C'est pourquoi le quota de 120 crédits (quatre années d'études, dix cours d'une session par année et trois crédits par cours d'un semestre) a structuré jusqu'à maintenant le premier cycle d'études universitaires en Ontario. Cette structure a focalisé la transmission sur le contenu et favorisé l'instauration de l'évaluation de ce contenu par les tests, sans laisser de place pour le moment à la mise en valeur et à l'évaluation des compétences globales. (Harrison, COQES, 2017 : p.9)

Dans un contexte où les étudiants et les employeurs expriment leur besoin d'alignement de formation avec l'employabilité, le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur examine les enjeux de santé financière du système public d'enseignement postsecondaire de l'Ontario (Weingarten et al., 2018). Ces derniers sont de taille aux regards du coût de

l'enseignement postsecondaire. Le COQES (2018 : 6) constate que les revenus des institutions postsecondaires vont diminuer du fait des politiques d'établissement des frais de scolarité, de la démographie, que les inscriptions des étudiants internationaux ne suffisent pas à compenser (surtout dans l'incertitude dans laquelle le Covid-19 plonge aujourd'hui (2020) les universités avec la mobilité géographique de cette population étudiante) et indique que les coûts de main d'œuvre représentent 73% des dépenses de fonctionnement des universités en Ontario.

C'est donc dans un contexte financier tendu, que l'université devrait se repenser pour adapter sa pédagogie à une conjoncture et une génération d'étudiants qui ont bien changé, et par la même occasion être mieux compris auprès du marché du travail et de la société en général. L'université pourrait mettre ainsi en valeur la formation humaine que peut apporter la formation en arts libéraux et apporter une réponse aux enjeux de transformation de la société au niveau mondial et local.

Depuis 2010, le COQES a d'ailleurs entrepris des études relatives à la situation et l'orientation future à donner à la différenciation du système universitaire de l'Ontario afin dit-il d'assurer une accessibilité plus équitable, de meilleurs résultats et une amélioration de la santé financière du système. Le MESFP de l'Ontario a publié en 2013 son cadre stratégique pour la différenciation, et une seconde tension semble sous-jacente, entre autonomie académique de l'université et stratégie d'employabilité du gouvernement provincial. Dans son rapport de 2016, le COQES analyse et compare les 20 universités en fonction de leur développement dans 5 dimensions : l'équité d'accès, la demande, les débouchés offerts aux diplômés, l'intensité de la recherche et le parcours d'apprentissage. Le facteur le plus différenciant entre les universités ontariennes est celui de la place de la recherche par rapport aux autres dimensions, alors que le calcul du financement public annuel des universités se fait sur le nombre d'inscriptions. (Jonker et Hicks, 2016).

Le COQES préconise aussi des mesures d'accentuation du renouvellement de la composition du corps enseignant, notamment sans explicitement le dire par des départs à la retraite, d'un meilleur équilibre entre instructeurs à temps plein et à temps partiel, et une augmentation de la productivité en augmentant les charges d'enseignement et en dénonçant quelques abus tels que ceux relevés dans le rapport *Faculty at Work* (2014) du Conseil des universités de l'Ontario qui indique qu'au moins 13% des membres du corps enseignants à temps plein ne sont pas actifs en recherche, et que 19% ne s'investissent dans aucun service à l'université (COQES, 2018, p. 14). De telles mesures, qui seraient potentiellement accélérées par l'impact du COVID-19, pourraient

ramener un certain équilibre financier et potentiellement un ratio enseignant par étudiants qui favorise l'acquisition des compétences globales par l'imitation et la relation maître-apprentis, sous des formes qui restent à inventer.

Ces changements, tout en favorisant l'intégration des compétences globales dans le curriculum académique, permettraient en un sens le retour de l'université à sa forme première, avec le gage d'un enseignement encore plus axé sur l'apprenant, et peut-être de trouver un nouvel équilibre entre enseignement et recherche plus efficace pour les professeurs et pour les étudiants.

Une refonte organisationnelle favoriserait de plus la mise en œuvre de l'interdisciplinarité qui permet une véritable mise en action de la transversalité des compétences globales. De plus en plus d'initiatives ont déjà vu le jour en ce sens. Pour le moment, ces initiatives se réalisent grâce à la volonté de certains professeurs, sans être pour le moment généralisées.

Les contraintes financières de plus en plus fortes et des orientations structurelles historiques entre recherche, enseignement, d'octroi de diplômes et de gouvernance, placent l'université en Ontario, dans ce qui semble être une zone de turbulence, en proie à des contraintes internes qui la ralentissent et des pressions externes fortes. On comprend mieux pourquoi les changements peuvent être difficiles à orchestrer, tant d'un point de vue académique qu'organisationnel, structurel et financier.

Cependant, à l'heure où il devient urgent de s'adapter à un monde qui change drastiquement, et d'intégrer les compétences globales à l'expérience universitaire, ainsi que les étudiants et les employeurs le réclament, il est important de s'interroger comment l'université peut se transformer pour qu'elle puisse accompagner les étudiants de l'Ontario dans l'acquisition de ces compétences, sans se renier en termes de fondements et de mission. Enfin, si l'enseignement des compétences globales correspond bien à la mission première de l'université qui est de former des esprits, des experts, de futurs chercheurs, de transmettre un savoir, un savoir-faire et un savoir-être, est-ce que les arts libéraux ne remplissent-ils pas par définition cette mission, en utilisant déjà les compétences globales en action, sans toutefois les rendre aussi visibles que ce que demande le monde du travail et les étudiants ? Comment les innovations pédagogiques de mise en œuvre des compétences globales peuvent-elles amener l'organisation actuelle de l'université en Ontario à se transformer ?

### 3.2.2.5 *Vers le développement d'une approche pédagogique pour le développement des compétences globales : une opportunité unique pour l'université*

Monchatre (2011) présente l'APC comme une ingénierie d'interface entre l'éducation et économie qui s'est développée d'après elle avec succès au Québec entre formation professionnalisante du secondaire et le monde du travail, grâce à l'implication et la collaboration fortes du ministère de l'éducation et de la direction générale de l'éducation des adultes, l'élaboration des curricula étant pilotée par la demande. Le principe est que les employeurs s'accordent avec des experts sur la détermination des compétences requises que l'enseignant doit mettre ensuite en œuvre. Cette évolution a été perçue comme une menace par les syndicats d'enseignement, mais répond bien à un besoin économique (2011 : 8 - 10). Se référant à Crahay (2006), elle reconnaît cependant que l'APC n'ouvre pas de débat sur les savoirs généraux ressources en situation de problèmes, et que la notion de compétence reste sans fondement théorique pour articuler le passage du savoir à l'action.

L'éducation expérientielle est essentielle dans l'apprentissage et la mise en œuvre des compétences globales en éducation (MÉO, 2016 : 37). Ce sont par les stages, les apprentissages, les Hackathons (RBC, 2019 : 6), ainsi que grâce à certaines innovations en évaluation des compétences globales, telles que la démonstration par des artefacts par les e-portfolio que les étudiants sont capables de mettre en œuvre ces compétences. Les e-portfolio semblent d'ailleurs être d'ores et déjà reconnus par les employeurs et les recruteurs, et appréciés comme éléments plus différenciants que les relevés de notes (Pasquerella, 2019). L'université doit persévérer dans ces domaines pour parvenir à les intégrer pleinement dans les relevés de notes de façon juste et valorisante. En effet, pour certains, le diplôme universitaire canadien sanctionne plus « le temps qu'un étudiant a passé en classe » plutôt que les compétences qu'il y a développées (Canada West Foundation, 2015 : 7). Si certaines universités établissent un relevé des expériences et activités co-curriculaires de l'étudiant à l'université, peu d'étudiants et 98% des employeurs n'en connaissent pas l'existence (RBC, 2019 : 6).

Ce qui ressort de 20 ans de projet *Tuning* européen est que l'APC a permis de faire des avancées majeures dans la diversification des formes pédagogiques et des modalités d'apprentissage. Cela ne peut cependant se généraliser qu'à condition de former les enseignants dans cette logique, de mieux identifier la construction des compétences globales à l'université en rattachant les

nouvelles méthodes pédagogiques à des objectifs d'apprentissage, et enfin de finaliser un modèle théorique qui rende mieux compte de la relation entre savoirs académiques et pratiques professionnelles, qui se focalise sur l'évaluation des compétences et non pas exclusivement des connaissances, et l'élaboration de référentiels de compétences avec un niveau de précision adapté, en lien avec les critères d'évaluation retenus (Chauvigné et Coulet, 2010)

La compétence est définie comme une « organisation dynamique de l'activité, mobilisée et régulée par un sujet pour faire face à une tâche donnée, dans une situation déterminée » (Chauvigné et Coulet, 2010 : 24). La mise en œuvre de la compétence est par conséquent contextuelle. Le rôle de l'enseignant est alors de procéder au « guidage » du développement des compétences grâce à l'usage de mises en situation, des rétroactions, des artefacts matériels ou symboliques, la valorisation de l'étudiant, ... (Chauvigné et Coulet, 2010).

L'Université de Montréal a développé une initiative innovante en établissant un référentiel de compétences globales pour favoriser l'employabilité de ses doctorants dont 60% se destinent à des carrières dans le secteur privé ou l'administration publique, en s'appuyant sur la définition de Tuning (2006) de la compétence comme « la représentation d'une combinaison dynamique des aptitudes cognitives et métacognitives, du savoir et de la compréhension, des aptitudes relationnelles, intellectuelles et pratiques, et des valeurs éthiques » tout en la rattachant aux principes d'articulation de la compétence notamment ceux de Le Boterf et en déclinant pour chacune des compétences choisies, ses composantes essentielles, les capacités démontrées et des exemples de manifestation de la compétence (Référentiel des compétences transversales favorisant l'intégration professionnelle des étudiants aux cycles supérieurs, 2019).

L'« apprentissage en profondeur » est également une innovation pédagogique majeure de plus en plus visible dans les écoles en Ontario et dont l'application à l'université pourrait être plus développée. Il s'agit d'amener les apprenants à mettre en œuvre les compétences globales, les 6 C qui sont la collaboration, la communication, la pensée critique, la créativité, le caractère et la citoyenneté, dans des situations d'apprentissage variées, dans lesquelles ils abordent des enjeux et des tâches souvent transdisciplinaires, authentiques, stimulantes, centrées sur eux, et qui ont de la valeur pour eux et pour le monde, à un niveau local ou global.

La compétence englobe l'acquisition d'une connaissance et d'une compréhension approfondie des enjeux mondiaux et interculturels ; l'aptitude à vivre avec des gens d'origine diverse et d'apprendre avec eux ; les attitudes et les valeurs nécessaires à une interaction respectueuse avec autrui. (Fullan, 2018 : 18)

Élaboré dans l'esprit de John Dewey selon lequel « l'éducation ne prépare pas à la vie, l'éducation est la vie » (ma traduction, Dewey in Fullan et al., 2018 : 76), ce cadre pédagogique, développé dans un souci de bien être de l'apprenant et d'équité, se distingue de l'APC en ce qu'il s'appuie à la fois sur les 6 C, un mix des méthodes les plus appropriées d'anciennes et de nouvelles pédagogies éprouvées, des partenariats d'apprentissages, des environnements d'apprentissage et l'usage du digital (Fullan et al., 2018 : 77-89). L'étudiant est de ce fait engagé dans des activités variées et réelles, il s'approprie son propre apprentissage qui est personnalisé, et est directement en lie avec le monde réel, interagit efficacement avec confiance et établit des relations d'apprentissage avec sa famille, ses professeurs, et les communautés auxquelles il appartient. (Fullan et al., 2018 : 9).

Si certaines universités ontariennes restent attachées au cadre behavioriste des résultats d'apprentissages, les *learning outcomes*, en les déployant surtout depuis 2012 sous l'impulsion de directives de 2005 du Conseil des universités de l'Ontario (Harrison, COQES, 2017) d'autres commencent toutefois à considérer des alternatives, notamment en ce qui concerne les attributs des diplômés. Biggs et Tang (2011) explique l'intérêt d'une approche fondée sur le succès des diplômés, *Graduate outcomes*, par un enseignement et un apprentissage, basés sur des résultats d'apprentissage attendus, *intended learning outcomes*, à partir du moment où cette approche n'est pas envisagée dans une perspective managériale mais comme une pratique constructive d'amélioration et de développement de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage (Biggs et Tang, 2011 : 11, 113). Pour ce faire, l'étudiant doit être partie prenante dans les activités d'apprentissage requises dans les cours, ainsi que le préconise Fullan (2018) dans l'apprentissage profond. Des initiatives se développent. Elles varient sans doute d'une institution à l'autre, et sont aussi tributaires des décisions et non-décisions politiques au niveau provincial et des règles collégiales de gouvernance au niveau des institutions.

L'évaluation reste souvent un obstacle à la mise en œuvre des innovations pédagogiques en matière de compétences globales. McEachen, consultante en éducation, et co-auteurice du livre de Fullan et ses collègues (2018) sur l'apprentissage profond a élaboré la méthode *Authentic Mixed*

*Method Assessment* (AMMA, thelearnerfirst.com). Cette méthode repose sur 5 critères clés pour être mise en œuvre et pour pouvoir développer les résultats d'apprentissage dans un environnement d'apprentissage profond. Ces cinq critères se déclinent comme suit :

- Connaître l'environnement d'enseignement, ses apprenants et les capacités et conditions qui permettent d'établir des résultats mesurés
- Connecter avec les apprenants, les parents et les communautés des étudiants pour constituer un réel partenariat autour de l'apprenant
- Identifier et mesurer ce qui est important et mettre en place un système de mesure intégré à une pratique d'apprentissage en partenariat engagée, fiable et fondée sur l'expérience.
- S'engager dans le développement durable par des résultats centrés sur les apprenants et leurs besoins d'engagement et d'impact en termes de leadership collectif et de changement
- Créer une culture d'apprentissage, d'appartenance et d'attentes fortes pour tous

Elle propose à partir de cela une plateforme, *the Lighthouse*, ou le phare, qui analyse selon des rubriques déjà établies un mélange qualitatif et quantitatif d'accomplissements d'expériences, de tests, d'interviews des parents et de l'étudiant, des épreuves de performance, des enquêtes, et tout autre résultat d'expérience en lien avec l'apprenant. Les rubriques se déclinent en 5 niveaux qui vont de prêt au succès, en bonne voie, presque en bonne voie, pas encore en voie de, loin de .... Cette approche semble apporter de nouvelles perspectives concrètes en matière d'évaluation des compétences globales en action.

En ce qui concerne les programmes dans lesquels les compétences globales pourraient trouver un terrain de développement très favorable, et au-delà de la définition de nouveaux cadres pédagogiques innovants, d'aucuns considèrent que les arts libéraux forment déjà aux compétences globales, « en éveillant l'imagination qui permet de stimuler l'innovation et la prospérité » et que 55% des dirigeants dans 30 pays, tous secteurs confondus et de moins de 45 ans, sont titulaires d'un diplôme en sciences humaines (Universités Canada, 2016).

L'*Association of American Colleges and Universities* a commandité l'étude *Fulfilling the American Dream: Liberal Education and the Future of Work*, dans laquelle les employeurs reconnaissent que la formation en arts libéraux prépare efficacement les étudiants à la communication orale et écrite, la pensée critique, le jugement éthique, la collaboration, et la



capacité à mettre en œuvre leurs compétences et leurs connaissances dans le monde réel (Pasquerella , 2019).

La Vice-Rectrice de l'Université Wilfried Laurier exprime par son expérience personnelle combien les arts libéraux ont complété sa formation de mathématiques, en l'amenant à exprimer ce qu'elle pensait, à réfléchir par elle-même et à sortir de sa zone de confort. Elle milite pour défendre l'importance de la complémentarité entre sciences et arts libéraux (Kotsopoulos, 2015).

A la suite à son étude *Humans Wanted* (2018), RBC (2019) a conduit une série de tables rondes touchant 5000 employeurs, étudiants, éducateurs et politiciens afin d'identifier les écarts à combler pour faire face à la transformation du marché de l'emploi. La première recommandation qui y est faite est de revaloriser les arts libéraux au Canada, dont les inscriptions ont baissé de 17,5% entre 2011 et 2017 au profit des mathématiques et sciences informatiques (+45%) alors que 92% des employeurs interrogés demandent plus de curiosité, de créativité, de pensée interdisciplinaire, de capacité en résolution de problème et un fort niveau de langage (RBC, 2019 : 5). « Nous devons cultiver la Génération – C de collaborateurs, de communicants, et de penseurs critiques qui apportent ces compétences globales dans tous les emplois » (Bertrand, in RBC, 2019 : 5).

### 3.3 Résumé du chapitre 3

C'est la nature complexe même de la définition de la compétence globale et de sa mise en œuvre qui sont au cœur de la comparaison entre cette notion dans le monde du travail et celui de l'université.

En réponses à des défis économiques et sociétaux mondiaux et majeurs, les préconisations internationales et institutionnelles de l'OCDE, l'Unesco et l'ONU de mise en œuvre des compétences globales, relayées par les gouvernements nationaux et provinciaux influencent depuis plus de 20 ans les politiques en éducation, en formation professionnelle et en employabilité, en transformant la place traditionnelle de l'université dans la société. Les universités sont devenues avec le temps et la démocratisation de l'accès à leur enseignement des points d'ancrage du développement économique et social dans le monde, y compris en Ontario. Cette transformation s'est matérialisée par une massification de la fréquentation des universités ainsi que leur

professionnalisation, ce qui fait craindre une standardisation et une réduction de l'éducation à l'université au détriment de l'acquisition de savoirs et du savoir penser. On ne parle plus de coût de l'éducation, mais d'investissement, l'expression « les ressources humaines » est peu à peu remplacé par celle du « capital humain ».

Devant le développement accéléré d'un contexte VICA mondial, national et provincial, le monde du travail exprime lui aussi le besoin de voir les compétences globales acquises afin de satisfaire aux besoins nouveaux des critères d'employabilité, qui gravitent souvent pour tout ou partie autour de la créativité, de l'innovation, de l'esprit critique, la collaboration, la communication et de la résolution de problème, tant dans le secteur privé que dans le secteur de l'administration publique.

Le diplôme universitaire en Ontario est aujourd'hui souvent un prérequis à l'employabilité, et l'étudiant doit démontrer, en plus des crédits obtenus, sa capacité à mettre en œuvre les compétences globales attendues par le marché du travail. Pour ce faire, les compétences acquises à l'université doivent devenir plus visibles, non seulement dans les programmes universitaires eux-mêmes pour orienter le choix des apprenants, mais dans le relevé de notes ou les certificats obtenus au cours du cursus. Cette meilleure visibilité aurait pour effet de valoriser l'étudiant dans sa recherche d'emploi, mais surtout de conscientiser ce qu'il aura appris au cours de l'obtention de son diplôme, tout particulièrement dans un cursus en arts libéraux.

Il apparaît difficile d'élaborer un cadre de référence des compétences globales commun à toutes les universités en lien direct avec le monde du travail comme ce qu'a pu réaliser le MÉO avec les conseils scolaires jusqu'à la fin du secondaire. En effet, chaque entité universitaire ou professionnelle possède ses caractéristiques et ses objectifs propres et il n'est peut-être finalement pas essentiel de définir un tel cadre à ce niveau. En revanche, chaque université ne pourrait-elle pas choisir de définir un cadre de référence des compétences globales ? Quelques-unes entament cette démarche en étudiant la possibilité de définir des attributs des diplômés ou *Graduate Attributes*. Abordée de façon plus systématique par les services aux étudiants, notamment dans les centres de carrière, la mise en œuvre des compétences globales à l'université est sporadique et hétérogène dans le monde académique, où elle relève d'initiatives de professeurs ou de départements mais n'est pas affichée de façon assez visible. La notion de compétence globale fait face comme nous l'avons vu à des critiques d'ordres idéologique, pédagogique, et des difficultés d'ordre conceptuel et organisationnel, alliées à un manque de fondement théorique.

Pourtant, de multiples initiatives se développent de plus en plus par l'éducation expérientielle et le biais d'innovations pédagogiques que l'approche par compétences et l'apprentissage en profondeur ont su susciter.

Ces initiatives de mise en œuvre des compétences globales pour favoriser leur acquisition à l'université tentent toutes de dépasser les contradictions inhérentes à la notion de la compétence globale : celle de ne pas se résumer à une liste de compétences, de savoirs, d'aptitudes et de connaissances, celle de ne se réaliser qu'en contexte et situation, celle de devoir être choisie par une organisation pour devenir visible, celle d'être unique à chaque individu et pourtant exigeant d'être évaluée selon des grilles ou des standards pour être reconnue académiquement.

Afin de s'engager plus dans l'intégration académique des compétences globales dans son curriculum, l'université ontarienne semble devoir dépasser une autre caractéristique de la mise en œuvre des compétences globales. Si cette notion a bien été générée par une impulsion globale par des organismes mondiaux et gouvernementaux, son application est locale. Or les universités ont une histoire, une gouvernance et une structure de financement qui ne leur permettent pas toujours de se transformer aussi rapidement que ne le font les entreprises quand les nécessités liées à l'employabilité se font sentir, à moins de rencontrer à la fois le soutien institutionnel et financier provincial et le consensus collégial des membres des facultés.

La mise en œuvre des compétences globales met en lumière la question de l'articulation entre éducation, économie et formation. Devant les transformations actuelles gigantesques du monde du travail, l'enjeu de l'articulation des compétences globales est fondamental pour les instances internationales, nationales et provinciales.

La mise en œuvre des compétences globales dans le monde du travail se fait par l'adoption du management par les compétences globales, choisies en tant que valeurs et orientations stratégiques de l'organisation, et le plus souvent déclinées dans un dictionnaire de compétences assorties de grilles et de cadres de références, permettant l'intégration et l'orchestration du recrutement, des promotions, de la gestion des ressources humaines et de la formation continue.

Tant dans le monde du travail que dans celui de l'université, nous avons vu au cours de cette revue de littérature les confusions, les glissements terminologiques, les définitions, multiples et en constantes évolutions des compétences globales, y compris dans les rapports et études des

organismes prescripteurs internationaux. Ces définitions et catalogues de compétences se focalisent sur les besoins de l'organisation, sans s'attarder sur ce que représente le caractère individuel de la compétence globale, qui selon Le Boterf ne trouve son existence que dans le fait d'être compétent, et qui se construit grâce au processus propre à chacun de réflexivité au regard des ressources et des expériences acquises au cours de son existence.

Notre revue de littérature semble nous indiquer, que le contexte VICA, dans lequel nous évoluerons de plus en plus et de plus en plus vite, invite l'université à développer des programmes et des expériences permettant l'acquisition des compétences globales, notamment en revalorisant les arts libéraux, en premier lieu pour favoriser l'employabilité et répondre aux préoccupations immédiates des organismes internationaux, gouvernementaux, des employeurs et des étudiants, mais avant tout pour préparer ces derniers, à exercer ces compétences comme un principe de vie de l'esprit et de l'exercice libre de leur pensée. C'est une opportunité unique pour l'université, notamment en arts libéraux, de développer de nouvelles voies pédagogiques, de s'adapter au 21<sup>ème</sup> siècle, tout en rendant sa mission de toujours, plus visible.

C'est peut-être en cela que, par le développement des compétences globales et leur mise en pratique, le monde du travail et celui de l'université pourront inventer de nouvelles formes de collaboration pour le bien collectif et celui de l'individu.

## 4 Méthodologie

### 4.1 Les questions de recherche

Nous avons exposé au chapitre 1 pourquoi il est aujourd'hui important d'explorer la notion de compétences globales à la lumière de ce qui est défini et pratiqué dans le monde du travail et celui de l'éducation, notamment en ce qui concerne l'université.

Les compétences globales prennent de plus en plus d'envergure, servies en premier lieu par l'agenda des institutions mondiales en lien avec les problématiques en éducation et les objectifs de développement durable, telles que l'OCDE, l'ONU ou l'Unesco.

Nous avons vu la difficulté à retenir une définition conceptuelle partagée de la compétence et de facto de la compétence globale dans les univers du travail et de l'éducation, alors que l'un des buts recherchés par les organisations mondiales en éducation est de favoriser l'employabilité en

préconisant l'usage et le développement de ces compétences globales comme cadre de référence et comme garantie pour l'individu de pouvoir s'adapter à un monde en changement constant et accéléré.

Comment peut-on définir, mettre en œuvre et rendre visible les compétences globales dans le monde du travail et à l'université, si celles-ci sont des caractéristiques propres à chaque individu ou à un environnement professionnel ? Peuvent-elles être dans ce cas enseignées et évaluées ? Si les compétences globales sont au contraire des attributs transposables d'un univers à l'autre, quel cadre de compétences peut-on retenir comment le faire partager pour s'assurer d'une transition effective porteuse d'une employabilité optimale entre le monde universitaire et le monde du travail ?

La problématique de ma recherche est de comprendre si les compétences globales telles qu'elles sont définies dans le monde de l'éducation postsecondaire et telles qu'elles sont présentées dans le monde professionnel sont bien les mêmes en Ontario. Pour répondre à cette problématique, je m'appuie sur les trois questions de recherche suivantes :

- Quelles sont les similitudes et les différences entre les compétences dites globales développées à l'université et dans le monde professionnel ?
- Ces compétences ont-elles la même visibilité / valorisation dans ces deux environnements. Leur présence est-elle la même dans les deux cultures des univers concernés ?
- Comment enseigne-t-on ces compétences, comment sont faites les activités de formation et les évaluations ? Y-a-t-il un continuum ou une discontinuité en ce qui concerne le développement des compétences globales entre l'université et le monde du travail ?

#### 4.2 Les données

Le corpus visé porte sur l'Ontario et les entités qui vont permettre d'illustrer ce qui se passe dans le monde du travail et le monde universitaire sont :

- Une université de l'Ontario parmi les 5 plus importantes du Canada
- Une société de conseil à Toronto parmi les plus importantes en termes de réputation et de Chiffre d'Affaires.

En ce qui concerne le corpus universitaire, l'université retenue l'a été pour trois raisons. En tout premier lieu sa taille, sa multidisciplinarité et son intérêt constant et prononcé pour l'innovation et la recherche, tant disciplinaire, qu'interdisciplinaire et ses nombreuses réflexions en cours sur des notions telles que les compétences globales.

Le corpus professionnel retenu pour illustrer les enjeux de la notions de compétences globales dans le monde du travail s'est porté pour ce projet de recherche sur les sociétés de conseil, parce que d'une part, ces entreprises, avec leurs connexions multisectorielles, connaissent et s'intéressent de près à l'évolution du travail et des compétences à y développer dans le cadre de la transformation technologique en cours, beaucoup d'entre elles d'ailleurs ont publié des rapports qui font référence dans le domaine (McKinsey, Deloitte), parce que d'autre part, ces entreprises sont des employeurs, qui se tournent en priorité vers l'embauche de jeunes diplômés en recherchant des profils avec des compétences multiples, et enfin parce que ce type de société par son activité même est en avance sur les tendances et l'évolution du monde du travail, surtout en matière d'innovation et de technologie.

### 4.3 L'approche méthodologique

#### 4.3.1 Le cadre théorique retenu

L'exposé de la problématique conduit à croiser les vues, connaissances et perceptions de la notion de compétences globales dans deux univers distincts qui se jouxtent et se rejoignent. La question n'est pas de quantifier ces perspectives et ces compréhensions mais bien d'en comprendre la nature selon deux environnements donnés. La notion de compétences globales pouvant être rattachée au domaine de l'éducation au sens large du terme, la chercheuse choisit le cadre théorique de sa recherche avec pour référence l'ouvrage de Karsenti et Savoie-Zajc (2011 : 85) d'après leur travail sur les différentes approches et étapes en matière de recherche en éducation et leur exposé des différentes typologies de recherches existantes sur le sujet.

Ma recherche ne s'appuyant pas sur des théories ou des données de recherche fondamentale déjà connues, je m'inscris dans le cadre d'une recherche fondamentale qui vise à connaître, comprendre et comparer la notion de compétences globales dans le monde universitaire et dans le monde du travail. Le cadre théorique de ma recherche est empirique et exploratoire.

En-terme de position épistémologique, je choisis d'opter pour une démarche qualitative interprétative. En effet, comme le précisent Karsenti et Savoie-Zajc (2011), l'objectivité n'est pas la seule approche en matière scientifique, notamment en sciences sociales. L'approche objective a été longtemps portée comme la meilleure par les positivistes et les néopositivistes, pour qui le discours et les faits, donc les données, sont la juste représentation du réel. Cependant, Dilthey et Weber ont, de leur côté, ouvert une autre voie qui est celle de l'interprétation. Pour eux, le réel s'interprète à la lumière de l'interaction entre le chercheur et « l'objet de recherche dans son contexte ». Cette nouvelle approche a transformé l'opposition traditionnelle entre recherche quantitative et recherche qualitative, en choix méthodologique entre recherche positiviste ou néopositiviste et recherche interprétative.

L'approche qualitative doit beaucoup à la phénoménologie, l'anthropologie, et l'ethnologie. Elle s'appuie sur deux perspectives distinctes, la perspective naturaliste-écologique qui insiste sur l'influence du milieu sur le comportement humain, et la perspective phénoménologique « qui représente un effort pour prendre les choses telles qu'elles se présentent à la conscience, comme le souligne Giorgi (1985,1997) » (Boutin, 2018 :14).

Par ailleurs, l'étude des environnements complexes et changeants favorise l'usage des approches qualitatives. En effet, Deslauriers (1991 :19) constate dans les années 90 que :

au lieu de concevoir la réalité comme uniforme, la recherche qualitative la considère comme changeante; au lieu de chercher à en diminuer la variété, elle cherche plutôt à en démontrer la diversité; au lieu de rechercher le plus petit dénominateur commun, elle est à la recherche de la multiplicité .

Le monde actuel est en pleine transformation, et dans le cadre de mes questions de recherche, l'usage d'une démarche qualitative fait donc sens.

Après avoir revu les approches théoriques et méthodologiques ethnographiques de Kaufmann (2016), l'ethnométhodologie de Garfinkel (1967, 2002, 2007), de l'étude de cas (Karsenti Savoie-Zajc (2011) et Yin (2018), la théorie enracinée ou ancrée (*Grounded Theory*) (Glaser et Strauss, 1967 ; Charmaz, 2006) afin de pouvoir retenir l'approche la plus appropriée pour ce projet de recherche sur les compétences globales, j'ai choisi de m'inspirer de la méthodologie en recherche qualitative / interprétative de Karsenti et Savoie-Zajc (2011) et de m'appuyer sur la théorie et la pratique de l'entretien de recherche développées par Boutin (2018).

Les critères méthodologiques de l'analyse qualitative sont au nombre de quatre selon Savoie-Zajc (2011 : 141) : la crédibilité, la transférabilité, la fiabilité et la confirmation. Ils s'articulent autour des questions qui y sont relatives de la façon suivante : l'analyse et l'interprétation des données sont-elles plausibles ? L'échantillon est-il une source pertinente ? Les résultats sont-ils en cohérence par rapport aux questions de recherche ? Le cadre théorique et méthodologique est-il satisfaisant ?

Afin de satisfaire à ces critères et de répondre à mes trois questions de recherche, j'ai déployé un protocole de recherche qualitatif fondé sur l'approche de la recherche qualitative et interprétative, et qui porte sur deux entretiens semi-directifs dont les questions seront nourries par les points soulevés par les trois questions de recherche et l'exposé du contexte de la problématique.

#### 4.3.2 Le recueil des données

##### *4.3.2.1 Les caractéristiques de l'entretien*

Dans ce type de collecte de données, « le chercheur ne fait que susciter l'expression, il ne la suggère pas ». Les facteurs de réussite de l'entretien qualitatif (Guillemette et Luckerhoff, 2013) reposent sur la libre expression des points de vue de l'informateur, les blocages, la capacité de l'intervieweur à montrer de l'empathie et de la considération positive, à respecter le rythme du participant et à établir une bonne relation.

La mise en œuvre et le partage de l'intention de l'intervieweur sont tels qu'en situation d'entretien, le chercheur note le comportement verbal et non verbal de l'informateur : « il est important de considérer l'entretien en fonction des moyens qui sont mis en œuvre afin de recueillir l'information désirée selon le type de recherche dans lequel il s'insère et les facteurs (...) comme le ton de la voix, la façon de se tenir et le niveau d'écoute, jouent un rôle très important en ce qui concerne la valeur des données recueillies » (Boutin, 2018 : 42).

Mon expérience de consultante et de coach certifiée m'ont préparée à l'écoute active et à ce type d'entretiens. Pour la conduite de l'entretien, je me suis inspirée pour les différentes phases de l'entretien (Contact – ouverture – Interventions – attitudes – fin de l'entretien) au guide de Guillemette et Luckerhoff (2013) et j'ai dans les deux cas et dans un souci de transparence et



d'alignement sur les sujets abordés, rappelé l'objet de mon travail de recherche et mes questions de recherche aux deux participants au début de chaque conversation.

Une attention particulière est portée aux possibles limites de l'entretien : les digressions, les données disparates, les biais, le manque d'engagement des interlocuteurs, ...

Le type d'entretien utilisé s'inspire de l'entretien long et de l'entretien de recherche et d'enquête selon Boutin (2018 : 23), qui précise que :

L'intervieweur pose une question de mise en train et guide par la suite le répondant à travers ses réponses en l'aidant à articuler sa pensée autour de thèmes préétablis. (...) L'entretien semi-directif est très souvent utilisé en sciences de l'éducation et dans les sciences humaines et sociales en général.

Guillemette (2013) cite Van der Maren (1996), qui parle de « données suscitées ou d'interaction ». Elles sont suscitées dans le sens qu'elles ne sont pas cueillies naturellement et spontanément au hasard d'une observation générale de la culture ambiante. L'entretien est préparé à partir des besoins de la recherche, la sélection des sujets est effectuée par critères de sélection et justifiée, les questions et les interventions sont apportées dans l'unique but de « faire parler » le participant. Ce sont ces raisons qui m'ont amenée à choisir de m'appuyer sur un guide d'entretien établi avant la série d'interviews.

#### *4.3.2.2 Les modalités de l'entretien*

Du fait des circonstances nouvelles générées par l'épidémie de la COVID-19 au printemps 2020, les entretiens, prévus à l'origine avec deux options de réalisation en présentiel ou par téléconférence au choix des intervenants, se sont déroulés par vidéo conférence grâce au logiciel Zoom pour le premier et par audio sur le logiciel Skype Pro Conférence pour le second.

Dans les deux cas, les deux participants ont été d'accord et parfaitement à l'aise avec l'usage de ce type de media, tant d'un point de vue de la confidentialité, de la convivialité des échanges, que d'un point de vue d'usage de la technologie.

Les participants ont été informés par écrit et par oral des objectifs de la recherche et du motif des entretiens. Ils ont tous reçu, approuvé et signé le formulaire de consentement requis par le code d'éthique de l'université York.

Chaque entretien s'est déroulé en un maximum de 60 minutes, le premier le 23 mars 2020 et le second le 24 mars 2020.

Le but de l'entretien semi-directif ou semi-structuré conduit par un enquêteur actif est de susciter une collaboration volontaire de la part du participant actif (Boutin, 2018 : 36-37). Deslauriers (1991) cité par Guillemette (2013 : 9) parle de « coopération ». Dans les deux cas, les entretiens se sont déroulés dans un climat de cordialité, de confiance et de sympathie mutuelle, avec des participants très investis dans les sujets abordés, tant par leur réflexion personnelle que par leur expertise professionnelle en lien avec les questions soulevées.

#### 4.3.3 L'échantillon

L'échantillon est constitué selon quatre critères (Savoie-Zajc, 2011) : il est intentionnel, constitué en fonction des buts poursuivis dans la recherche (comparaison ou compréhension en profondeur), balisé et justifié. Il est cohérent avec les postures épistémologiques et méthodologiques. Il traduit un souci d'éthique.

Dans ce cadre j'ai pu faire appel à deux experts, l'un expert de la notion de compétences en milieu universitaire, l'autre expert en Capital Humain dans un grand cabinet de conseil.

Pour Daunais (Guillemette et Luckerhoff, 2013 : 21) : « On choisit l'entretien de recherche qualitative lorsque l'information dont on a besoin ne peut être que 'donnée' par les personnes qui la possèdent ». L'une des difficultés en Ontario pour trouver ce type d'experts dans le cadre de mon projet de recherche a été de trouver des interlocuteurs de langue française ou capables de s'exprimer en français dans le cadre des questions soulevées. Les deux interlocuteurs retenus sont bilingues en français et en anglais et les deux entretiens se sont bien tenus en français.

#### 4.4 Le guide d'entretien

Compte tenu du cadre méthodologique retenu, de l'échantillon et des questions de recherche, il a été choisi de rédiger un guide qui permette d'explorer les questions de recherche sur la base de questions communes aux deux environnements, avec toutefois un guide spécifique pour chacun d'entre eux, notamment pour adapter les questions au milieu de travail de l'interviewé. Chaque guide est articulé en trois parties en lien avec chacune des trois questions de recherche, sans que cette articulation soit exposée explicitement lors du déroulement de l'entrevue.

Ces guides ont fait l'objet d'une phase pilote début mars 2020 afin de valider leur pertinence, leur articulation, leur temps de réalisation et la compréhension des questions, auprès d'une part d'une doctorante en anthropologie pour le regard universitaire et d'autre part avec un professionnel du conseil pour le regard du monde professionnel. Les guides d'entretien ont été améliorés à la suite de ce pilote.

Les guides d'entretien n'ont pas été envoyés à l'avance aux participants, afin de conserver la spontanéité de leur pensée dans leurs réponses aux questions posées sur les notions abordées.

#### 4.5 Le protocole éthique

La collecte des données effectuée sur deux entretiens s'appuie sur les considérations éthiques par rapport à la confidentialité, à l'intérêt des informateurs, aux conditions de l'entretien et au stockage des données.

Afin d'assurer la confidentialité requise pour une collecte de données éthique, l'identité des participants a été anonymisée, de même que celle des institutions pour lesquelles ils travaillent lors de la transcription et dans l'écriture de ce travail. La démarche d'entretien entreprise n'implique aucun impact négatif pour les informateurs, elle peut même leur apporter une perspective et des connaissances nouvelles dans le domaine, et leur engagement dans les échanges ont montré leur intérêt, pour les sujets abordés. Afin de respecter la participation des informateurs et favoriser des collectes de données comparables, les deux entretiens se sont déroulés sur un support et dans des conditions similaires. Le stockage des formulaires de consentement, des enregistrements audios et des données transcrites s'est fait sur mon ordinateur personnel avec un mot de passe pour y accéder. Les enregistrements ont tous été effacés après la transcription. Les données seront toutes détruites au plus tard le 31 décembre 2022. L'usage des données, modalités d'enregistrement et de stockage ont été précisées et partagées avec les interviewés. Les résultats seront partagés avec les informateurs s'ils en font la demande.

L'approbation éthique de l'Université York a été reçue le 14 février 2020 (certificat # : STU 2020-015).

#### 4.6 L'analyse des données qualitatives

L'analyse des données s'est faite sur le mode opératoire de la transcription des entretiens, puis de leur codage et de l'induction selon la démarche qualitative suivante, en référence à l'approche de Savoie-Zajc et Karsenti (2011 : 139).

Savoie-Zajc et Karsenti (2011 : 137) indiquent :

C'est une logique inductive et délibératoire qui prévaut dans l'analyse de données qualitatives. Le chercheur s'interroge sur le sens contenu dans les données et fait des allers et retours entre ses prises de conscience, ses vérifications sur le terrain, ce qui lui permet d'amener au besoin sa classification des données.

Les outils et le processus d'analyse qualitative utilisés ici sont la transcription des entretiens, le codage des transcriptions, l'identification des thèmes majeurs, inattendus, parallèles et interconnectés, puis un nouveau codage selon les thèmes recensés lors du premier codage pour obtenir des résultats encore plus fins et permettre la meilleure interprétation possible.

De ce fait, l'outil support de l'analyse est déterminant. L'outil de codage des données retenu dans cette recherche est l'application Dedoose :

Dedoose est une application Internet Riche (RIA) de recherche sur les méthodes mixtes développée par des universitaires de l'UCLA, avec le soutien de la Fondation William T. Grant. Cette application ne nécessite pas de téléchargement et fonctionne sur tout ordinateur connecté par un navigateur internet. Conçue par et pour des chercheurs pour répondre aux besoins en recherche en sciences sociales, en marketing et en éducation en milieu universitaire, elle est capable d'intégrer et de coder toutes sortes de données, que ce soient des chiffres, des données démographiques, des histoires, des notes de terrain, des vignettes, des transcriptions d'entrevues ou de groupes de discussion.

Les étapes de codage et d'élaboration des catégories ont été réalisées à la lumière de préconisations et recommandations de J.W. Creswell (2012 : 248 – 264), G. Boutin (2018), et Savoie-Zajc et Karsenti (2011).

J'ai donc procédé à un premier codage de chacun des deux entretiens selon une grille de codes établies sur les thèmes induits par les questions du guide d'entretien. J'ai donc retenu en comme labels préliminaires les termes utilisés dans le guide d'entretien pour chaque question tels que :

définition, désignation, nature des compétences globales, cadre de référence, classement, terminologie, caractéristiques, composantes essentielles, mise en action, formation aux compétences globales, acquisition, enseignement, rôle de l'entreprise, rôle de l'université dans la formation, usage des compétences globales, développement personnel, développement professionnel, impact sur l'employabilité, impact sur la visibilité, évaluation des compétences globales.

Cette première série de codage m'a permis d'obtenir des résultats illustrés par les outils d'analyse de Dedoose.

Tout d'abord un nuage de mots présentant les termes les plus utilisés dans les extraits codés :



Figure 9 Nuage de mots des termes les plus utilisés

Ce nuage de codes, établi sur la fréquence des mots utilisés par les participants, permet de constater tout d'abord que ces derniers ont répondu de façon très engagée sur l'ensemble des

thèmes suscités dans l’entretien par les questions de recherche. Il ressort aussi que les thèmes majeurs dans les deux entretiens se focalisent autour de la définition et la nature des compétences globales, de leur désignation, de la formation et de l’enseignement de ces compétences, ainsi que l’usage qui en est fait dans chacun des environnements considérés.

Ensuite, un tableau de co-occurrences de ce premier codage des deux entretiens ont permis d’affiner ces premiers résultats :

	Définition des CG	Désignation des CG	Cadre de référence des CG	Classement des CG	Terminologie	Nature des CG	Caractéristiques des CG	Composantes essentielles des CG	Mise en action des CG	Formation des CG	Acquisition des CG	Enseignement Formation des CG	Rôle des organisations dans formation aux CG	Rôle de l'entreprise formation CG	Rôle de l'université formation des CG	Usage des CG	Développement personnel	Développement professionnel	Impact employabilité des CG	Rétention	Visibilité des CG	Évaluation des CG	Totals
Définition des CG	0	20	3	2	14	21	16	1	3	0	0	0	0	0	0	5	1	0	0	4	2	92	
Désignation des CG	20	0	3	2	14	7	6	0	1	0	0	0	0	0	0	5	1	0	0	4	1	64	
Cadre de référence des CG	3	3	0	0	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	13	
Classement des CG	2	2	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	
Terminologie	14	14	0	1	0	3	2	0	1	0	0	0	0	0	0	2	1	0	0	1	0	39	
Nature des CG	21	7	2	0	3	0	18	3	6	3	2	2	0	0	0	3	0	0	0	3	1	74	
Caractéristiques des CG	16	6	2	0	2	18	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	3	1	51	
Composantes essentielles des CG	1	0	0	0	0	3	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	7	
Mise en action des CG	3	1	0	0	1	6	0	1	0	3	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	19	
Formation des CG	0	0	0	0	0	3	0	1	3	0	13	12	11	0	6	8	3	1	3	1	4	69	
Acquisition des CG	0	0	0	0	0	2	0	0	2	13	0	6	4	0	1	6	4	1	2	0	0	43	
Enseignement Formation des CG	0	0	0	0	0	2	0	1	2	12	6	0	5	0	1	2	1	1	0	1	4	38	
Rôle des organisations dans formation aux CG	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11	4	5	0	6	5	2	1	2	0	0	0	38	
Rôle de l'entreprise formation CG	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Rôle de l'université formation des CG	0	0	0	0	0	0	0	0	6	1	1	6	0	0	3	1	0	1	0	0	1	20	
Usage des CG	5	5	1	0	2	3	3	0	0	8	6	2	5	3	0	4	5	9	1	7	3	72	
Développement personnel	0	0	0	0	0	0	0	0	3	4	1	2	0	1	4	0	1	0	0	0	1	17	
Développement professionnel	1	1	0	0	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0	5	1	0	2	0	0	1	16	
Impact employabilité des CG	0	0	0	0	0	0	0	0	3	2	0	2	0	1	5	0	2	0	0	0	0	19	
Rétention	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	
Visibilité des CG	4	4	1	0	1	3	3	0	0	1	0	1	0	0	7	0	0	0	0	0	2	27	
Évaluation des CG	2	1	1	0	0	1	1	0	0	4	2	4	2	1	3	1	1	0	0	2	0	26	
Totals	92	64	13	5	39	74	51	7	19	69	43	38	38	0	20	72	17	16	19	1	27	26	0

Figure 10 Fréquence de co-occurrence du premier codage des transcriptions d’entretien

Ce tableau de co-occurrence permet de voir la fréquence de l’application des codes sur tous les extraits sélectionnés des transcriptions d’entretien. Cette matrice symétrique des codes appliqués aux deux descripteurs (transcription d’entretien de chaque participant) présente la fréquence à laquelle un couple de codes a été appliqué à un extrait et par défaut les extraits qui se recoupent, sans distinction entre les deux participants, avec en rouge les fréquences les plus importantes (entre 17 et 92), en vert les fréquences moyennes (entre 7 et 16) et en bleu les fréquences les plus basses (inférieures à 7).

Cette visualisation des co-occurrences permet de repérer les termes et les thèmes qui ont généré le plus de discours des deux participants, sans toutefois rendre d'indication sur les similitudes ou les différences dans le contenu de leurs réponses. Ainsi, la définition, la nature, la désignation et les caractéristiques des compétences globales, sont les thèmes sur lesquels il y a le plus de co-occurrence dans le discours des participants. La terminologie, la formation et l'acquisition, l'usage et le rôle des organisations dans la formation sont les thèmes importants pour les participants en nombre de fréquence de mention dans leur discours. On note aussi la corrélation entre l'usage des compétences globales et l'employabilité ou la visibilité des institutions.

Ceci m'a permis de me demander comment un deuxième niveau d'analyse permettrait de mettre en lumière les similitudes et les différences conceptuelles ou les mises en pratique de ces thèmes dans le cadre de la définition et de la mise en œuvre des compétences globales dans le monde universitaire et dans le monde professionnel.

Conformément aux pratiques d'analyse en démarche qualitative, ces constatations m'ont amenée à réaliser une nouvelle itération par un second codage des deux transcriptions, cette fois-ci avec l'élaboration d'une grille de codes établie à partir des thèmes et des termes qui ressortent le plus dans les réponses des participants et non plus ceux contenus dans les questions du guide d'entretien.

Ce second codage a permis de générer un second nuage de mots :



Figure 11 Fréquence d'usage des mots des participants selon le second codage

Ce nuage de mots beaucoup plus diffus que le premier laisse entendre que les réponses des deux participants sont finalement plus variées qu'on n'aurait pu l'imaginer au premier abord. Les thèmes qui apparaissent les plus corrélés deviennent ceux de la nature, l'acquisition, et l'évaluation des compétences globales.

La matrice de co-occurrence montre de façon très visible que le nombre de co-occurrence est moindre quand on code les transcriptions selon une grille en fonction des termes utilisés dans les réponses et non pas dans les questions. Les thèmes et les termes qui ont constitué la grille du second codage sont les suivants : nature des compétences globales, cadre de référence, interconnectées, contextuelles, anthropologiques, culture identité, attribut, adaptabilité au



changement, immanence, valeur, acquisition des compétences globales, versus savoir-faire, formation continue en entreprise, enseignement à l'université, apprentissage hors université et formation continue, expérience – expérientiel – éducation par le travail personnel, développement personnel, imitation – exemple – coaching – réseau, autres méthodes d'enseignement, mise en action des compétences globales, usage des compétences globales, développement personnel et professionnel, employabilité, rétention, visibilité, méthodes d'évaluation et mesures des compétences globales, performance, mesurabilité, systématique-régulière, subjective, objective, grille d'évaluation, auto-évaluation, artefacts, entretien, terminologie des compétences globales, attributs des diplômés, valeurs stratégiques, recoupement des compétences globales, communication, collaboration, esprit critique, éthique, esthétique, littéracie scientifique, agilité, inclusion, résilience, pensée-système.



Il ressort de cette image que les réponses des participants ont généré une codification plus fine, rendue nécessaire par les différentes approches et réflexions recueillies auprès des participants sur les thèmes abordés.

On remarque qu'entre les deux codages, on a bien dans un premier temps une prise de position avec beaucoup d'engagement des deux parties participantes de façon large sur chacun des thèmes des questions de recherche, avec une corrélation importante sur les notions de définition, de nature, de formation et d'usage des compétences globales, et dans la deuxième phase, les participants dans leurs réponses se concentrent certes sur des sujets communs tels que la nature, l'acquisition et l'évaluation des compétences globales, cependant tout en diversifiant leurs approches.

Cette deuxième itération de codage, m'a permis d'aboutir à la saturation des données collectées nécessaire pour pouvoir procéder à l'analyse des résultats du traitement des données collectées par la transcription des deux entretiens.

#### 4.7 Résumé de la méthodologie

Le choix méthodologique retenu celui de Savoie-Zajc et Karsenti, devenu classique en recherche qualitative/interprétative, qui partant de questions de recherche de départ, se réduit par un cycle de collecte de données sur un échantillonnage théorique, de leur analyse inductive jusqu'à saturation de ces données, afin de parvenir à la formation d'une théorie enracinée qui puisse déboucher sur des intentions et des suggestions d'application (Savoie-Zajc et Karsenti, 2011 : 129).

Deux entretiens semi-directifs d'une heure maximum ont été réalisés par vidéoconférence avec des participants francophones familiers de la notion de compétences globales, l'un dans le monde universitaire, l'autre dans une société de conseil en Ontario, selon les critères retenus dans le corpus.

Les données recueillies ont été transcrites puis codées avec l'application Dedoose, dans deux itérations successives, qui se sont appuyées sur des grilles de codes distinctes, qui ont permis d'obtenir à la fois dans un premier temps une visibilité sur des notions où l'intérêt et l'engagement des participants dans leurs réponses convergent, et en deuxième lieu, une lecture

plus fine qui met en lumière les termes et les notions de convergence et de divergence dans le discours des participants. Les résultats sont analysés et interprétés à partir des extraits codés selon les catégories du second codage.

## 5 Résultats

### 5.1 Conventions d'écriture retenues pour l'analyse des résultats

Afin de respecter l'engagement de confidentialité du protocole éthique de ce projet de recherche, les participants ont été anonymisés par les sigles suivants :

- EMU pour l'Expert du Monde Universitaire
- ESC pour l'Expert en Société de Conseil
- Université ON pour l'université où travaille EMU

Pour des raisons pratiques, les compétences globales sont parfois remplacées par le sigle CG dans les figures. Le masculin est retenu comme genre neutre pour désigner les deux participants.

### 5.2 Quelles sont les similitudes et les différences entre les compétences globales développées à l'université et dans le monde professionnel ?

Pour cette première question de recherche, les deux thèmes clés qui ressortent des réponses formulées au cours de l'entretien par les deux participants sont les suivants : en premier lieu, la nature des compétences globales et leur mise en action, et en second lieu, la terminologie employée pour désigner les compétences globales et la sémantique qui leur est donnée par les organisations et par les participants.

En effet, dans le cadre des réponses formulées tout au long des entretiens en lien avec les interrogations de la première question de recherche, ce sont bien ces thèmes concernant les caractéristiques et les composantes des compétences globales, puis la terminologie et la sémantique utilisées par les participants qui permettent de cerner les similitudes et les différences entre les deux univers considérés.

#### 5.2.1 La nature des compétences globales : anthropologique et contextuelle

L'analyse des extraits de discours relatifs à la nature des compétences globales recueillis au cours des entretiens, permet d'établir la fréquence, à laquelle ces extraits font référence aux

caractéristiques de ces compétences énoncées par les participants. Ces caractéristiques sont de deux ordres : anthropologique et contextuelle. On retrouve cette concomitance chez de nombreux auteurs cités aux chapitres 2 et 3, parmi lesquels McMellan (2.1.1. : 10), Durrive (2.2.2 : 23), Jonnaert (2.2.2 : 23), ou Legendre (2.2.2. : 22 et 2.3 : 25). La contextualité des compétences globales s’opère dans leur mise en action en fonction des situations dans lesquelles les individus peuvent interagir, tandis que la caractéristique anthropologique de ces compétences est consubstantielle à leur nature. Nous retrouvons cette idée chez Le Boterf (2.1.2 : 15), celle de la nature anthropologique de la compétence chez Rey (2.2.2 : 24) et l’importance de la contextualisation pour révéler les compétences dans leur multiplicité chez Hoge, Tondora et Marrelli (2.1.1 : 12).

On remarque ainsi, que pour les deux informateurs, la nature anthropologique des compétences globales semble être la caractéristique commune majeure :

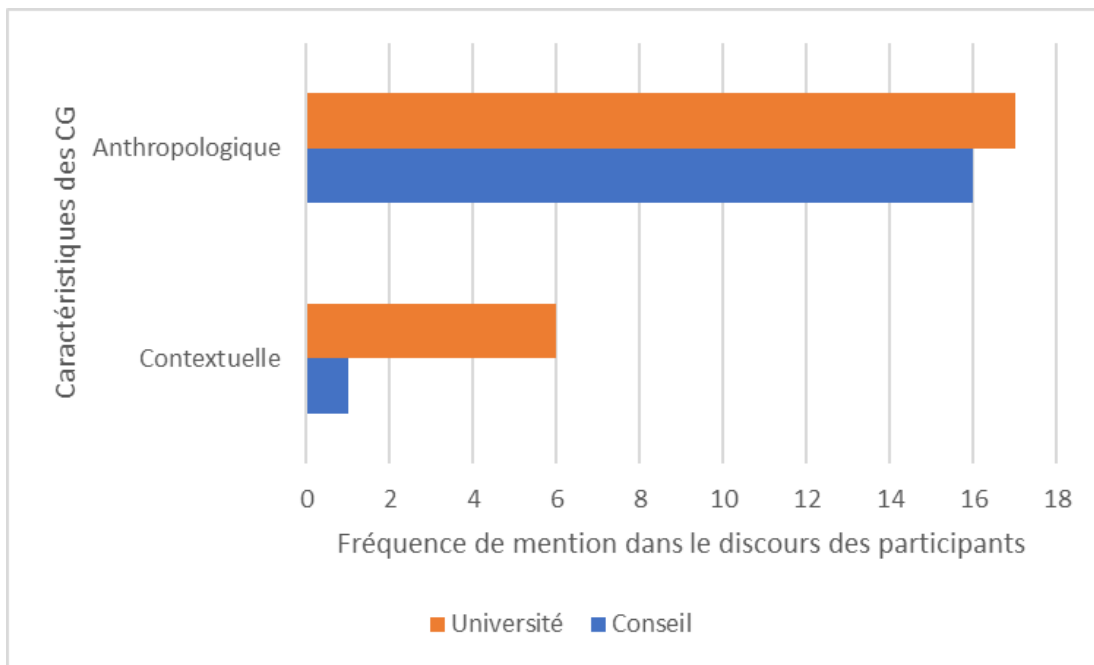


Figure 13 Les caractéristiques de la nature des compétences globales selon nos participants par fréquence de mention

La caractéristique anthropologique des compétences globales se décline dans le discours des informateurs sous différentes composantes essentielles qui font qu’elles sont tout à la fois, ou tour à tour, culturelles et identitaires, universelles, intemporelles, transversales, un attribut et une

émanation de l'intelligence émotionnelle, les facteurs d'adaptabilité au changement, et enfin l'expression de valeurs stratégiques.

On remarque cependant dans le discours des deux informateurs des fréquences différentes de mention de ces notions au cours des entretiens ainsi que l'illustre le graphique suivant :

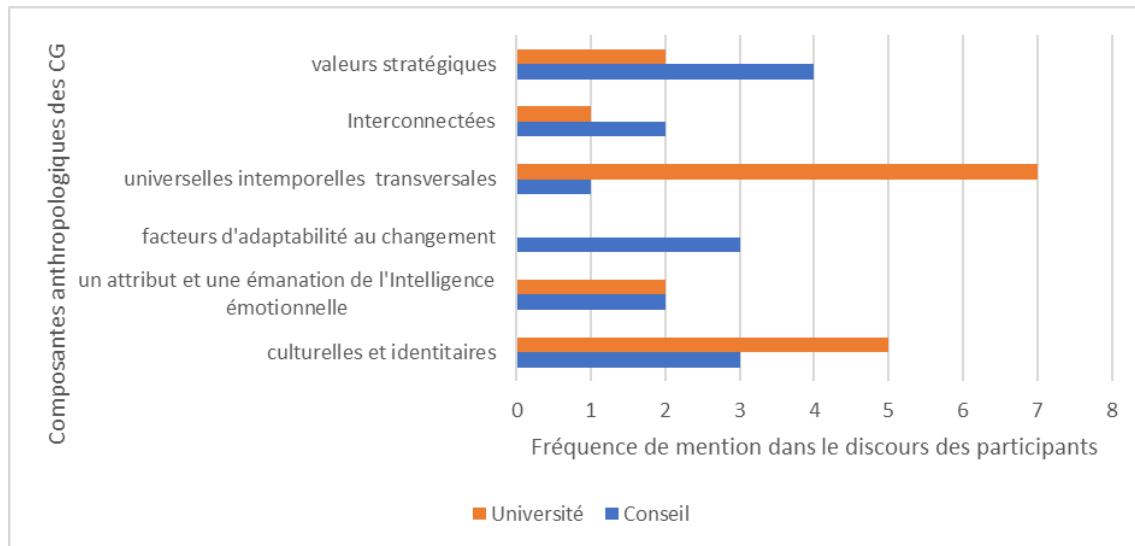


Figure 14 Les composantes anthropologiques des compétences globales par fréquence de mention

#### 5.2.1.1 Les compétences globales entre universalité et identité

La nature des compétences globales relève bien de l'humain, elle est avant tout anthropologique selon nos informateurs. EMU indique dès le début : « elles ont quelque chose de foncièrement humain ». Il explique que pour l'homme, elles ont pour finalité de le rendre « un meilleur être humain ». EMU les qualifie d'universelles, transversales, intemporelles, car ces « compétences (...) vont toujours demeurer pertinentes quel que soit le niveau d'avancement technologique ». Pour lui, le point de départ de la nature des compétences globales est « la question d'identité », ce que l'on retrouve entre autres chez Starck (2.3 : 29) et Coulet (2.3 : 29).

ESC reprend la notion anthropologique au cours de l'entretien à différentes reprises sous l'angle de la valeur, de « l'état d'esprit ». Il exprime que « ça passe par l'humain », que les compétences globales tendent « un peu plus à des aspects humains, intelligence émotionnelle ». Il partage aussi la notion de culture : « ça fait partie de la culture de l'équipe (...). Parce qu'on est une équipe qui s'entraide tellement, où l'humain est tellement important » et ajoute plus loin « ça fait partie de la culture d'entreprise ». Pour ESC, ces compétences permettent à l'individu de « comprendre ce qui se passe, de t'adapter rapidement, de faire les connexions », et elles sont

indispensables à l'homme « parce que tout bouge tellement rapidement ». Pour lui, l'importance grandissante des compétences globales tient dans le fait que les compétences techniques deviennent obsolètes beaucoup plus rapidement, ce que nous avons vu antérieurement (COQUES 2.4.4 : 48 et 3.1.3 : 63). ESC sans l'exprimer de façon explicite, rejoint avec ses propos les notions d'intemporalité, d'identité et de culture exprimées par EMU. ESC associe les compétences globales à la faculté de s'adapter au changement : « dans un monde où tout change plus je pense que le monde professionnel met de plus en plus de valeur sur ces compétences globales, parce que c'est ça qui te permet de naviguer les situations qui sont constamment changeantes » ce que nous avons vu aux chapitres 2.3 et 2.4.1.

EMU explicite la notion de transversalité très explicitement : « une compétence globale, c'est transversal, donc ça va être une compétence que tu traînes avec toi d'une situation à une autre, c'est un attribut », rejoignant en cela le CMEC (2.3 : 29 et 2.4.2.3 : 42), et l'AAUM (3.2.2.2 : 72).

Cependant, les compétences globales ont ceci de particulier qu'en parallèle à leur caractère transversal, intemporel, universel, parce qu'intrinsèquement humain, elles sont aussi identitaires, culturelles en réponse à un besoin ou une stratégie.

#### *5.2.1.2 La nature identitaire des compétences globales comme dimension de regroupement consensuel vertical*

ESC explique clairement que les compétences globales dans son organisation de travail sont en premier lieu définies à partir de la stratégie et des valeurs stratégiques de l'entreprise : « il y a un lien très fort entre les compétences globales qu'on définit et la stratégie de l'entreprise et les valeurs de l'entreprise ». Si la nature des compétences globales est bien anthropologique et partagée, elle devient aussi par essence la marque d'une identité choisie, « parce que les compétences globales, au-final, tu peux en avoir des milliers, tu peux les définir un peu comme tu veux, mais il y a un lien très fort entre les compétences globales qu'on définit et la stratégie de l'entreprise. »

EMU est sur la même démarche quand il explique « la question d'identité est au premier plan (...). Donc ça commence avec une question identitaire, qui je suis, qui je veux être, de là on peut définir une série d'attributs qu'on aimerait avoir ». Il indique aussi que « malgré cette universalité des compétences, il y a toujours une application locale ». On retrouve l'expression

individuelle de cette identité, du choix des attributs la définissant et de sa nécessaire contextualité dans son application dans la gestion des talents et le développement de leurs compétences (3.1.1 : 57). On peut aussi extrapoler la détermination volontaire de cette identité, qui se manifeste au travers des compétences globales dans l'action, le contexte et l'application, aux organisations elles-mêmes, qui pour se rendre visibles instrumentalisent les compétences globales pour définir qui elles sont et les valeurs qu'elles portent comme le fait Champion dans son modèle de management par les compétences dans le monde du travail (3.1.1 : 53).

Ce point est essentiel et consubstantiel à la notion de compétences globales : elles portent tout à la fois une caractéristique universelle et une fonction identitaire dans leur application, dans leur mise en contexte et leur mise en œuvre.

Ceci est corroboré par le fait que ni EMU ni ESC ne reconnaissent de cadre de référence pour les compétences globales dans leur organisation. ESC évoque même le côté surprenant de ce constat, quand on sait l'appétit et l'expertise des sociétés de conseil pour conceptualiser des cadres de référence. Il évoque seulement celui du *T-Shape people* qui serait utilisé chez des clients mais pas sur son lieu de travail. Il apparaît, au regard de ces entretiens, que c'est la nature identitaire même des compétences globales, dans leur nature et leur application, qui expliquerait la difficulté, voire le paradoxe d'un cadre de référence général dans le monde professionnel comme dans le monde universitaire, quand ces compétences sont choisies ou s'expriment en tant qu'identité d'un individu ou d'une organisation (2.4.2.1 : 33 et 2.4.2.2 : 36). Il est de ce fait intéressant de noter que l'approche de Fullan (2.4.2.2 : 38) est devenue résolument pédagogique, et qu'elle s'articule autour des compétences à acquérir pour apprendre et s'adapter toute la vie, et non pas sur des attributs que se choisit ou inhérent à l'individu.

Pour EMU, « il y a des compétences essentielles à un niveau théorique, mais aussi des compétences essentielles à un niveau applicatif, c'est « mis en œuvre », différent d'une culture à l'autre ». Il rattache cette particularité au concept de théorie politique d'*overlapping consensus*, traduit en français par recoupement consensuel ou consensus par recoupement, qui fait que pour des principes communs à un groupe, la compréhension de ces principes peut varier d'un individu à un autre dans le groupe. EMU conclut par le constat que « ça permet d'avoir une force unificatrice à travers d'autres forces centrifuges » et que cela garantit par la même occasion la diversité en évitant toute « pensée monolithique ». Ceci est particulièrement vrai dans un



contexte universitaire, où chaque faculté a une identité et des exigences propres, ce qui n'empêche pas l'université de décliner des valeurs, une culture ou une identité qui puisse réunir toutes les entités facultaires.

Les compétences globales peuvent donc se visualiser sous la forme d'une verticalité du plus universel et général dans leur nature au plus particulier et contextuel dans leur application.

#### 5.2.1.3 *La contextualité et l'interconnexion comme dimension de recoupement horizontal des compétences globales*

Enfin, la notion d'*overlapping*, de recoupement ou plus largement d'interconnexion, peut se voir à un autre niveau, dans une dimension plus horizontale, ce que souligne ESC : « toutes ces compétences globales se renforcent les unes les autres ». Il constate que « tout est lié parce qu'il y a plein de choses qui s'*overlap* (sic) ». EMU parle aussi des compétences globales en soulignant leur caractère interrelié « parce que dans la mesure où c'est typique de moi-même ».

ESC et EMU rejoignent en cela la notion de fonction combinatoire de guidage par l'individu de ses compétences lors de leur mise en application chère à Le Boterf qui conduit à la construction de l'identité professionnelle de chacun, et qui donne à penser que les compétences globales ne sont pas des choses en soi (2.1.2 : 15) que l'on peut décliner de façon figée dans leur nature ou dans leur mise en application.

Ainsi, la collaboration se fait en partie grâce à la communication, la résolution de problème à l'esprit critique, ... Cette spécificité consiste en une sorte de recoupement consensuel que l'on peut cette fois-ci définir comme horizontal. La caractéristique de manifestation simultanée ou séquentielle de plusieurs compétences est relevée par Hoge, Tondora et Marrelli (2.5 : 51). Elle a pour fondement la nature anthropologique des compétences globales, qui rend l'adoption d'un cadre de référence général délicate.

En ce qui concerne la mise en action des compétences globales, elle est essentielle pour EMU. Pour ESC, elle se fait par leur traduction en attitude sinon « cela ne fonctionne pas », et pour cela « identifier les moments clés où ces compétences vont être mises en œuvre ».

Le schéma suivant permet d'illustrer ce résultat :

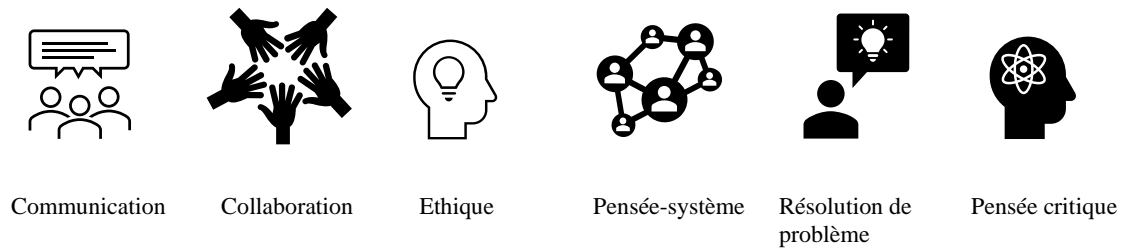
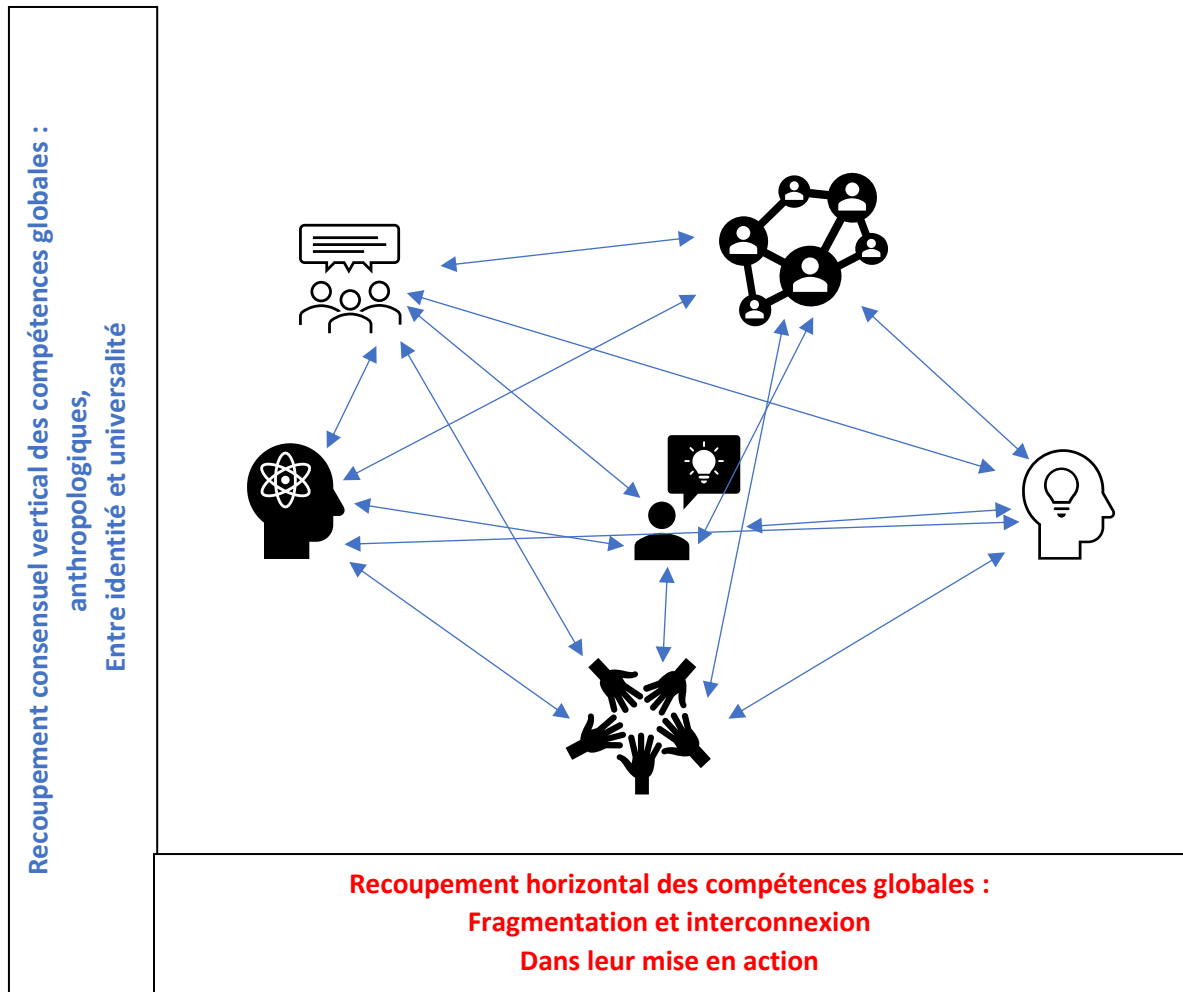


Figure 15 La désignation des compétences globales : un choix identitaire

### 5.2.2 Choix terminologique des participants pour désigner les compétences globales les plus importantes à leurs yeux

Les deux participants n'ont pas connaissance de cadre de référence des compétences globales dans leur milieu de travail. Ils n'ont, de ce fait, pas pu partager les compétences globales mises officiellement en avant de façon institutionnelle par leur organisation respective. Les questions du guide d'entretien ont cependant amené les participants à nommer des compétences globales en référence à leur lieu de travail, mais surtout selon leur expérience et leur vision de l'importance qu'elles gagnent aujourd'hui. Ils ont chacun partagé les compétences globales qui leur paraissent essentielles.

La fréquence de mention des compétences globales les plus importantes aux yeux des participants sont les suivantes :

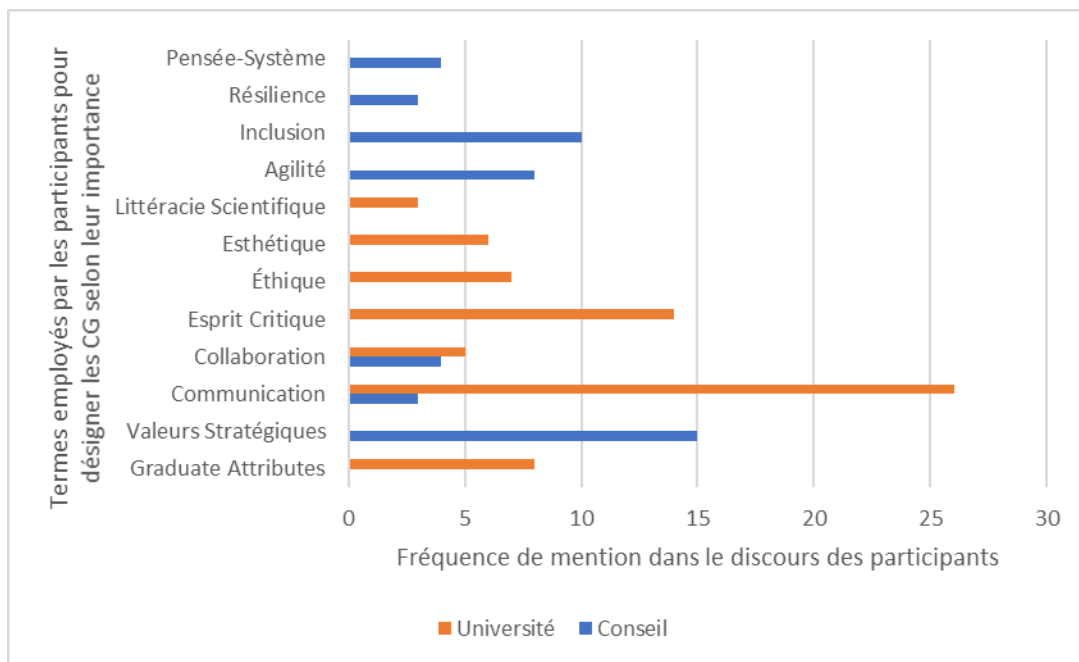


Figure 16 Termes employés pour désigner les compétences globales par fréquence de mention

Ce graphique indique très clairement des différences très marquées entre les deux univers. A noter que EMU partage ces compétences globales d'une façon plus large, au-delà de la sphère universitaire, ESC les identifie en lien direct avec son environnement professionnel. On devine ici les différences constatées dans notre revue de littérature : dans le monde du travail les organisations affichent volontiers les compétences globales qu'elles recherchent chez leurs

salariés sous forme de dictionnaires de compétences en fonction de leur stratégie (3.1.1 : 52-60), alors que le monde universitaire est plus réticent, tiraillé entre sa mission de former les esprits et son devoir sociétal de soutenir l'employabilité des diplômés (3.2.1 : 64 – 70).

Il est intéressant de noter que, pour chacun des participants, le terme de compétences globales n'est pas retenu en tant que tel ni à l'université, ni dans l'organisation de conseil. On parle de « *Graduate Attributes* » ou attribut des diplômés dans le premier cas et de « valeurs stratégiques » dans le second. Ces termes témoignent de la démarche volontaire de choix identitaires, rendue nécessaire quand on veut désigner et partager les compétences globales propres à une organisation (3.2.1 : 68).

ESC fait l'association dès la première question de l'entretien en expliquant que, dans son entreprise, les compétences globales relèvent directement d'un choix stratégique. Pour EMU, « il revient à chaque université de les définir en fonction de leurs valeurs, en fonction de leur identité » afin de définir de façon générique des attributs des diplômés, qui sont « les attributs dont devrait faire preuve une personne qui a gradué (sic) d'une université », aussi bien sur le plan des connaissances, des attitudes que des compétences. Le terme « attribut » recouvre ces trois dimensions de la notion anglo-saxonne de *competency*. Donc selon EMU, à partir d'une question identitaire, une université devrait pouvoir « définir une série d'attributs ». Ces propos illustrent les constats faits au chapitre 3.2.1.

Cependant en l'absence de cadre de référence institutionnel pour chacun d'entre eux, il leur a été difficile de mentionner les 6 compétences les plus importantes déclinées dans leur organisation de travail respective, mais tous les deux les ont déclinées selon des choix et des expériences et des visions personnelles, qui se confondent, parfois ou souvent selon les cas, à certaines des valeurs ou attributs choisis par leur employeur.

Les choix retenus par EMU et ESC marquent une différence substantielle entre les deux univers. Si on retient la communication et la collaboration comme étant les deux compétences sélectionnées communes aux deux participants, les autres sont bien spécifiques à chacun d'entre eux :

ESC retient les notions suivantes :

- La résilience
- L'agilité (capacité à s'adapter au changement, adaptabilité, flexibilité)
- La pensée-système (pensée par connexions, en réseau, acuité politique)
- L'inclusion (prendre conscience de ses biais à des moments clés, diversité de la pensée)
- La collaboration (comment créer de la confiance, s'intégrer, gérer la co-création, du co-management, des partenariats)
- La communication

ESC ne les classe pas par ordre prioritaire et les considère globalement avec le même niveau d'importance. Cependant, le graphique ci-dessus, qui recense la fréquence d'usage de ces termes dans son entretien, donne une idée de ce que pourrait être un classement par ordre décroissant d'importance si l'on retient le critère fréquence comme unité de mesure d'importance : l'inclusion (mis en avant par l'organisation), l'agilité, la pensée-système et la collaboration, la résilience et la communication. Ces compétences sont aussi en lien avec l'approche de performance de l'entreprise qui se concentre sur « tout ce qui est *outcome focused, value, client focus* ».

EMU choisit de retenir pour sa part les compétences suivantes :

- La communication
- La collaboration
- L'esprit critique
- L'éthique
- La littéracie scientifique, technique et mathématiques (au sens anglosaxon de *numeracy*), ou littéracie STM
- L'esthétique (dont l'empathie fait partie)

Il les ordonne selon l'importance décroissante suivante : la communication, la collaboration, l'éthique, l'esprit critique, la littéracie scientifique (attribut spécifique au monde universitaire), et l'esthétique. Le nombre de références à chacune d'entre elle dans le discours de l'interviewé change un peu cet ordre en le réagencant de la façon suivante : communication, esprit critique, éthique, esthétique, collaboration, et littéracie scientifique.

Ces approches terminologiques sont résumées dans le diagramme de Venn suivant :

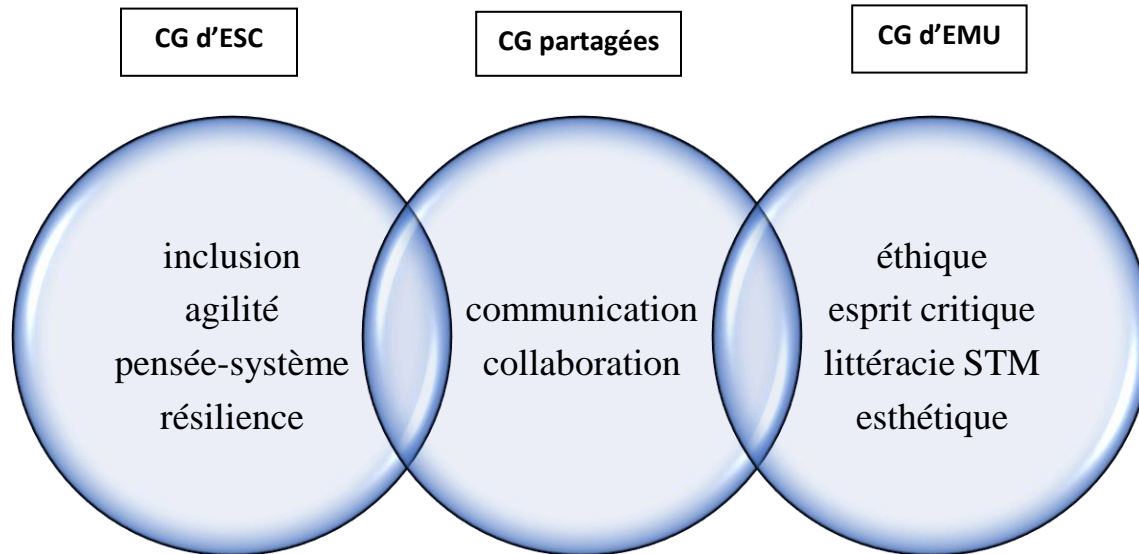


Figure 17 Diagramme de Venn des compétences globales les plus importantes pour les participants

Si les compétences de communication et de collaboration sont reconnues par les deux participants comme essentielles, elles ne prennent cependant pas la même place dans leurs discours respectifs, et elles restent apparemment en ordre d'importance plus forte en contexte universitaire, sans doute parce qu'elles sont prises pour acquises ou comme prérequis par les entreprises. Seules trois de ces compétences globales citées, la collaboration, la communication et la pensée critique, se retrouvent dans les 6C de Fullan (2.4.2.2 : 38), proches du référentiel international de l'OCDE. En revanche, elles sont plus nombreuses à correspondre à la liste du *Conference Board of Canada* (3.1.2 : 61) en lien avec les demandes du marché du travail canadien.

### 5.3 Ces compétences ont-elles la même visibilité ? Sont-elles autant valorisées ? Leur présence est-elle la même dans les deux cultures des univers concernés ?

Pour la deuxième question de recherche, les réponses au guide d'entretien qui ont été formulées par les deux participants ont été regroupées grâce aux thèmes clés suivants : en premier lieu celui de la valeur attribuée aux compétences globales par rapport au savoir et savoir-faire, et en second lieu la visibilité des compétences globales dans les entités ciblées, et enfin l'usage qui est fait de la notion de compétences globales par et pour les organisations étudiées.

### 5.3.1 Valeur accordée par les participants aux compétences globales par rapport aux autres savoirs

A la question d'identifier un lien entre l'acquisition des compétences globales et celle de savoirs et savoir-faire, EMU considère qu'il n'y en a pas. Il faut selon lui différencier la connaissance érudite ou technique qui s'apprend assez rapidement, alors que l'acquisition des compétences globales se fait sur la durée d'une vie et qu'« on y travaille constamment ». ESC considère que si les deux types d'acquisition peuvent chacun s'appuyer sur des cadres théoriques, l'acquisition des compétences globales relève plus de l'aspect d'intelligence émotionnelle, et implicitement de la maturité liée à l'expérience notamment, ce qui n'est pas forcément nécessaire pour l'acquisition des compétences techniques. Nous avons vu au chapitre 3.2.2 comment le monde universitaire travaille de plus en plus à résoudre l'équilibre complexe entre l'acquisition des savoirs et savoir-faire et celle des compétences, notamment par des approches pédagogiques modernes (3.2.2.5 : 81) telles que l'éducation expérientielle.

EMU et ESC s'accordent sur le fait qu'on ne peut pas donner plus de valeur à l'une de ces acquisitions par rapport à l'autre. ESC souligne cependant que le monde professionnel met plus l'emphase sur ces compétences à l'heure où les technologies génèrent un changement constant et accéléré.

### 5.3.2 Visibilité des compétences globales dans les organisations considérées

ESC précise que les compétences globales sont plus importantes et surtout visibles selon le niveau de management en entreprise : « plus tu gères des équipes, plus ton *scope* (sic) est important, plus tu as besoin d'avoir ce recul et ces capacités » ce qui correspond à la conception nord-américaine de la gestion par compétences dans le monde du travail, focalisée sur le management (2.1.1).

Aucune des organisations des participants n'ayant adopté officiellement de cadre de référence pour les compétences globales, la visibilité de ces dernières ne s'institutionnalise pas sous cette forme, ce que nous avons constaté dans la revue de littérature (3.1.2 : 61 et 3.2.1 : 68).

Au niveau institutionnel dans le cadre de l'organisation de conseil, ce ne sont pas les compétences globales en tant que telles qui sont rendues visibles, mais les valeurs choisies par

l'entreprise, dans lesquelles figurent l'inclusion, la collaboration. Ces valeurs sont articulées aussi auprès des clients dans les offres qui leur sont faites et sur la communication en ligne, selon toujours les décisions stratégiques de l'entreprise, en vue de création de valeur externe et interne pour l'organisation et pour les salariés.

Pour l'université, selon EMU, la visibilité de ces compétences globales est liée à la notion des attributs des diplômés, *Graduate attributes*, qui devrait être définie de façon complémentaire au niveau universitaire et facultaire. A la connaissance d'EMU, l'université ON ne cherche pas à mettre cette notion de compétences globales ou d'attributs des diplômés à un niveau institutionnel. A la place, ce sont les résultats d'apprentissage, *learning outcomes*, qui sont rendus visibles au niveau de chaque cours.

### 5.3.3 Présence et usages organiques des compétences globales pour les entités considérées

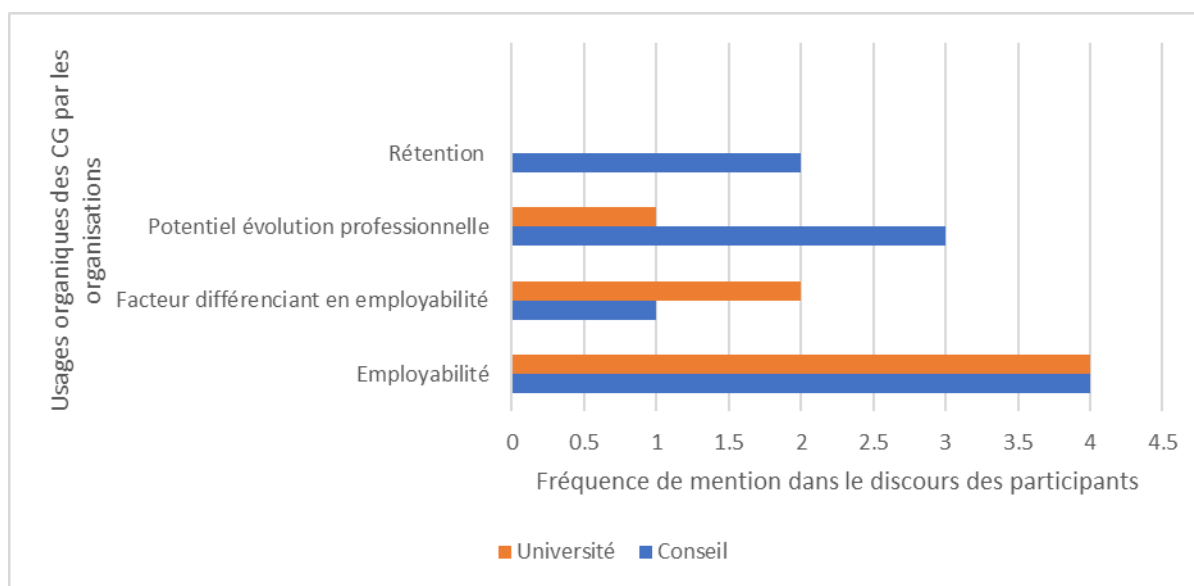


Figure 18 Usages organiques des compétences globales faits par les entités considérées par fréquence de mention

Ce graphique illustre la fréquence et les notions énoncées par les participants à propos de la présence et de l'usage des compétences globales pour leur milieu de travail respectif. Il s'agit ici de qualifier les objectifs ou le sens que donnent ces deux univers au lien qui est fait entre compétences globales et employabilité.



A la question de leur impact sur l'employabilité, les deux participants expriment tous les deux que les compétences globales sont un critère important du recrutement (2.3 : 38); les compétences sont à la fois un facteur différenciant au moment des entretiens d'embauche aussi bien dans la vision d'EMU que de celle d'ESC; EMU souligne qu'elles ne peuvent pas être le seul, mais qu'une compétence comme la communication par exemple « est un atout si on la possède » ; ESC explique que ce qui importe c'est le potentiel du candidat à les développer : « tu sens tout de suite si les gens sont connectés à ces choses-là et comprennent que c'est important », ce qui rejoint ce qui a été vu notamment avec Bouteiller et Gilbert (3.1.1 : 57).

ESC mentionne à plusieurs reprises dans l'entretien combien les compétences globales jouent un rôle important au-delà de la phase de recrutement. Elles sont ainsi prises en considération lors des étapes clés de la vie du salarié dans l'entreprise « quand on fait du recrutement, quand on monte une équipe pour un projet, quand on *manage* (sic) une équipe (...). Quand on parle de promotion ».

ESC souligne aussi combien les compétences globales sont considérées comme primordiales pour la rétention des employés : « une des raisons principales pour lesquelles on les a choisies (...) c'est parce qu'on sait aussi que c'est pourquoi les gens restent chez nous ». Ce que nous avons vu en 3.1.2 c'est que ceci se fait dans les sociétés de conseil par l'accès continu à la formation pour le développement de ces compétences, très encouragé dans leur gestion des talents, pour les besoins du salarié et de l'organisation (3.1.2 : 60 et 3.1.3 : 61).

EMU pense aussi que l'université considère que les compétences globales ont une influence directe sur l'employabilité, surtout dans les arts libéraux, et que cela s'étend maintenant aussi aux sciences de l'ingénieur.

Il partage l'idée selon laquelle les compétences globales devraient être évaluées à l'entrée, pendant le cursus et à la sortie de l'université.

#### 5.4 Comment enseigne-t-on ces compétences, comment sont faites les activités de formation et les évaluations ? Y-a-t-il un continuum ou une discontinuité en ce qui concerne le développement des compétences globales entre l'université et le monde du travail ?

Pour la troisième question de recherche, les réponses au guide d'entretien qui ont été formulées par les deux participants ont été donné lieu pour l'analyse au regroupement des données collectées sous les thèmes clés suivants : tout d'abord l'acquisition et l'enseignement de ces compétences, ensuite les possibilités de mise en œuvre de l'évaluation nécessaire de ces compétences, puis l'existence d'un continuum entre les deux environnements, et enfin l'impact de l'université sur le développement des compétences globales chez les étudiants.

Il a été procédé ainsi afin de chercher à comprendre si les compétences globales et leur acquisition à l'université servent ou peuvent servir de paradigme et de lien direct avec le monde du travail, pour favoriser chez le jeune diplômé une meilleure préparation à la vie active, et plus largement une meilleure adaptabilité à un monde aujourd'hui en transformation constante et accélérée, où apprendre à apprendre est devenu une nécessité.

##### 5.4.1 Enseignement et apprentissage des compétences globales dans les deux univers concernés

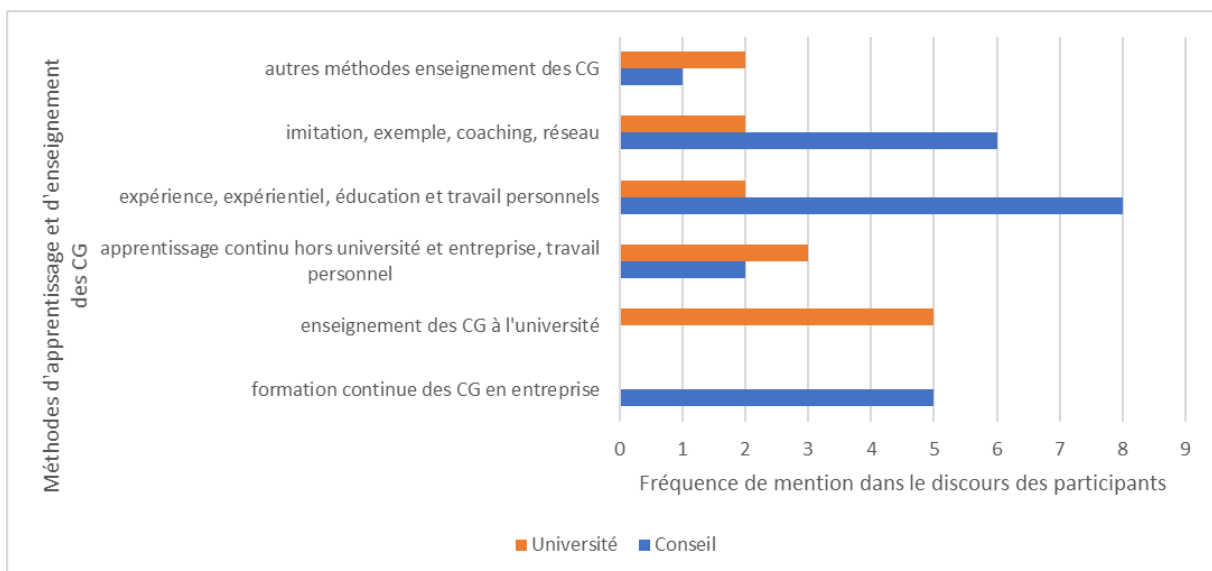


Figure 19 Apprentissage et enseignement des compétences globales dans les univers observés par fréquence de mention

Ce graphique indique la fréquence de l'énoncé des méthodes d'acquisition et d'enseignement des compétences globales indiquées dans les données collectées.

#### 5.4.1.1 *Des compétences à développer durant toute la vie*

A la question de savoir si et comment les participants œuvrent personnellement à l'acquisition des compétences globales, EMU et ESC confirment tous les deux qu'ils y travaillent. Pour l'un, il s'agit de « l'histoire de sa vie » dit-il avec un sourire, et pour ESC, il s'agit d'un travail constant, organisé, volontaire et déterminé, qu'il orchestre sous de multiples formes, tant personnellement de façon annuelle que professionnellement en s'appuyant sur les ressources que lui offrent son milieu de travail.

Il est donc manifeste que l'acquisition des compétences se fait sur la durée, tout au long de sa vie. EMU indique même :

C'est l'histoire d'une vie ces compétences, ça commence à la petite école, et ça ne se termine pas avant d'être enterré à sa mort, c'est quelque chose qui en anglais est le *lifelong learning*, c'est l'éducation permanente, et ce n'est pas quelque chose qu'on peut faire avec un cours.

Pour ESC, « dans une certaine mesure oui ça s'apprend, mais ça commence, enfin pour certaines, surtout les globales, ça commence dès l'enfance même. A la façon dont tu es éduqué, enfin bref, ça peut énormément influencer ». Il rejoint aussi EMU dans la notion d'apprentissage de vie, en évoquant la notion d'« *ongoing learning* » ou apprentissage continu, qui devient nécessaire.

On rejoint ici d'une certaine manière ce que dit John Dewey (3.2.2.4 : 83) pour qui « l'éducation ne prépare pas à la vie, l'éducation est la vie », et ce que promeut le CMEC en alignement avec les objectifs de l'OCDE et des objectifs de développement durable de l'ONU (2.4.1 : 31).

#### 5.4.1.2 *Des compétences qui s'apprennent*

EMU et ESC s'accordent à dire que ces compétences s'apprennent. Pour EMU tout s'apprend, y compris l'empathie ou la créativité qui sont souvent cataloguées comme des compétences innées et qui ne s'acquièrent pas. Pour ESC aussi, il y a des théories possibles sur tout et « c'est aussi quelque chose que tu peux apprendre », il souligne aussi que les compétences globales ont un lien avec l'intelligence émotionnelle, et que « toutes ces compétences que j'ai commencé à

mentionner, je dirais qu'elles vont toutes ressembler à quelque chose de différent quand elles sont en action, souvent c'est aussi un apprentissage ».

Pour EMU il n'y a pas d'approche globale pour l'enseignement des compétences globales : « en fait, je pense que ça s'enseigne, il n'y a pas une formule mais je crois que tout s'apprend. (...) mais je ne pense pas qu'il y ait une approche globale pour toutes les compétences essentielles ».

Nous touchons indirectement ici ce que souligne Hirtt (2009) comme différence fondamentale dans la perspective de ce que doit et peut être l'apprentissage des compétences entre le monde du travail et le monde universitaire, en ce qu'une démarche productiviste liée à une stratégie d'entreprise est par nature opposée à une démarche d'accès à la connaissance et à la compréhension du monde (3.2.2.4 : 76).

#### *5.4.1.3 Les meilleures méthodes d'apprentissage et d'enseignement des compétences globales selon les participants*

Cependant EMU et ESC présentent chacun à sa manière une même méthode pour l'acquisition et l'enseignement des compétences globales à savoir le modèle de l'apprenti, qui leur semble à tous les deux le plus efficace.

EMU prend l'exemple de la recherche et précise que

« la recherche, ce n'est pas vrai que tu prends un cours de recherche et tu vas devenir un bon chercheur. Un bon chercheur, c'est quelqu'un qui va s'associer avec un chercheur d'expérience qui travaille avec elle et à partir d'un certain moment est prêt à voler de ses propres ailes ».

ESC souligne pour sa part plusieurs fois dans son entretien la valeur du coaching instauré dans son milieu de travail : « c'est vraiment des choses au quotidien, je pense c'est pour ça que le coaching au final à mon avis ça aide énormément ». Il confirme ensuite que le coaching est le support idéal.

Tous les deux soulignent l'efficacité de la pédagogie par imitation pour les compétences globales. Pour EMU, « c'est que l'être humain aime imiter, donc un enfant va apprendre par imitation, donc *monkey see monkey do* si tu as de bons exemples devant la personne, ils vont les reproduire ». Cette approche est actuellement difficilement conciliable avec les méthodes pédagogiques PPO ou de l'APC, l'organisation et le taux de fréquentation des universités en

Ontario, comme nous l'avons vu aux chapitres 3.2.2.2, 3.2.2.3, et 3.2.2.4. Elle est en revanche envisageable dans l'Éducation Expérientielle.

ESC exprime pleinement le rôle pédagogique qu'exerce l'exemple en matière d'enseignement et la part combiné d'expérientiel combiné dans l'apprentissage :

Quelque chose que j'ai remarqué qui est important en revanche, c'est à quel point avoir des leaders (...) qui eux-mêmes font, nous montrent ces compétences en action justement, avoir des leaders capables de montrer ces compétences, voilà, être capables d'apprendre par rapport à ça, c'est quelque chose d'extrêmement important. (...) C'est justement quand ça tombe peut-être plus sur le côté apprentissage là, mais quand tu peux aider des gens à comprendre à quoi ça peut ressembler, leur donner des exemples qui sont ancrés dans des comportements, qui sont ancrés dans des choses plus concrètes, mais aussi leur permettre de voir à quoi ça ressemble, et c'est là que le rôle des leaders est extrêmement important (...). Une sorte de mimétisme se met en place, c'est énormément par l'expérience je pense plus.

Résultante des avancées pédagogiques permises par l'APC, l'éducation expérientielle est un apport majeur dans l'apprentissage des compétences globales (Chauvigné et Coulet, 3.2.2.5 : 82).

D'autres approches et méthodes viennent compléter cette pédagogie. Certaines sont offertes dans le milieu professionnel, et ESC les détaille au cours de l'entretien. Il s'agit des formations en ligne, et de formation en présentiel de 2 à 4 jours, avec des exercices et des mises en situation autour de l'agilité, la collaboration, l'inclusion, la pensée en-terme de système, *outcome focused*, *value*, *client focus*.

ESC précise en ce qui concerne les formations en ligne que ce ne sont pas celles qui sont les plus utiles, et que ce ne sont pas non plus 3 ou 4 jours de formation qui permettent d'obtenir un résultat. Ce qui compte c'est de s'assurer que l'apprentissage soit assimilé et actionnable en permanence, ce que Perrenoud montrait déjà à propos de l'acquisition de compétences (2.2.1 : 19) et ce que soutiennent le constructivisme et le socioconstructivisme (2.2.1 : 18), et pour cela ESC offre la réflexion suivante :

Je pense que si tu peux le décomposer en mini-apprentissage que tu essaies de mettre en place au quotidien, que tu peux avoir une discussion avec ton coach pour savoir comment ça se passe, et puis tu as tout un système qui t'aide à te soutenir dans cette démarche, c'est la meilleure approche pour ce genre de choses.

ESC évoque aussi brièvement des méthodes de *nudge behavioral sciences* ou théorie dite du coup de coude ou du coup de pouce, issue de travaux en psychologie et économie

comportementale de Richard Thaler et Cass Sunstein (2008), qui permettent de changer les comportements de façon à enlever les réticences au changement des individus. On retrouve l'influence initiale forte de la psychologie et du behaviourisme dans le monde du travail en Amérique du Nord (2.1.1 : 9).

D'autres relèvent de choix plus personnels qui relèvent du développement personnel et ESC les décline selon deux axes, qui sont d'une part, l'importance de développer et de solliciter son réseau interne pour bénéficier de l'expérience des autres et des spécialistes, et d'autre part, le besoin de s'assurer que l'acquisition des compétences globales et les comportements associés soient mis en place de telle sorte qu'ils soient ancrés, par l'expérientiel et des mini-apprentissages, l'usage des réseaux adéquats, le coaching, et la revue d'ouvrages théoriques. Ici, ESC se rapproche de la théorie de Bloom sur l'apprentissage opéré à partir d'objectifs découpés en enseignements pertinents et précis (2.2.1 : 17)

A noter que dans son environnement professionnel, c'est à l'individu de décider ce sur quoi il souhaite se former, c'est de sa responsabilité, et si l'environnement est là pour soutenir sa démarche, c'est à lui de faire les bons choix et à s'autonomiser dans sa démarche volontaire : « c'est toi qui décides ce sur quoi tu veux travailler et dès que tu as décidé, on t'aide. Mais, par-contre, tu as déjà tout en place pour t'aider. »

#### *5.4.1.4 L'université comme lieu de développement possible des compétences globales*

A l'université, EMU précise qu'il y a d'autres approches possibles sans les expliciter en termes de méthode. Il mentionne cependant l'importance et l'influence sur l'expérience étudiante de tout ce qui est lié à la culture extra-scolaire à l'université, comme les clubs et associations, et l'expérientiel en dehors de l'université, comme les rencontres d'improvisation et de pratiques du discours en public, telles que les *Toast Masters meetings* à Toronto. Il explique qu'il ne croit pas que « l'éducation à l'université se fait uniquement à l'intérieur de la salle de classe ».

L'université est un environnement dans lequel ces compétences globales peuvent se développer, mais ce n'est pas le seul, et cela n'y est pas toujours fait de façon explicite.

Selon EMU, il est possible d'apprendre les compétences globales à l'université, de façon inégale. Pour lui, « ce ne sera pas forcément la meilleure place pour chacune d'entre elles de façon

individuelle ». Il considère que l'université fait un effort pour que les gens acquièrent ce genre de compétences essentielles. Cependant, « le problème c'est que c'est souvent fait de façon intuitive, et ce n'est pas systématique (...) tant qu'on ne peut pas évaluer on ne peut pas savoir quelle approche est la plus efficace (...) et c'est là qu'il faut travailler ».

ESC partage son regard sur la question de l'apport de l'université à l'acquisition des compétences globales en indiquant : « je ne suis pas sûre, je pense que c'est intégré dans certaines matières ou certaines activités, parfois probablement indirectement, sans clairement expliquer que c'est aussi ce qu'on essaie de travailler à travers cette activité ».

Pour ESC, les étudiants et l'université gagneraient beaucoup à ce que l'acquisition des compétences globales soit plus formalisée et explicite au cours des études, car pouvoir démontrer que l'on sait mettre en œuvre et « traduire en comportements » ces compétences au cours de ses études, c'est aussi indiquer que l'on pourra les utiliser et les adapter au monde de l'entreprise, même différemment. La prise de conscience pour l'individu de ces expériences à la fois similaires et différentes apporte beaucoup. ESC conclut « il y a de vraies opportunités je pense à ce niveau-là ».

Les réflexions des deux participants sur l'acquisition des compétences globales sont donc étonnamment très proches, ce qui est d'autant plus intéressant à constater, quand on considère leur différence d'âge, de genre, leur parcours et leur contexte professionnel.

A l'université, EMU précise qu'il y a d'autres approches possibles sans les expliciter. Pour EMU cela passe aussi par une cohérence entre l'approche pédagogique et les méthodes d'évaluation possibles. De plus, apprendre à apprendre est une méta-compétences dont l'université peut favoriser le développement ou le renforcement.

Pour ESC, dans le monde de l'entreprise, « ça doit passer par (...) comment tu alignes tous ces éléments que l'entreprise a à sa disposition pour motiver les gens à adopter ces nouveaux comportements et à démontrer ces nouvelles compétences », et ces éléments vont de la gestion des comportements à la rémunération des collaborateurs, en passant par l'évaluation de leur performance.

#### 5.4.2 Les méthodes et pratiques pour évaluer les compétences globales dans le monde du conseil et à l'université

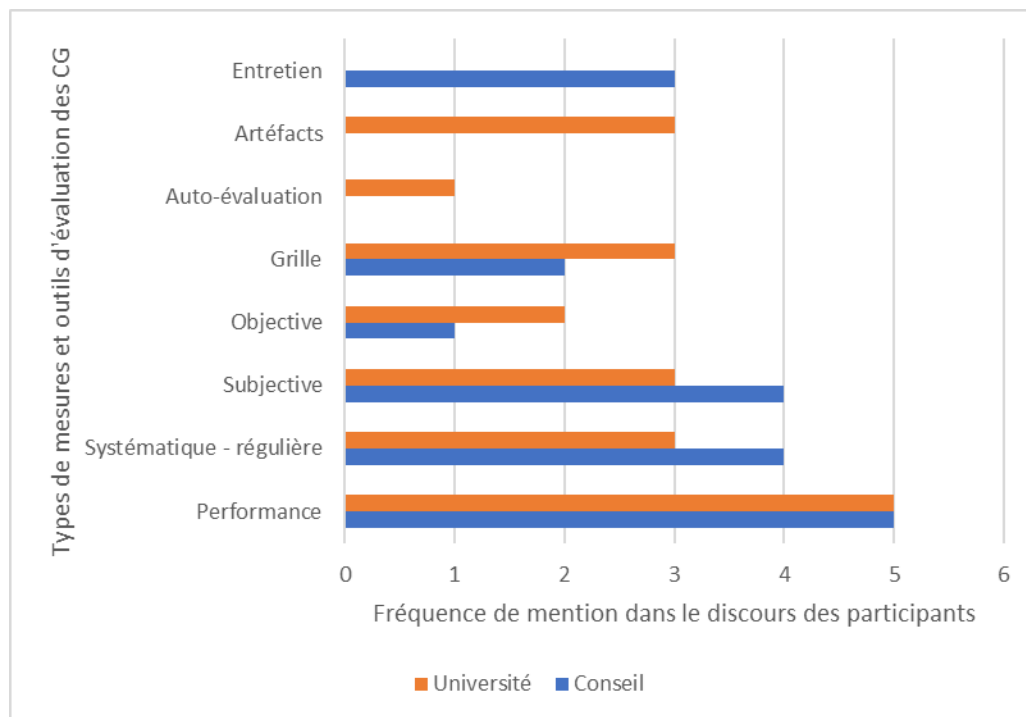


Figure 20 Mesures et outils d'évaluation des compétences globales par fréquence de mention

Ce graphique indique la fréquence de mention dans le discours des participants des différentes méthodes d'évaluation envisageables pour les compétences globales. Les deux s'accordent à ce que l'évaluation mesure une performance et que cela doit être fait de façon systématique et régulière. Les deux participants considèrent que les évaluations subjectives telles que la revue par les pairs sont des bonnes pratiques. EMU propose en priorité l'usage des artéfacts et les grilles d'évaluation, alors que le monde du travail d'ESC évalue majoritairement sur la base d'entretiens.

##### 5.4.2.1 L'évaluation des compétences globales à l'université

La question de l'évaluation reste centrale et déterminante dans la capacité à mettre en œuvre l'enseignement des compétences globales de façon systématique à l'université selon EMU. Sans évaluation il est impossible d'affirmer si les compétences sont acquises ou non. Pour EMU il est clair qu'on peut évaluer les compétences globales, même si « ça ne veut pas dire que c'est une



évaluation purement objective dans ce cas-là, mais il y a différentes façons de le faire ». C'est un impératif, et EMU en vient même à penser « que tant qu'on ne travaille pas cet aspect-là on perd un peu son temps avec les compétences essentielles ».

L'université n'a pas encore développé de système d'évaluation reconnu et partagé. L'université ON a mis en place des résultats d'apprentissage, *learnings outcomes*, au niveau de chacun de ses programmes, voire de ses cours, mais sans y associer explicitement de composante « compétences globales » mesurable. Cette notion de résultat d'apprentissage est commune à la famille conceptuelle des attributs des diplômés mais à un niveau « de granularité plus fin » comme le souligne EMU. Selon lui, pour les compétences globales, il faut aussi considérer la mesure de leur acquisition par un résultat, un *outcome*. Les compétences globales commencent à être considérées, voire envisagées en termes de mesure d'apprentissage, mais cela reste intuitif et pas encore systématique.

La solution qu'EMU préconise, et sur laquelle il a entamé des recherches depuis quelques années, est d'une part de rattacher une ou des compétences globales à un cours et donc à des résultats d'apprentissage, et d'autre part de mettre en place un système d'auto-évaluation longitudinale par l'étudiant de la progression du développement de ses compétences globales, tout au long de son parcours universitaire, avec pour objectivation et mesure de cette auto-évaluation l'ajout d'artéfacts dans un e-portefolio, comme preuve de l'accomplissement et de la démonstration de l'acquisition de ces compétences. A cette auto-évaluation, il ajouterait la perspective et l'évaluation du corps professoral par le rattachement à chaque cours de compétences globales à acquérir, développer ou démontrer, avec des critères précis et une évaluation sur une échelle de mesure. Il rejoint en cela les constats de Pasquerella (3.2.2.5 : 81).

#### *5.4.2.2 L'évaluation des compétences globales dans une société de conseil*

Pour ESC cette question mérite d'être approfondie et clarifiée en entreprise, ce qui a été constaté précédemment (3.1.1 : 59). Dans son milieu de travail, l'évaluation des performances, et des compétences globales qui y sont rattachées, se fait sur la base d'un système « beaucoup plus flexible, moins guidé » avec l'utilisation de résultats clés de performance, les *key performance outcomes*. Ces résultats clés sont segmentés en cinq catégories que sont l'inclusion, la direction stratégique, les aptitudes techniques, le coaching et le développement, avec pour chaque niveau un exemple de ce à quoi la performance peut ressembler.

Les évaluations se font sur la base d'une série d'entretiens, et ce lors du recrutement ou des revues de performance du collaborateur, et avec pour support une longue liste de questions parmi lesquelles les évaluateurs en choisissent un nombre restreint. Ces questions ne sont pas forcément les mêmes d'un candidat ou d'un collaborateur à l'autre. Chaque évaluation se fait sur une série de 4 à 5 entretiens, sans grille d'évaluation structurée pour chacune des compétences globales. Cependant, selon ESC, « on n'est pas très bon, on le fait mieux pour nos clients que pour nous-même » et il ajoute plus loin « il n'y a pas de mesure (...) c'est aussi compliqué de mesurer ce genre de chose ». ESC regrette le manque de formalisation des évaluations en matière de compétences globales et souligne que « ça aiderait à autre chose, comme à réduire justement les biais qu'on peut avoir parfois surtout dans les entretiens ».

#### 5.4.3 Continuum dans l'identification, l'appréciation, la valorisation et le développement des compétences globales entre l'université et la vie professionnelle

EMU pense très clairement qu'il y a bien une continuité entre les deux univers, notamment en ce qui concerne la communication, la collaboration et l'esprit critique. Il en veut pour preuve le recoupement des compétences globales avec les *employability skills* du *Conference Board of Canada*. A noter que EMU précise alors que pour lui « les *employability skills*, ce sont des compétences essentielles » (2.1.1 : 11, 2.3 : 25, 3.1.1 : 57).

Pour ESC, c'est moins évident, et d'après son expérience personnelle, l'approche universitaire des compétences globales est plus indirecte : « ils nous ont fait développer des compétences globales mais sans vraiment mettre des mots dessus ou en parler », dit-il de son expérience à l'université en Ontario. ESC souligne que ce sont les moments clés, dans lesquels ces compétences globales sont mises en œuvre, qu'il faudrait relever et favoriser à l'université, afin que l'étudiant puisse les reconnaître et les mettre en action, même différemment, une fois dans son milieu professionnel. ESC ajoute qu'il y a là « de vraies opportunités » (3.2.1 : 68).

Pour ESC les étudiants acquièrent quelque chose dans ce domaine au cours de leurs études universitaires mais il lui est difficile de répondre à cette question car l'entreprise est de toute façon très sélective lors de son recrutement.

Pour EMU, les étudiants n'y sont pas bien ou suffisamment formés, ce sont les entreprises qui le constatent. Il ne blâme pour autant ni les étudiants, ni la qualité de l'université, mais plutôt la démocratisation de l'université. Cette démocratisation a entraîné une massification du nombre d'étudiants peu compatible avec un enseignement personnalisé. Ceci, ajouté à l'influence de l'histoire de chacun dans l'acquisition des compétences globales, puisqu'elles s'acquièrent depuis l'enfance, n'aide en rien en ce qui concerne le rôle que l'université peut jouer pour assurer un niveau égal et mesurable chez tous les étudiants. Il l'explique selon le raisonnement suivant :

« On s'attend à avoir tout le monde qui passe par l'université à avoir ces mêmes compétences. Cela n'arrivera pas pour la simple et bonne raison (...) que c'est l'histoire d'une vie ça ces compétences, ça commence à la petite école et ça ne se termine pas avant d'être enterré (...), c'est l'éducation permanente et ce n'est pas quelque chose qu'on peut faire avec un cours ».

## 5.5 Synthèse des résultats

### 5.5.1 Synthèse des résultats de la première question de recherche : Quelles sont les similitudes et les différences entre les compétences dites globales développées à l'université et dans le monde professionnel

Selon les deux informateurs, pour l'université comme pour le monde professionnel les compétences globales sont de natures anthropologiques, universelles, intemporelles, transversales et interconnectées. Elles ont en même temps une nature identitaire et procèdent d'une mise en action contextuelle, qui font qu'elles sont déclinées de façon hétérogène selon leur situation d'application (Le Boterf 2.1.2 : 15, Hoge, Tondora et Marrelli (2.1.1 : 12) Legendre 2.3 : 25). Cette concomitance de nature et de fonction leur confère une dimension de recoupement double, à la fois verticale et horizontale.

Pour EMU, comme pour ESC, la définition des compétences globales dans une organisation tient à une démarche déterminée pour définir et établir une identité, selon un choix voulu : une démarche stratégique pour l'entreprise, une démarche d'attributs pour les diplômés à l'université.

En l'absence de cadre de référence institutionnel dans les deux milieux de travail, EMU et ESC déclinent les compétences globales les plus importantes selon eux, par ordre d'importance

décroissant pour EMU, selon ESC avec une importance en grande partie équivalente (dans son cas les compétences globales sont listées par ordre de fréquence d'énonciation au cours de l'entretien) :

CG sélectionnées par ESC	CG sélectionnées par EMU
<ul style="list-style-type: none"><li>• résilience</li><li>• agilité</li><li>• pensée-système</li><li>• inclusion</li><li>• collaboration</li><li>• communication</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• communication</li><li>• collaboration</li><li>• esprit critique</li><li>• éthique</li><li>• littéracie STM</li><li>• esthétique</li></ul>

Figure 21 Compétences globales les plus importantes aujourd'hui selon les informateurs

NB : STM : Science, Technologie, Mathématiques

5.5.2 Synthèse des résultats de la deuxième question de recherche : Ces compétences ont-elles la même visibilité ? Sont-elles autant valorisées ?

Leur présence est-elle la même dans les deux cultures des univers concernés ?

Les compétences globales sont bien présentes dans les deux organisations, en une sorte de filigrane. Cependant, leur visibilité n'est pas institutionnalisée, en tout cas pas sous le label de compétences globales. Elles sont véhiculées par les notions respectives d'attributs et de valeurs.

Le monde professionnel de son côté les met déjà en avant et de façon stratégique, que ce soit sous forme de valeurs, de compétences transversales, ou toute autre terminologie. Les entreprises de conseils ont déjà anticipé le fait que ces compétences sont clés pour le monde du travail et déclinent déjà des formations internes et des critères de recrutement et d'avancement en fonction des compétences globales dont elles ont besoin.

EMU considère que l'université est consciente du lien entre compétences globales et employabilité, mais que pour le moment, en termes de visibilité, elle choisit de développer les notions de résultat d'apprentissage, les *learning outcomes*, au lieu d'utiliser celle d'attributs des diplômés, ou *graduate attributes*. Les compétences globales ne sont pas rendues explicitement

visibles auprès des étudiants au cours de leurs études, en particulier dans le cadre de leur choix de cours ou de parcours universitaire. Par ailleurs, l'université contribue de façon inégale au développement de ces compétences globales chez les étudiants, sans que ce soit systématiquement mesuré et évalué.

Les compétences globales sont donc simultanément cultivées et présentées dans les deux univers principalement comme facteurs directs mais non exclusifs d'employabilité. Pour les deux participants, ces compétences sont en tout cas un facteur de différenciation fort entre des candidats au moment du recrutement.

Le milieu professionnel de la société de conseil y ajoute un objectif de rétention, de gestion des ressources humaines, de promotion des salariés et de performance pour l'entreprise (3.1.1 : 57).

5.5.3 Synthèse des résultats de la troisième question de recherche : Comment enseigne-t-on ces compétences, comment sont faites les activités de formation et les évaluations ? Y-a-t-il un continuum ou une discontinuité en ce qui concerne le développement des compétences globales entre l'université et le monde du travail ?

Les réflexions des deux participants sur l'acquisition des compétences globales permettent de retenir que les compétences globales s'apprennent tout au long de la vie, au cours d'un apprentissage continu, qui est aussi bien d'ordre personnel, éducatif que professionnel. Ces compétences s'acquièrent par l'expérience, et selon ESC, par l'expérientiel en éducation ou en formation continue et sont destinées à être mise en action à chaque étape ou moment clé de la vie de chacun (3.2.1 : 68, 3.2.2.5 : 81).

La méthode d'enseignement plébiscitée par les deux informateurs et dans les deux contextes est celle de la relation professeur – apprenti, transposée en relation manager senior leader coach – collaborateur dans le monde professionnel du conseil, par l'usage de la pédagogie de l'imitation et de l'exemple.

Pour ESC, il est aussi essentiel de s'appuyer sur les ressources, et de solliciter les réseaux d'experts ou les communautés appropriées pour développer les compétences globales. Il exprime la nécessité de s'assurer de l'acquisition des compétences globales de façon régulière, quotidienne, par des mini-apprentissage, du coaching et du feedback.

De son côté, EMU met en lumière deux enjeux majeurs de la place des compétences globales à l'université. Le premier tient à la démocratisation de l'université et le mode d'apprentissage des compétences globales qui laisse une part déterminante à l'histoire de chaque individu. Le second enjeu place l'évaluation de ces compétences globales au cœur de leur problématique et de leur visibilité à l'université.

## 6 Interprétation et discussion

### 6.1 Les compétences globales sont-elles globales ?

#### 6.1.1 Les compétences globales entre universalité et contextualité

Comme nous l'avons vu dans notre revue de littérature, il est complexe de conceptualiser de façon définitive ce qu'est une compétence globale, tant dans le monde du travail que dans celui de l'université. Nous avons vu qu'en réponse à la question de savoir quelles sont les compétences globales les plus importantes, ESC et EMU sélectionnent chacun des compétences globales différentes. Nous avons retenu au travers de la revue de littérature et grâce aux résultats des entretiens d'ESC et d'EMU que la mise en œuvre des compétences globales est contextuelle et aboutit à l'usage et l'expression de compétences globales interconnectées et spécifiques à l'action en cours. Le paradoxe et la complexité de la compétence globale tient en effet dans l'universalité de sa nature anthropologique associée au caractère multiple de son application contextuelle, que relèvent ESC et EMU. Donc oui, les compétences globales sont globales dans leur universalité et le caractère humain qu'elles portent en elles, mais elles deviennent variables, multiples, souvent interconnectées dans leur mise en œuvre, et en cela elles n'apparaissent pas globales. Ce ne sont pas toujours les mêmes qui sont mise en action par l'individu dans une situation donnée. De même, une organisation, qu'elle soit professionnelle ou éducative ne va pas systématiquement demander la démonstration ou l'articulation d'un ensemble déterminé et fini de compétences globales. Certains cadres sont proposés, notamment celui des 6Cs de Fullan (2018), mais il n'y a toujours pas de cadre de référence global qui fait l'unanimité, tant dans le monde du travail que dans le monde universitaire. En revanche, chaque entité peut choisir de définir les compétences globales qui les caractérisent le mieux.

Il nous semble que la composante humaine et universelle des compétences globales décrite par ESC et EMU pourrait se rapprocher fortement de la notion de réflexivité de Le Boterf. Elle s'acquiert et se développe tout au long de la vie, elle est ce qui reste après l'accumulation d'expériences et de connaissance. Elle est intemporelle et permet de s'adapter aux changements tout en restant pertinente quel que soit le niveau d'avancement technologique. Enfin elle marque l'identité de chacun car elle s'acquiert de façon personnelle tout au long de la vie.

Afin de dépasser le manque de cadre conceptuel des compétences globales, nous proposons de définir cette composante universelle comme la compétence universelle de réflexivité dont la mise en œuvre, dans un contexte complexe ou une situation de changement, aboutit à la manifestation de compétences globales. Ces compétences globales, souvent interconnectées, peuvent se décliner sous différentes terminologies mais ont toutes en commun d'être indispensables à l'individu, et de façonner son identité. Grâce à cette identité, on va pouvoir dire d'un individu qu'il est compétent, ce qui à la fois sert sa qualité d'humain en ce qu'il se développe pour devenir meilleur, comme l'explique EMU, et son employabilité par une plus grande intégration dans une organisation comme l'indique ESC. La compétence universelle de réflexivité et les compétences globales semblent donc offrir le moyen de dépasser le clivage entre employabilité et développement de la personne si présent dans le monde universitaire.

A l'heure actuelle, les compétences globales sont choisies de façon plurielle et stratégique dans le monde du travail en Ontario, sous la forme de valeurs ou de compétences *soft* qui vont-elles aussi définir l'identité collective d'une organisation. Cette identité, choisie institutionnellement ainsi que l'explique ESC et que le montre notre revue de littérature, permet en se déclinant, de former le creuset de valeurs communes, partagées entre les collaborateurs, et affichées par l'entreprise.

Les compétences globales font l'objet de beaucoup d'attention du MÉO et du CMEC avec pour aboutissement la publication d'un cadre de référence. Elles sont en revanche abordées pour le moment avec beaucoup plus de circonspection dans le monde universitaire. Les universités pourraient pourtant choisir de se doter chacune d'un cadre institutionnel de compétences globales, ou comme le suggère EMU, d'attributs des diplômés, qu'elles souhaiteraient voir développés chez leurs étudiants tout au long de leur parcours postsecondaire. Elles pourraient de ce fait rendre l'acquisition de la compétence universelle de réflexivité et la mise en œuvre des

compétences globales à l'université plus visibles, avec une mise en valeur de leur rôle dans la préparation au monde du travail et l'établissement d'une meilleure continuité avec les filières d'employabilité de leurs facultés avec les entreprises. Et pourtant, elles ne le font pas encore de façon généralisée et explicite.

#### 6.1.2 Une appropriation et une mise en œuvre différentes entre le monde du travail et l'université

La notion de performance qui a longtemps sous-tendue le behaviorisme tant dans le monde du travail que celui de l'éducation en Amérique du Nord a fait place à l'impératif d'employabilité et de réponse aux enjeux du 21<sup>ème</sup> siècle sous l'influence des organisations mondiales telles que l'OCDE, l'Unesco et l'ONU, dont les politiques en éducation évoluent vers des modèles globaux et des évaluations du type PISA. Présentées comme la réponse à ces enjeux, les compétences globales se déclinent différemment dans le monde du travail et celui de l'université, tant dans son appropriation que dans sa mise en œuvre.

Les organisations professionnelles développent des cadres de références de compétences globales qui leur sont propres, qu'elles choisissent, et qui leur permettent de se définir, de partager une stratégie, des valeurs, des objectifs de performance et enfin d'assurer une cohérence dans la gestion des ressources humaines, notamment en ce qui concerne le recrutement et la rétention des salariés. C'est l'opérationnalisation des compétences globales qui permet le succès de l'organisation et de mesurer la performance de l'individu. ESC explique d'ailleurs combien il est important d'identifier les moments clés où les compétences globales sont mises en œuvre. ESC souligne combien ces compétences globales sont importantes plus on monte dans la hiérarchie de l'entreprise dans des postes de management. Notre revue de littérature indique aussi que les compétences globales sont de plus en plus demandées dans le cadre de la transformation et de l'automatisation du travail.

L'intérêt d'un cadre de référence des compétences globales pour une organisation tient à son effet fédérateur autour de valeurs et d'une identité, d'un langage commun en interne, et à une meilleure communication et visibilité à l'extérieur. Ses limites sont la tentation d'une standardisation et d'une réduction de la personne à une liste de compétences qui ne sont pas des « êtres en soi », ainsi que la création d'un écart entre les terminologies employées dans le monde



du travail et celles employées dans le monde de l'université. Nous avons pu le constater avec l'analyse du diagramme de Venn des compétences globales les plus importantes pour ESC et EMU.

La mise en œuvre des compétences globales dans le monde du travail s'est développée essentiellement par l'adoption très répandue du management par les compétences et de la gestion des talents (3.1.1 : 57). Les étapes de recrutement, d'évaluation, de promotion, de formation et la culture de l'entreprise sont fortement influencées par les compétences globales jusqu'à définir une identité de l'entreprise par les valeurs qu'elles portent. ESC mentionne combien les compétences globales sont primordiales au-delà de la phase de recrutement, dans l'accomplissement des projets en équipe, l'intégration dans la culture de l'entreprise, l'évaluation de la performance, la promotion et la rétention du salarié.

Les compétences globales sont de plus en plus des facteurs d'employabilité dans le cadre d'un contexte VICA dans le monde du travail marqué par le bouleversement technologique en cours. Les organisations internationales telles que l'OCDE et l'Unesco soutiennent depuis de nombreuses années ce point de vue et tentent de relayer dans leurs politiques en éducation.

Face à cette pression, l'université rencontre plus de difficulté d'appropriation de la notion de compétence globale et de mise en œuvre. Comme nous l'avons vu, les freins à l'intégration de la notion de compétence globale sont à la fois théoriques, idéologiques, pédagogiques et organisationnels. Cependant, l'évolution de la place sociétale et économique des universités en Ontario des vingt dernières années, la pression des organisations internationales, des institutions gouvernementales en matière de politique en éducation et employabilité, les attentes des étudiants, les demandes des employeurs, rendent nécessaire une prise en compte encore plus concrète et visible des compétences globales à l'université.

Nous nous sommes rendu compte au cours de notre revue de littérature, que le débat sur la subordination du savoir à l'employabilité doit être maintenant dépassé (3.3), et que la compétence globale est justement une opportunité pour l'université de rendre visible son rôle d'éducation de ce qu'est « être humain ». En effet, la mission originelle de l'université est de développer l'esprit et la personne. Cette mission repose par conséquent sur le développement chez l'étudiant de ce que nous avons appelé la compétence universelle de réflexivité, en tant que processus, propre à chaque individu, et qui se nourrit de ses propres expériences et des

connaissances acquises tout au long de la vie pour se manifester dans l'articulation des compétences globales.

C'est cette dimension que l'université semble être appelée à éveiller, tant dans un but de développement de la personne, que dans celui d'une meilleure employabilité. En effet, comme l'explique Le Boterf, c'est la réflexivité et sa compétences globales, que chacun peut s'adapter aux changements au moment de la contextualisation d'une expérience ou d'une action, ce que souligne aussi ESC. C'est alors dans la mise en situation que ce processus permet la manifestation des compétences globales telles que celles régulièrement déclinées (la communication, la collaboration, la pensée critique, la résolution de problème, ...) dans le monde du travail, par les organismes internationaux, et dans les parcours curriculaires et co-curriculaires des universités.

#### 6.1.3 L'expression d'un choix stratégique pour le monde du travail et une opportunité pour l'université

Nos résultats et notre revue de littérature ont montré que la prise en compte de la valeur des compétences globales est aujourd'hui une nécessité explicite, formulée par l'environnement international, les employeurs, et les étudiants dans les deux contextes, avant tout pour favoriser l'employabilité dans un monde en changement accéléré où chacun cherche à se démarquer et où la capacité d'adaptation aux circonstances et d'apprentissage à vie devient plus que jamais centrale (2.2.2 : 24, 2.3 : 25, 2.4.1 : 31, 2.4.2.1 : 35). Nous avons remarqué que si les deux environnements sont sensibles au développement des compétences globales, et à leur poids sur l'employabilité, ils ne les approchent pas de la même façon que ce soit dans leur mise en œuvre, leur instrumentalisation et leur visibilité.

Comme le souligne ESC, il est frappant à cet égard, de voir combien les compétences globales sont déjà intégrées dans les moments clés de la vie en entreprise, non seulement pour le recrutement mais tout au long de la carrière du collaborateur, y compris par l'évaluation de sa performance, et donc de sa rémunération, ainsi que dans sa progression dans la société.

Le site internet de la société de conseil d'ESC fait explicitement référence aux compétences globales mentionnées dans son entretien, sans les présenter en tant que compétences, mais bien comme étant les valeurs stratégiques de l'entreprise, dans lesquelles les salariés actuels ou futurs peuvent se reconnaître et auxquelles ils peuvent adhérer : l'inclusion, la convivialité, la

collaboration, l'innovation, le réseau et l'interconnexion, la co-responsabilité au développement durable sont les valeurs officiellement partagées.

La mise en œuvre des compétences globales dans le monde du travail est essentielle parce qu'elle est maintenant un élément de différenciation stratégique dans un monde du travail de plus en plus automatisé. Comme nous l'avons vu et ainsi que ESC le confirme, elle est maintenant intégrée dans la gestion des ressources humaines, l'évaluation de la performance au niveau du management, dans la formation continue, la rétention des salariés et la construction de la culture d'entreprise.

Il ne semble pas que le monde universitaire en Ontario soit prêt ou en mesure d'attacher un plan stratégique clair, explicite, uniforme et officiel à la prise en compte des compétences globales dans les curricula et la mission académique.

En tant que membres de l'université ON, par exemple, les étudiants ont accès à un dictionnaire des qualifications et des compétences, élaboré par le centre des services aux étudiants, sans lien apparent avec les programmes académiques de l'université. Ce dictionnaire les présente comme des compétences de base, ou polyvalentes ou encore transférables et consiste en l'énumération suivante : la communication, les relations interpersonnelles, la réussite personnelle, la responsabilité sociale, l'engagement communautaire, l'acquisition et l'application des connaissances, la pensée critique et la résolution de problèmes. Cela ressemble à la pratique en entreprise de sélection des compétences (2.1.1 : 10, 3.1.1 : 53). Le site internet de l'université ON ne mentionne les compétences globales en tant que telles dans le cadre d'un projet en recherche et innovation. Deux groupes de travail actifs et réguliers sont mentionnés dans deux facultés distinctes. On peut se demander si ce manque de visibilité des compétences globales à l'université provient des difficultés de mise en œuvre du changement que nous avons analysés dans la revue de littérature, ou de sa réticence à accélérer le changement de paradigme pédagogique, qui, s'il est mal maîtrisé notamment dans ses pratiques d'évaluation, pourrait sembler aboutir à la standardisation, voire à la marchandisation du « savoir-penser ».

EMU a indiqué que le choix stratégique de cette université s'est porté sur les résultats d'apprentissage, et non pas sur les attributs des diplômés. Le choix des résultats d'apprentissage est certes un premier pas vers une plus grande visibilité des compétences acquises en cours, mais cela reste encore trop granulaire selon EMU et tourné vers des acquisitions traditionnelles de

contenu et pas encore assez de compétences globales. Le choix conscient et intentionnel d'attributs du diplômé pourrait donner à l'université une visibilité bien plus importante de sa capacité à développer les compétences globales de son choix, et lui permettrait de mieux se positionner et communiquer sur sa capacité à favoriser les compétences globales comme facteur d'employabilité, en phase avec les besoins du marché du travail, tout en valorisant sa mission de toujours, de former les esprits pour la vie.

Ainsi que le souligne le rapport du Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur dans son rapport sur l'extension de l'acquisition des compétences transférables (Joordens, Paré, Walker, Hewitt, Brett, 2019 p.48), les compétences globales ne sont aujourd'hui encore enseignées qu'officieusement à l'université, en se concentrant principalement sur la communication, la pensée critique, la résolution de problème, selon l'initiative individuelle de professeurs ou de départements et un lien plus ou moins visible avec la discipline enseignée.

L'université est en retard par rapport au monde du travail pour prendre le développement des compétences globales comme facteur de succès. Comme nous l'avons vu, elle a pourtant des atouts majeurs à exploiter dans ce domaine. Tout d'abord, en articulant le lien entre les compétences globales et les disciplines enseignées dans le contexte situationnel marqué des sciences ainsi que dans le contexte plus évident des arts libéraux, où, par exemple, la philosophie et les sciences politiques permettent de développer l'esprit critique et l'éthique, les langues l'agilité intellectuelle et la communication (3.2.2.4 : 80, 3.2.2.5 : 84).

Heureusement, de nombreuses initiatives et innovations pédagogiques se développent.

L'université doit maintenant trouver le moyen d'intégrer l'expérience que l'étudiant retire de ces initiatives dans leur relevé de notes ou tout autre document officiel annexe qui devrait être délivré systématiquement avec le carnet de notes.

L'université doit arriver à transformer les freins politiques, financiers, organisationnels et pédagogiques qui l'empêche de saisir l'opportunité que représente les compétences globales. Cela nécessiterait un consensus collégial entre les facultés et le pilotage commun du gouvernement provincial et des universités pour dépasser les freins organisationnels et financiers liés au contexte historique de l'Ontario. On retrouve ici un parallèle dans l'articulation de la compétence globale, qui se conçoit comme processus global mais qui ne peut se manifester que dans ses applications locales, il semble qu'il en est de même dans sa mise en œuvre à

l'université. Les arts libéraux souffrent aujourd'hui d'une désaffection, et nous avons déjà évoqué ce paradoxe (2.4.4 : 47), à l'heure où ils sont reconnus comme étant le milieu universitaire le plus adapté à l'acquisition des compétences globales. Un travail important et nécessaire consisterait à analyser comment rendre l'acquisition de la compétence globale et des compétences globales visible dans les arts libéraux. Il faudrait s'atteler à répandre une compréhension commune des compétences globales comme celle que nous avons découverte dans cette étude, à savoir la compétence universelle de réflexivité et sa manifestation contextuelle en compétences globales, ne serait-ce que du fait même de la nature personnelle d'une compétence (Le Boterf 2.1.2 : 15).

Cette conception ne menace aucunement la mission première des arts libéraux qui est de former à l'humain et vient même la renforcer. La massification de la fréquentation de l'université devrait maintenant s'accompagner de l'abandon de la conception élitiste de l'université pour se focaliser sur son rôle de formation pour la vie du plus grand nombre. La mission fondamentale de l'université d'inculquer le « savoir penser » est plus que jamais primordiale au niveau individuel, collectif et sociétal. Il faut simplement lui donner le moyen de s'exprimer par de nouvelles pratiques pédagogiques et l'inciter à interdisciplinariser les arts libéraux et les mettre plus en valeur.

#### 6.1.4 L'enseignement des compétences globales : une réalité en progrès en entreprise et une nécessaire évolution des pratiques à l'université

Pour ESC comme pour EMU, les compétences globales s'apprennent, et ce tout au long de la vie.

En ce qui concerne l'acquisition des compétences globales dans le monde professionnel, l'organisation ciblée dans cette recherche, parce qu'elle en a les moyens et que cela fait partie intégrante de son mode de fonctionnement organique, a déjà largement intégré la formation de son personnel en la matière, sous plusieurs formats et modes opératoires, qui vont du coaching individuel, aux séminaires, aux cours en ligne et à l'établissement de communauté de pratiques, à l'accès ouvert à de nombreux réseaux. Les entreprises transitionnent sur un mode de fonctionnement collaboratif et matriciel, sur une hiérarchie plus horizontale que verticale et sur

la transmission d'articulations et d'expérience, moins de contenu, créant en cela un milieu plus propice à l'acquisition des compétences globales (Delavallée, 2020).

Ainsi, Accenture (2018) explique que la technologie est une alliée pour l'éducation expérientielle, parce qu'elle offre à l'apprenant la possibilité d'expérimenter les compétences qu'il doit acquérir dans un environnement sécurisé et contrôlé. Selon Area9 (Accenture, 2018 : 18), la réalité virtuelle ouvre de nouvelles perspectives expérientielles, et l'intelligence artificielle permet aux plateformes d'enseignement d'améliorer la rétention de l'apprentissage et de réduire le temps de formation de 50%. Comme l'indique ESC, les entreprises axent leur formation continue sur des modalités hybrides en présentiel et en apprentissage à distance, sur une logique pédagogique flexible, et réactive centrée sur l'apprenant, et le développement de son expérience, par les compétences globales, en s'appuyant sur des modèles tels que celui de l'éducation basée sur les compétences, ou les mini-apprentissages.

Les discussions du CAALD (2017) mentionnent des initiatives de certifications telles que les badges chez Microsoft ou LinkedIn, qui sont maintenant reconnus dans les processus de recrutement des grandes entreprises.

Ainsi, le milieu du travail, par nécessité ou par intérêt, montre qu'il est capable à la fois de financer et d'organiser le travail de ses collaborateurs autour du développement de la formation continue, tout en étant apte à concevoir et mettre en œuvre rapidement des modalités innovantes, pratiques et efficaces d'acquisition des compétences essentielles en lien avec les avancées technologiques aujourd'hui permanentes.

A la question de savoir quelle est la meilleure méthode pour enseigner ces compétences, les deux participants, EMU comme ESC ont plébiscité l'approche pédagogique par imitation et exemplarité du maître et de l'apprenti, que ce soit sous la forme de l'apprenti chercheur ou sous celle du manager coach. Or ce type de dispositif d'apprentissage privilégié requiert de pouvoir dédier une quantité notable de temps à un faible nombre de personnes, ce qui peut sembler en contradiction avec la massification de la fréquentation de l'université au cours des dernières années. Comme nous l'avons vu, ce paradoxe apparent montre qu'à l'exception des arts libéraux, la mise en œuvre de l'enseignement généralisé des compétences globales à l'université amènerait cette dernière à devoir se repenser en-terme de curriculum pour établir comment intégrer conceptuellement les compétences globales à un enseignement de contenu traditionnellement

livré par disciplines. Cela l'incite aussi à réfléchir au moyen de pouvoir composer avec un objectif de développement de compétences globales de qualité, avec un nombre croissant d'étudiants, en s'appuyant sur des modalités d'enseignement constructivistes et innovantes.

De nouvelles initiatives pédagogiques se développent de plus en plus, comme l'éducation expérientielle (3.2.2.5 : 81). L'université a amorcé ce tournant il y a de nombreuses années en premier lieu avec les programmes de Co-op, en collaboration avec les entreprises et sous l'impulsion du gouvernement grâce à des incitations fiscales, avec le crédit d'impôt pour l'éducation coopérative (Ontario.ca) en est un exemple (3.2.1 : 69). L'éducation expérientielle se développe maintenant plus largement, y compris dans les salles de classes et dans la communauté. Dans le prolongement de l'expérientiel, l'apprentissage profond présente lui aussi des perspectives pédagogiques majeures que l'université va être amenée à considérer de plus en plus systématiquement.

Il reste nécessaire de pouvoir intégrer l'ensemble de ces initiatives officiellement dans les relevés de notes et pour cela, l'évaluation de ces compétences globales reste un enjeu clé pour l'université.

#### 6.1.5 L'évaluation : une pratique évolutive en entreprise et un enjeu majeur pour l'université

La société de conseil d'ESC évalue les compétences globales (ou valeurs stratégiques) non pas selon des grilles d'évaluation fixes et partagées, mais sur la base d'entretiens (4 à 5 à chaque fois), dans le cadre du recrutement puis de l'évaluation des collaborateurs, et ce tout au long de leur progression dans l'entreprise. Ce système non normé, très flexible est associé aux démarches de formation et de développement professionnel entrepris par le collaborateur, ainsi qu'aux évaluations de performance individuelle, y compris en ce qui concerne les promotions et donc les aspects de rémunération. Selon ESC, cette approche gagnerait à être plus formalisée. Cependant, cette flexibilité de cadre, n'empêche pas l'entreprise de décliner et d'utiliser les compétences globales pour ce qui est du développement professionnel de l'individu, de son avancement dans la société, et de la performance de l'organisation. Pour l'entreprise, l'évaluation subjective par entretien semble donc reconnue comme pertinente à la fois par le management et les salariés.

L'approche en matière d'évaluation des compétences globales que l'entreprise de conseil a adoptée, rapportée par ESC, s'articule principalement d'une part autour d'une évaluation formative subjective et régulière par le leader – coach, complétée d'autre part avec une évaluation de performance sommative et subjective par un groupe de managers, qui va sanctionner les réalisations et les développements professionnels du collaborateur, en y associant un regard sur les actions qu'il aura entreprises pour se former en s'appuyant sur les ressources, les communautés et les réseaux mis à sa disposition par l'entreprise.

En agissant de la sorte, l'organisation d'ESC focalise sa pratique de l'évaluation sur l'individu et sa capacité à se mobiliser et à mobiliser son appétit d'apprendre dans un environnement propice au développement des compétences – valeurs retenues comme stratégiques par l'entreprise. L'évaluation ne s'établit pas sur la base de rubriques et de grilles formalisées et partagées, mais sur la base de conversations répétées et sur une décision collégiale (5 entretiens avec 2 managers, soit 10 décideurs) sur le résultat de la performance.

D'autres organisations dans le monde du travail, comme McKinsey, incorporent l'auto-évaluation et l'autoréflexion comme partie prenante de l'évaluation formative dans leurs meilleures pratiques de développement des compétences. L'apprenant est là encore au cœur de l'apprentissage. Cette pratique de *journaling* se retrouve de plus en plus dans les évaluations en formation pour adultes et s'accompagne d'études de cas individuelles ou en groupe, et de mises en situation. Les études de cas et les mises en situation sont évaluées à la fois par les pairs (participants à un même cycle de formation) et par le facilitateur de la session de formation.

Ces pratiques se retrouvent aussi dans d'autres types d'organisations et d'autres pays. Ainsi, l'organisation Agenda Européen pour la Formation des Adultes (AEFA, 2017) détaille un processus d'évaluation des compétences transversales selon un schéma aujourd'hui classique en formation continue. Le processus s'articule autour de trois étapes que sont l'identification de la finalité de l'évaluation, le choix du référentiel adapté et la conception du dispositif d'évaluation par le choix des compétences évaluées selon la finalité retenue, les modalités d'évaluation et le choix des outils et acteurs pour sa mise en œuvre. Chaque compétence évaluée fait l'objet de définition de rubriques d'évaluation qui s'articulent en quatre paliers. Les finalités sont au nombre de trois et couvrent l'orientation et la construction d'un projet professionnel, la formation et le développement des compétences transversales, et enfin la reconnaissance des



compétences avec l'obtention d'une qualification. Les modalités retenues pour l'évaluation de ces compétences transversales sont l'auto-évaluation, la mise en situation avec une évaluation externe, et la confrontation qui permet à l'apprenant d'obtenir des rétroactions de l'évaluateur sur son auto-évaluation et/ou sa mise en situation. Ces modalités ne sont pas exclusives, elles se complètent.

Comme nous l'avons vu, des propositions concrètes et de plus en plus nombreuses voient le jour en matière d'évaluation des compétences globales en éducation, ainsi que celles proposées par McEachen, que nous avons détaillé dans notre revue de littérature (3.2.2.5 : 83). Cela reste cependant une limite à la reconnaissance des compétences globales à l'université. La mise en action des compétences globales varie en fonction du contexte et du champs d'application disciplinaire ou expérientiel. Il n'y a donc pas comme le souligne EMU une méthode d'enseignement unique valable pour toutes les compétences globales. L'évaluation des compétences globales présente donc deux difficultés majeures, l'une afférente à la nature anthropologique des compétences globales, qui mises en action se rattachent souvent plus à des attitudes, des comportements, et des émotions, donc aux domaines cognitif et affectif, et l'autre tributaire de méthodes d'enseignement multiples caractérisées par des mises en actions contextuelles. Comment à partir de cela penser un modèle d'évaluation uniforme, des grilles et des rubriques homogènes ?

L'université ON n'a pas développé de système d'évaluation des compétences globales reconnu et partagé. L'évaluation des compétences globales est une nécessaire réduction de l'objectif « savoir-penser » trop souvent cantonnée à des mesures quantitatives inadaptées. Selon EMU, il est néanmoins tout à fait possible de trouver un mode d'évaluation approprié. Il préconise un système qui repose sur l'autoévaluation des compétences globales (ou attributs du diplômé) par l'étudiant, justifiée et objectivée par l'ajout d'artéfacts (curriculaire ou extracurriculaires) à un e-portefolio qui suit l'étudiant tout au long de son parcours universitaire. En parallèle, à chaque cours disciplinaire est associé l'acquisition ou le développement d'une ou de plusieurs compétences globales (ou attributs du diplômé), ce qui donne au professeur la possibilité selon des critères déterminés d'évaluer ces composantes et de les noter selon une échelle de mesure partagée.

Les études du Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur (COQES) se focalisent eux aussi de plus en plus sur la mesure et l'évaluation des compétences globales, avec la mise en œuvre de différents projets de recherche. Le COQES (2018 : 9) détaille les compétences globales en les désignant comme aptitudes transférables et établit une catégorisation selon laquelle les aptitudes de base en littératie et en numératie sont des aptitudes essentielles, les aptitudes telles que la pensée critique, la résolution de problèmes et la communication à un niveau avancé sont des aptitudes cognitives supérieures, et les attributs personnels (pour lesquels aucun exemple est formulé) sont désignées comme aptitudes non-cognitives ou encore socioaffectives ou du 21<sup>ème</sup> siècle. Il travaille particulièrement sur les questions de répertorier les aptitudes utiles sur le marché du travail et dans la vie en général, et de déterminer celles qui peuvent s'acquérir ou être améliorées dans l'enseignement supérieur (COQES 2018 : 9).

Du côté universitaire, beaucoup de projets de recherche ont été lancés en Ontario pour trouver les meilleures méthodes possibles pour évaluer les compétences globales, comme par exemple, le projet de Refonte des méthodes d'évaluation cognitive (RMEC) qui permet le recoupement de données via un réseau d'instructeurs de diverses disciplines et facultés pour « participer à la refonte des cours, un processus qui comprend l'alignement des résultats d'apprentissage, l'élaboration des tâches authentiques et l'ajustement sur mesure des grilles propres aux travaux » (COQES, 2019 p. 6), avec pour but de promouvoir la mobilité et l'employabilité. Le choix de la tâche authentique qui présente aux étudiants « un défi complexe du monde réel où le scénario, le rôle, le processus et le scénario sont tous authentiques » pour que les étudiants appliquent les concepts, utilisent des données et formulent des recommandations ou élaborent des solutions créatives, se rapproche de la mise en situation évoquée plus haut dans le cadre de la formation continue. Les concepts d'évaluation qui y sont actuellement associés ne semblent pas réunir cependant l'unanimité, notamment sur les points suivants : le choix de grilles fondées sur des critères plutôt que des tests normalisés, la question de la formation de l'évaluateur, la motivation des étudiants à performer qui peut influencer l'évaluation sans toutefois éclairer objectivement sur l'acquisition des compétences (COQES, 2019 p. 9).

Harrison (COQES, 2017) pense que l'université est le bon endroit pour acquérir et développer les compétences globales. Les universités doivent enfin accepter, qu'elles ont la responsabilité de préparer les étudiants au monde du travail et donc de les aider à acquérir les compétences

globales, en lien avec les besoins des employeurs. L’outil de communication entre l’université et l’employeur est aujourd’hui le seul relevé de notes qui n’indique que l’acquisition d’un contenu et non pas l’acquisition de compétences. L’employeur ne se satisfait pas de cette information, et l’étudiant non plus. De ce fait, ce dernier voit de moins en moins le diplôme en l’état comme un facteur d’employabilité. Les employeurs ont besoin d’avoir une preuve de l’acquisition de ces compétences. Ce n’est que récemment que leur évaluation a été officialisée par certaines universités. Cependant, ces résultats n’apparaissent toujours pas sur le relevé de notes des apprenants. Des initiatives sont régulièrement tentées par certaines institutions : le relevé d’activité parallèle préparé par l’étudiant, qui documente ses activités parascolaires dans le but de les présenter dans ses entretiens de recrutement, les portefeuilles électroniques qui cependant ne sont pas facilement évalués et validés, et qui nécessite que l’employeur prenne le temps de l’examiner ou bien que l’université mette en place les moyens de les valider par des membres de la faculté. Une autre approche est de ne valider les notes que si la preuve de la maîtrise des compétences est apportée, dans la mesure où « le titre de compétences donne accès à des artefacts vérifiés par l’université, et non à un ensemble de renseignements préparés par l’étudiant » (Harrison, COQES, 2017, p.16), ce que préconise EMU.

Nous l’avons vu avec l’étude de LinkedIn (2019), nombres d’entreprises souhaitent améliorer leur processus d’évaluation des compétences globales. Des avancées sont faites dans les deux univers, il serait intéressant de les réunir pour les analyser et retenir les meilleures pratiques pour chacun des deux mondes et si possible et approprié, créer entre eux un continuum.

## 6.2 Des voies possibles d’évolution

Notre étude met en lumière le désir des entreprises de collaborer plus avec les universités afin de faciliter une meilleure adéquation entre le profil des diplômés et les profils attendus. Quant aux arts libéraux, ils souffrent aujourd’hui d’une désaffection alors que leur potentiel pour développer les compétences globales est immense. Sans céder au danger de standardiser et fragmenter le profil des étudiants par la quantification de compétences globales attendues, il serait bénéfique d’engager des dialogues plus fluides et réguliers entre le gouvernement, les universités, les entreprises, et les étudiants pour clarifier le mandat et les attentes de chacun. Une meilleure reconnaissance de la valeur de la compétence universelle de réflexivité, et une

communication renforcée par de nouvelles pratiques pédagogiques des arts libéraux rendraient le rôle de ces derniers dans le développement des compétences globales plus explicite, et pourraient constituer un nouveau paradigme favorable à des échanges constructifs.

Ce type de dialogue pourrait permettre de développer un langage commun entre le monde universitaire et le monde professionnel sur la nature des compétences globales. Chaque organisation (académique ou professionnelle) pourrait alors définir les compétences globales qui les caractérisent le mieux. Partager ses cadres de référence entre l'université et les secteurs professionnels permettrait tout d'abord aider le corps professoral universitaire à définir des mises en situations pertinentes à la fois pour la construction de la personne et son adéquation aux besoins du monde du travail. La transparence dans les cadres de référence permettrait aussi au secteur professionnel de mieux saisir la valeur ajoutée d'une éducation universitaire et cesser de réclamer une adéquation parfaite et immédiate entre leurs besoins et les caractéristiques des diplômés. Une fois le dialogue réouvert entre les deux mondes et le travail de mise en œuvre de cadres de référence solides effectués, on pourrait alors observer un meilleur alignement des compétences globales entre les deux mondes et enfin constater qu'elles sont bien globales, dans leur articulation tant à l'université que dans le monde de l'entreprise.

## 7 Conclusion

### 7.1 Relevé des limites de l'exercice

La première limite que l'on peut soulever tient au nombre de participants à la collecte de données de ce projet. Cependant, on voit dans l'interprétation que cela n'enlève rien aux résultats en terme qualitatif qui permettent d'établir un constat, pas de le quantifier. Il y a bien constat par ces deux entretiens des similitudes et des différences entre le monde universitaire et le milieu professionnel des conceptions, apprentissage et usage des compétences globales. Une approche plus large apporterait sans doute plus d'éléments et d'éclairages, en particulier sur les possibles innovations en matière d'acquisition, d'enseignement et d'évaluation des compétences globales. Il importe de rappeler que le choix d'un échantillon non aléatoire et restreint dans cette étude est délibéré.

La seconde limite que l'on peut avancer tient à la représentativité des secteurs considérés dans cette étude. Comme nous l'avons vu dans les résultats, les compétences globales sont à la fois intemporelles, transversales, universelles et relèvent d'une application locale, contextuelle et stratégique. Limiter ces questions à deux univers apporte un éclairage, certes, mais un plus grand panel serait source de données complémentaires pour étayer et développer les résultats présentés.

La troisième limite que l'on pourrait soulever tient à la qualité des entretiens. Ceux-ci se sont bien déroulés, dans une atmosphère de confiance et d'écoute réciproque, cependant, les interruptions internet pour le second avec EMU ont sans doute affecté le fil de la pensée de l'interviewé et la pertinence des interactions de l'intervieweur à certains moments. Néanmoins l'ensemble fait montre d'une cohérence et d'une fluidité de l'entretien dans son ensemble.

La quatrième limite relève de la subjectivité intrinsèque au chercheur, qui malgré tous ses efforts pour s'en éloigner, fait la sélection des parties du discours des participants avec des biais et des interprétations qui lui sont propres, ce qui reste inévitable dans une démarche qualitative.

## 7.2 Les compétences globales : vers un nouvel écosystème entre l'université et le monde professionnel ?

Une initiative très intéressante a été développée entre 1999 et 2006 entre Microsoft et le *Massachusetts Institute of Technology*, MIT, le iCampus. Ce projet a eu pour but le rapprochement de ces deux entités de renom, l'une privée et l'autre universitaire dans cette entité de recherche collaborative pour imaginer la définition et le déploiement des technologies nouvelles dans l'ensemble du curriculum du MIT pour le transformer et lui permettre de s'y adapter globalement. Plus de 400 chercheurs et 300 étudiants ont participé aux projets du iCampus, et tous les étudiants de premier cycle du MIT ont suivi des sujets parmi la centaine dont le développement a été généré grâce à cette initiative.

Cette collaboration a été perçue comme fructueuse pour son impact en termes d'actualisation et d'innovation du curriculum et des pratiques d'enseignement du MIT, et a donné lieu à un rapport final du projet par un évaluateur externe, le cabinet *Teaching Learning and Technology Group* (2006) dont certaines recommandations restent pertinentes et encourageraient l'enseignement et l'amélioration de l'évaluation des compétences globales, notamment le partage de pratiques pédagogiques innovantes entre facultés d'une même université et aussi avec d'autres institutions, et ce comme partie intégrante du processus d'amélioration permanent des programmes académiques.

Une telle initiative collaborative entre les deux univers pourrait voir à nouveau le jour et être intéressante afin de soutenir la recherche en matière d'apprentissage et d'évaluation des compétences globales. Cela pourrait aider l'entreprise à approfondir et adapter ses pratiques en évaluation, et l'université à clarifier factuellement ce à quoi elle aspire, et exprimer ce vers quoi elle veut tendre dans ce domaine.

Les universités et les entreprises ont beaucoup à gagner à s'intéresser ensemble à la transformation du monde du travail et comment celui-ci oriente leur réponse aux besoins en formation et en formation continue. Les compétences globales peuvent jouer le rôle de catalyseur dans une nouvelle forme d'écosystème à inventer.

La Chambre de commerce du Canada recommande une meilleure implication, collaboration et interaction du gouvernement, des institutions postsecondaires, et des entreprises, compte tenu des

enjeux économiques en cours. L'objectif est de pouvoir passer d'une économie de la connaissance, à une économie de la sagesse (La Chambre de Commerce du Canada 2018 : 4).

L'université a toujours eu pour mission de former les esprits au savoir et à la vie, et par conséquent aussi à l'employabilité. Elle doit maintenant faire évoluer ses pratiques pédagogiques pour faire prendre conscience aux étudiants, à leurs parents et à la société de l'importance de la compétence universelle de réflexivité, dont les compétences globales sont la manifestation, et du rôle que les arts libéraux jouent dans son développement.

### 7.3 Suggestions pour de future(s) recherche(s)

Au regard de ce que nous avons vu et analysé dans ce mémoire, il semble intéressant de pouvoir prolonger les sujets suivants :

Nous avons procédé à une revue de la visibilité des compétences globales sur les sites internet des dix universités les plus importantes de l'Ontario. Il serait intéressant de procéder à une revue analogue en distinguant les facultés dédiées à l'enseignement des STEM et celles dédiées à la transmission des arts libéraux.

Le même exercice pourrait être fait en ce qui concerne les initiatives et les innovations pédagogiques en lien avec les compétences globales, dans les facultés professionnalisantes et les facultés de formation générale.

L'apprentissage profond est également une innovation pédagogique majeure de plus en plus visible dans les écoles en Ontario et dont la dynamique pourrait être étudiée afin de définir une application possible à l'université.

Les compétences globales sont déjà au cœur de l'enseignement des arts libéraux et semblent de ce fait pouvoir contribuer à leur revalorisation. Il serait intéressant d'étudier sous quelle forme elles y sont développées, et rendre ainsi l'articulation des compétences globales visible dans les arts libéraux.

Le monde du travail en Ontario demande plus de collaboration avec les universités dans le domaine des compétences globales. Il serait intéressant d'effectuer des recherches communes sur les problématiques où les deux univers se rejoignent, telles que l'évaluation, l'éducation expérientielle, ou la formation continue sur ce sujet précis.

## 8 Bibliographie

Accenture (2018). *It's learning. Just not as we know it*. Accenture Research. Récupéré de <https://www.accenture.com/us-en/insights/future-workforce/transforming-learning>

Action Canada. (2013). *Conjuguer l'éducation au futur, adapter les systèmes éducatifs canadiens pour le 21<sup>ème</sup> siècle*. Récupéré de [http://www.actioncanada.ca/wp-content/uploads/2014/04/TF2-Report\\_Future-Tense\\_FR.pdf](http://www.actioncanada.ca/wp-content/uploads/2014/04/TF2-Report_Future-Tense_FR.pdf)

Adecco, Boston Consulting Group, BCG. (2018). *Future Proofing the Workforce, accelerating skills acquisition to match the pace of change*. Récupéré de [https://future-skilling.adecogroup.com/downloads/Adecco\\_-\\_Future\\_skilling\\_report\\_2018.pdf](https://future-skilling.adecogroup.com/downloads/Adecco_-_Future_skilling_report_2018.pdf)

Agenda européen pour la formation des adultes (AEFA) (2017). *Évaluer les compétences transversales. Un guide pour identifier, évaluer et développer les compétences transversales*. Erasmus +. Récupéré de <https://agence.erasmusplus.fr/publications/evaluer-les-competences-transversales/>

Alliance des Professeurs et Professeurs de Montréal. (2013). *La réforme du curriculum et des programmes, quinze ans après les états généraux sur l'éducation*. Mémoire présenté au Conseil supérieur de l'éducation dans le cadre de sa consultation par l'Alliance des professeurs et professeurs de Montréal. Récupéré de [http://alliancedesprofs.qc.ca/fileadmin/user\\_upload/APPM/Information/Documentation/Memoires\\_et\\_documents\\_de\\_reference/Memoire\\_de\\_l\\_Alliance\\_sur\\_la\\_reforme\\_15\\_ans\\_apres\\_les\\_Etats\\_generaux\\_FINAL.pdf](http://alliancedesprofs.qc.ca/fileadmin/user_upload/APPM/Information/Documentation/Memoires_et_documents_de_reference/Memoire_de_l_Alliance_sur_la_reforme_15_ans_apres_les_Etats_generaux_FINAL.pdf)

Andersen, I. G. et Andersen, S. C. (2017). *Student-centered instruction and academic achievement: linking mechanisms of educational inequality to schools' instructional strategy*. *British Journal of Sociology of Education*, 38(4), 533-550. <http://dx.doi.org/10.1080/01425692.2015.1093409>

Armagnac, S. d', Klarsfeld, A., Martignon, C. (2016). *La gestion des talents : définitions, modèles, pratiques d'entreprises*. De Boeck Supérieur. Récupéré de <https://www.cairn.info/revue-agrh-2016-3-page-9.htm>

Aon Hewitt. (2016). *Developing Canada's future workforce: a survey of large private-sector employers*. Canada: Aon Hewitt. Récupéré de <https://thebusinesscouncil.ca/app/uploads/2016/03/Developing-Canadas-Future-Workforce-Skills-Survey-March-2016.pdf>

Association des Universités et Collèges du Canada (2011). *Tendances dans le milieu universitaire*. Volume 1 Effectifs. Bibliothèque Nationale du Canada. Récupéré de <https://www.univcan.ca/wp-content/uploads/2015/11/tendances-dans-le-milieu-universitaire-vol1-effectifs-juin-2011.pdf>



Auld, E., Morris, P. (2019). *The OECD's assessment of Global Competence: Measuring and Making Global Elites*. The Machinery of School Internationalisation in Action (pp.17-35). DOI: [10.4324/9780429280627-2](https://doi.org/10.4324/9780429280627-2)

Auld, E., Morris, P. (2019). *Science by streetlight and the OECD's measure of Global Competence: a new yardstick for internationalisation?* Récupéré de [https://www.researchgate.net/publication/330115885\\_Science\\_by\\_streetlight\\_and\\_the\\_OECD-s\\_measure\\_of\\_global\\_competence\\_A\\_new\\_yardstick\\_for\\_internationalisation](https://www.researchgate.net/publication/330115885_Science_by_streetlight_and_the_OECD-s_measure_of_global_competence_A_new_yardstick_for_internationalisation)

Avrane-Chopard, J., Potter, J., Muhlmann, D. (2019). *How to develop soft skills. As today's skill shift accelerates, it is essential that organizations enhance and expand development initiatives for business longevity*. McKinsey & Company Organization – our insights - November 11, 2019.

Banque Royale du Canada (BRC). (2018). *Humains recherchés – Facteurs de réussite pour les jeunes Canadiens à l'ère des grandes perturbations*. BRC. <https://www.rbc.com/dms/entreprise/objectifavenir/humains-recherches-facteurs-de-reussite-pour-les-jeunes-canadiens-a-ler-ere-des-grandes-perturbations.html>

Barth, B.M., Gardner, H. (1998). *Les intelligences multiples. Pour changer l'école : la prise en compte des différentes formes d'intelligence*. Revue française de pédagogie, volume 122, 1998. Recherches en psychologie de l'éducation, pp. 171-176. Récupéré de [https://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_1998\\_num\\_122\\_1\\_3010\\_t1\\_0171\\_0000\\_3](https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1998_num_122_1_3010_t1_0171_0000_3)

Barth, B.M. (1985). *Jérôme Bruner et l'innovation pédagogique*. Communication et langage, no 66, 4<sup>e</sup> trimestre 1985, pp. 46-58. DOI: <https://doi.org/10.3406/colan.1985.3656>

BBC News Education (2018). *England and US will not take PISA tests in tolerance*. Récupéré de <https://www.bbc.co.uk/news/business-42781376>

Bergeron, B. (2011). *Deux cycles de réforme et contre-réforme de l'éducation au Québec : un regard historique et politique*. Bulletin d'histoire politique, 19 (2),243–248. <https://doi.org/10.7202/1054>

Bergeron, N. (2018). *Skills for an Automated Future*. Canadian Chamber of Commerce, March 2018. Récupéré de <http://www.chamber.ca/advocacy/sponsorship-opportunities/Skills-for-an-Automated-Future.pdf>

Biggs, J., Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University*. The Society for research into Higher Education. 4<sup>th</sup> Edition. Open University Press, McGraw-Hill Education, McGraw-Hill House.

Bissonnette, S., Boyer, C. (2018). *Les organismes scolaires ne devraient pas répondre aux douces sirènes des compétences du 21<sup>e</sup> siècle*. Formation et Profession 26(3), 2018, 131-133. <https://dx.doi.org/10.18162/fp.2018.a154>

Bloom, B. S. (1969). *Taxonomie des objectifs pédagogiques : tome 1, domaine cognitif*. Montréal, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Boston Consulting Group, (BCG). (2015). *The Global Leadership and Talent Index. The Smart Way to Improve Capabilities—and Create Value*. Récupéré de [https://image-src.bcg.com/Images/The\\_Global\\_Leadership\\_and\\_Talent\\_Index\\_Mar\\_2015\\_tcm9-74599.pdf](https://image-src.bcg.com/Images/The_Global_Leadership_and_Talent_Index_Mar_2015_tcm9-74599.pdf)

Boston Consulting Group, (BCG). (2019). *Decoding global trends in upskilling and reskilling: what 366 000 people in 197 countries tell us about their willingness and preferences for learning*. Decoding Global talent Series, 3 November 2019. Récupéré de [https://image-src.bcg.com/Images/BCG-Decoding-Global-Trends-in-Upskilling-and-Reskilling-Nov-2019-Rev\\_tcm9-234120.pdf](https://image-src.bcg.com/Images/BCG-Decoding-Global-Trends-in-Upskilling-and-Reskilling-Nov-2019-Rev_tcm9-234120.pdf)

Bouret, J. (2018). *Soft skills: développez vos compétences comportementales, un enjeu pour votre carrière*. Malakoff : Dunod.

Bouteiller, D. & Gilbert, P. (2005). *Réflexions croisées sur la gestion des compétences en France et en Amérique du Nord*. Relations industrielles / Industrial Relations, 60 (1),3–28. <https://doi.org/10.7202/011537ar>

Bouteiller, D. & Gilbert, P. (2016). *La diffusion de l'instrumentation de la gestion des compétences en Amérique du Nord depuis David C. McClelland*. Revue Relations industrielles, Volume 71, numéro 2, p. 224-246. Récupéré de <https://doi.org/10.7202/1036608ar>

Boutin, G. (2000). *Le behaviourisme et le constructivisme ou la guerre des paradigmes*. Québec français, n° 119, 2000, p. 37-40. <http://id.erudit.org/iderudit/56026ac>

Boutin, G. (2004). *L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique*. *Connexions* 2004/1 (n°81), pages 25 à 41. Récupéré de <https://www.cairn.info/revue-connexions-2004-1-page-25.htm>

Boutin, G. (2007). *De la réforme de l'éducation au renouveau pédagogique : un parcours chaotique et inquiétant*. Revue Argument, vol. 9 no 1, Automne – Hiver 2007.

Boutin, G. (2018). *L'entretien de recherche qualitatif : théorie et pratique*. Québec (Québec): Presses de l'Université du Québec.

Boyatzis, R. (1982). *The competent manager. A model for effective performance*. John Wiley & Sons, 22 Jan 1982 - [Business & Economics](#).

Brahimi, C. (2011). *L'approche par compétences : Un levier de changement des pratiques en santé publique au Québec*. Institut National de Santé Publique du Québec. Février 2011. Récupéré de [https://www.inspq.qc.ca/pdf/publications/1228\\_ApprocheCompetences.pdf](https://www.inspq.qc.ca/pdf/publications/1228_ApprocheCompetences.pdf)

Buckingham, M., Vosburgh, R. (2001). *The 21st century human resources function: It's the talent, stupid!* Human Resource Planning, 24: 17–23.

- Burns, R.W., Klingstedt, J.L. (1973). *Competency-based Education: An Introduction*. Educational Technology. El Paso : University of Texas.
- C21 Canada, Canadiens pour l'apprentissage et l'innovation au siècle (2012). *Transformer les esprits. L'enseignement public du Canada, une vision pour le XXIe siècle*. Récupéré de <http://www.c21canada.org/wp-content/uploads/2012/11/C21-Shifting-Minds3.0-FRENCH-Version.pdf>
- Campion, M., Fink, A., Rugeberg, B., Carr, L., Phillips, & G., Odman, R. (2011). *Doing competencies well: best practices in competency modeling*. Personnel Psychology 2011, 64, 225–262. Récupéré de [https://stevenmbrownportfolio.weebly.com/uploads/1/7/4/6/17469871/campion\\_et\\_al.\\_2011\\_competency\\_modeling.pdf](https://stevenmbrownportfolio.weebly.com/uploads/1/7/4/6/17469871/campion_et_al._2011_competency_modeling.pdf)
- Canada West Foundation (2015). *Doing Work that matters to the West. Annual report 2015*. Récupéré de [https://cwf.ca/wp-content/uploads/2016/05/CWF\\_2015AnnualReport\\_7MAY2016.pdf](https://cwf.ca/wp-content/uploads/2016/05/CWF_2015AnnualReport_7MAY2016.pdf)
- Canadiens pour l'apprentissage et l'innovation au siècle C21. (2012). *Transformer les esprits, l'enseignement public au Canada, une vision pour le XXIe siècle*. Récupéré de <http://www.c21canada.org/wp-content/uploads/2012/11/C21-Shifting-Minds3.0-FRENCH-Version.pdf>
- Carré, Ph., Caspar, P. (2017). *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris : Dunod.
- CEDEFOP. (2014). Terminology of European education and training policy. Luxembourg : Publications office of the European Union, 2014. Récupéré de [https://www.cedefop.europa.eu/files/4117\\_en.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/4117_en.pdf)
- CEWIL CANADA (2019). *2018 – 2019 Annual Report*. Co-operative Education and Work-Integrated Learning Canada (CEWIL Canada), formerly Canadian Association for Co-operative Education (CAFCE).
- Charbonnier, O., & Enlart, S., (2013). *A quoi ressemblera le travail de demain? Technologies numériques, nouvelles organisations et relations au travail*. Paris: Dunod.
- Charbonnier, O., & Enlart, S., (2014). *Quelles compétences pour demain?: les capacités à développer dans un monde digital*. Paris: Dunod.
- Chauvigné, C., & Coulet, J.C., (2010). *La démarche compétence : nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire ?* Revue Française de Pédagogie, numéro 172, La pédagogie universitaire : un courant en plein développement. DOI: [10.4000/rfp.2169](https://doi.org/10.4000/rfp.2169) .
- Chouhan, V.S., Srivastava, S. (2014). *Understanding competencies and competency modeling – A literature Survey*. IOSR Journal of Business and Management, 16 (1) : 14-22. DOI: [10.9790/487X-16111422](https://doi.org/10.9790/487X-16111422)

Clark, I.D, Moran, G., Skolnik, M., Trick, D. (2009). *Academic Transformation: The forces reshaping Higher Education in Ontario*. Récupéré de [https://www.academia.edu/17741291/Academic Transformation The Forces Reshaping Higher Education in Ontario By IAN CLARK GREG MORAN MICHAEL SKOLNIK and DAVID TRICK](https://www.academia.edu/17741291/Academic_Transformation_The_Forces_Reshaping_Higher_Education_in_Ontario_By_IAN_CLARK_GREG_MORAN_MICHAEL_SKOLNIK_and_DAVID_TRICK)

Conseil consultatif ministériel des élèves. (2014). *Atteindre l'excellence, une vision renouvelée de l'éducation en Ontario*. Ontario. Récupéré de [https://apprendreenseignerinnover.ca/wp-content/uploads/2016/09/Atteindre\\_l\\_excellence-AODA.pdf](https://apprendreenseignerinnover.ca/wp-content/uploads/2016/09/Atteindre_l_excellence-AODA.pdf)

Conseil des ministres de l'éducation du Canada (CMEC). (2017). *Cadre pancanadien du CMEC pour les compétences globales*. CMEC. Récupéré de [http://www.ontariodirectors.ca/CODE-TLF/docs/tel/Cadre\\_pancanadien\\_compentences\\_globales\\_descripteu-3.PDF](http://www.ontariodirectors.ca/CODE-TLF/docs/tel/Cadre_pancanadien_compentences_globales_descripteu-3.PDF)

Conseil des ministres de l'éducation du Canada (CMEC). (2020). *Cadre pancanadien pour les compétences globales selon la perspective du système : analyse documentaire*. Récupéré de <https://www.compencesglobales.cmec.ca/analyse-documentaire>

Conseil des ministres de l'éducation du Canada (CMEC). (2020). *Cadre pancanadien pour les compétences globales selon la perspective du système : les compétences globales du CMEC*. Récupéré de <https://www.compencesglobales.cmec.ca/compences-globales-du-cmec>

Conseil de recherches en sciences humaines du Canada. (2016). *Le savoir au service de l'enseignement et de l'apprentissage au 21<sup>e</sup> siècle, perspectives et possibilités de recherche et de mobilisation des connaissances*. Récupéré de [https://www.sshrc-crsh.gc.ca/societe-societe/community-communitie/ifca-iac/01-learning\\_report-apprentissage\\_rapport-fra.pdf](https://www.sshrc-crsh.gc.ca/societe-societe/community-communitie/ifca-iac/01-learning_report-apprentissage_rapport-fra.pdf)

Conseil Ontarien de la Qualité de l'Enseignement Supérieur (COQES). [Weingarten, H.P., Kaufman, A., Jonker, L., & Hicks, M.](#) (2018). *La viabilité du La viabilité du système public d'enseignement postsecondaire de l'Ontario : Assembler toutes les pièces*. Récupéré de <https://heqco.ca/fr/pub/la-viabilite-du-systeme-public-denseignement-postsecondaire-de-lontario-assembler-toutes-les-pieces/>

Copans, J., & Singly François de. (2008). *L'enquête et ses méthodes*. Paris : A. Colin.

Copans, J., & Singly François de. (2008). *L'enquête ethnologique de terrain*. Paris : Armand Colin.

Conolly, J., Lehtomäkiand, E., & Scheunpflug, A. (2019). *Measuring global competencies: a critical assessment*. Récupéré de [https://angel-network.net/sites/default/files/GE%20competencies%20Conolly%20Lehtom%C3%A4ki%20Schunpflug\\_revised\\_29042019.pdf](https://angel-network.net/sites/default/files/GE%20competencies%20Conolly%20Lehtom%C3%A4ki%20Schunpflug_revised_29042019.pdf)

Coughlan, S. (2018). *England and US will not take PISA tests in tolerance*. BBC News Education 24 January 2018. Récupéré de <https://www.bbc.co.uk/news/business-42781376>

Coulet, J.C. (2011). *La notion de compétence : un modèle pour décrire, évaluer et développer les compétences*. Le travail humain, 2011/1 Vol. 74, p. 1-30. DOI : 10.3917/th.741.0001

Coulet, J.C., Chauvigné, C. (2014). *L'approche par compétences : un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire ?* Revue française de pédagogie [En ligne], 172 | juillet-septembre 2010, mis en ligne le 01 décembre 2014, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/2169> ; DOI : 10.4000/rfp.2169

Coulet, J.C. (2016). *Compétence, compétences transversales et compétences clés : peut-on sortir de l'impasse ?* Éducation et socialisation [Online], 41 | 2016, Online since 19 July 2016, connection on 27 December 2020. URL: <http://journals.openedition.org/edso/1708> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/edso.1708>

Coulet, J.C. (2016). *Les notions de compétence et de compétences clés : l'éclairage d'un modèle théorique fondé sur l'analyse de l'activité*. Activités [En ligne], 13-1 | 2016, mis en ligne le 13 avril 2016, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/activites/2745> ; DOI : 10.4000/activites.2745

Council of Ontario Universities (2014). Faculty at Work. [A Preliminary Report on Faculty Work at Ontario's Universities, 2010-2012](https://cou.ca/wp-content/uploads/2015/04/OCAV-Faculty-at-Work.pdf). Récupéré de <https://cou.ca/wp-content/uploads/2015/04/OCAV-Faculty-at-Work.pdf>

Couture, C. (2012). *Regard sur la réforme du programme de formation de l'école québécoise*. Formation et Profession, Septembre 2012.

Crahay, M. (2006). *Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation*. Revue Française de pédagogie. <https://doi.org/10.4000/rfp.143>

Crespo, M. (2013). *L'université se professionnalise-t-elle au Canada ? Une analyse longitudinale des choix de programmes de formation*. Série Scientifique. Centre interuniversitaire de recherche en analyse des organisations. Récupéré de <https://cirano.qc.ca/fr/communaute/bottin/view/1946>

Creswell, J. W. (2012). *Personal Copy: Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Pearson.

Deller, F., Brumwell, S., MacFarlane, A. (2015). *The language of Learning Outcomes: Definitions and Assessments*. Toronto: Higher Education Quality Council of Ontario.

Delobbe, N., Gilbert, P. & Le Boulaire, M. (2014). *Gérer des compétences : une instrumentation en contexte, modélisation fondée sur l'étude de cas*. Relations industrielles / Industrial Relations, 69 (1), 28–59. <https://doi.org/10.7202/1024206ar>

Deloitte (2017). *Navigating the future of work: can we point business, workers, and social institutions in the same direction?* Deloitte Review 21 July 2017. Deloitte University Press.



- Deloitte (2018). *La révolution de l'intelligence. Préparer l'avenir de la main-d'œuvre canadienne*. Deloitte et Human Resources Professionals Association. Récupéré de <https://www2.deloitte.com/content/dam/Deloitte/ca/Documents/human-capital/ca-FR-HC-The-Intelligence-Revolution-FINAL-AODA.pdf>
- Deloitte (2018). *Leadership capability modeling: introducing the next-generation competency model*. Deloitte Development LLC. Récupéré de <https://www2.deloitte.com/us/en/pages/human-capital/articles/developing-leadership-competency-model.html>
- Deloitte University. The Leadership Center. Récupéré de <https://www2.deloitte.com/us/en/pages/about-deloitte/articles/deloitteuniversity-leadership-center.html>
- Del Rey, A. (2012). *Le succès mondial des compétences dans l'éducation : histoire d'un détournement*. Rue Descartes, [2012/1 \(n° 73\)](#), pages 7 à 21. Récupéré de <https://www.cairn.info/revue-rue-descartes-2012-1-page-7.htm>
- Desire2Learn, D2L. (2018). *The Future of work and learning in the age of the 4<sup>th</sup> industrial revolution*. Canadian edition. Developed in partnership with Colleges and Institutes Canada (CICAN). Récupéré de <https://www.d2l.com/wp-content/uploads/2018/11/Future-of-Work-and-Learning-Canada.pdf>
- Deslauriers, J.P. (1991). *Recherche qualitative, guide pratique*, Montréal, Mcgraw-Hill.
- Deval, C. (2018). *Les 18 compétences clés dont les entreprises ne pourront se passer d'ici 4 ans*. Récupéré de <https://www.academicwork.ch/blog/career/les-competences-du-futur>.
- Denman, B.D. (2005). *Comment définir l'université du XXI<sup>e</sup> siècle ?* Edition de l'OCDE. Politique et gestion de l'enseignement supérieur. Volume 17, numéro 2. Récupéré de <https://www.cairn.info/revue-politiques-et-gestion-de-l-enseignement-superieur-2005-2-page-9.htm>
- DeSeCo (2005). *La définition et la sélection des compétences clés. L'enquête PISA et la définition des compétences clés*. OECD Education Statistics. Récupéré de <https://www.oecd.org/pisa/35693273.pdf>
- Doray, P., Manifet, C. (2019). *La professionnalisation des universités par la formation continue des adultes : une comparaison Québec-France*. Formation emploi [Online], 138 | Avril-Juin 2017, Online since 10 July 2019, connection on 27 December 2020. URL : <http://journals.openedition.org/formationemploi/5101> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/formationemploi.5101>
- Draganidis, F., Mentzas, G. (2006). *Competency based management: a review of systems and approaches*. Information Management & Computer Security Vol. 14 No. 1, 2006pp. 51-64 Emerald Group Publishing Limited 0968-5227 DOI 10.1108/09685220610648373. Récupéré de [https://www.academia.edu/5999885/Competency\\_based\\_management\\_a\\_review\\_of\\_systems\\_and\\_approaches](https://www.academia.edu/5999885/Competency_based_management_a_review_of_systems_and_approaches)

Dumez, H. (2013). *Méthodologie de la recherche qualitative, les questions clés de la démarche compréhensive*.

Durrive, L. (2019). *Les compétences transversales d'un point de vue ergologique*. Recherches en éducation, 37. Récupéré de <https://journals.openedition.org/ree/799>

Duval, J. (2013). *Retour sur l'évolution universitaire en France*. Questions de communication [En ligne], 23 | 2013, mis en ligne le 31 août 2015, consulté le 20 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/questionsdecommunication/8423> ; DOI :10.4000/questionsdecommunication.8423

Eco, U., & Cantagrel, L. (2018). *Comment écrire sa thèse*. Paris : Flammarion.

Emploi et Développement Social Canada (EDCS) Gouvernement du Canada (2015). *Guide d'interprétation des profils des compétences essentielles*. Récupéré de <https://www.canada.ca/fr/emploi-developpement-social/programmes/competences-essentielles/profils/guide-sommaire.html>

Emploi et Développement Social Canada (EDCS) Gouvernement du Canada (2020). *Taxonomie des compétences et des capacités*. Récupéré de <https://noc.esdc.gc.ca/TaxonomieCompetences/TaxonomieCompetencesBienvenue/329572262d aa496aacc2ed619e53b8f9>

Endrizzi, L., Rey, O. (2008). *L'évaluation au coeur des apprentissages*. Revue de littérature qui appartient à la collection des Dossiers d'actualité de la veille scienti.. 2008. <halshs-00473757>

Evequoz, G. (2003). *Compétences clés : un dispositif d'évaluation et de reconnaissance des compétences clés*. Genève : OOFOP. Récupéré de <http://docplayer.fr/6090253-Un-dispositif-d-evaluation-et-de-reconnaissance-des-competences-cles.html>

Finnie, R., Dubois, M., Pavlic, D., Suleymanoglu, E. (2018). *Mesurer les aptitudes en pensée critique des élèves de niveau postsecondaire*. Toronto : Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur (COQES).

Foddy, W. (2003). *Constructing questions for interviews and questionnaires: theory and practice in social research*. Cambridge: Cambridge University Press.

Forgue-Savage, L., Wong, S. (2010). *Competency management in Canada's core public administration*. Office of the Chief Human Resources Officer, Treasury Board Secretariat in Canada. Récupéré de <https://soc.kuleuven.be/io/onderzoek/project/files/hrm27-country-report-canada.pdf>

Fullan, M. (2013). *De mieux en mieux : Lancement de la prochaine étape du programme d'éducation de l'Ontario*. Toronto. Repéré à : [www.edu.gov.on.ca/fre/document/reports/FullanReport\\_FR\\_07.pdf](http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/reports/FullanReport_FR_07.pdf).

Fullan, M., Quinn, J., & McEachen, J. (2018). *Deep learning: engage the world, change the world*. Thousand Oaks, CA: Corwin, a SAGE Publishing Company.

Fuller, K., Stevenson, H. (2019). *Global education reform: understanding the movement*. Educational Review, 71:1, 1-4, DOI:10.1080/00131911.2019.1532718

Fuller, S. (2005). *Qu'est-ce qui fait la spécificité des universités ? Point sur l'idéal d'une époque entrepreneuriale*. Édition de l'OCDE, Politique et gestion de l'enseignement supérieur. 2005/3 n 17 pages 27 à 52. Récupéré de <https://www.cairn.info/revue-politiques-et-gestion-de-l-enseignement-superieur-2005-3-page-27.htm>

Garfinkel, H. (2006). *Seeing Sociologically: The Routine Grounds of Social Action*. Boulder/Colorado: Paradigm.

Gilbert, P. (2006). La compétence : concept nomade, significations fixes. Article in *Psychologie du Travail et des Organisations* · June 2006 DOI: 10.1016/j.pto.2006.01.004

Giroux, A. (1991). *La 'teste bien faite': à réinventer*. Revue Canadienne de l'Éducation 16 :4. 397-419. Récupéré de <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2618>

Glaser, B. G., Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Strategies for Qualitative Research. Chicago: Aldine.

Goffman, E. (1956, 1973). *The Presentation of self in everyday life*. Penguin Books.

Gorur, R. (2016). *Seeing like PISA: A cautionary tale about the performativity of international assessments*. European Educational Research Journal. [Volume: 15 issue: 5, page\(s\): 598-616](https://doi.org/10.1177/1474904116658299)  
<https://doi.org/10.1177/1474904116658299>

Grant, M. (2016). *Aligning Skills Development with Labour Market Need*. Ottawa: The Conference Board of Canada, 2016.

Greef, L. de., Post, G., Vink, C., & Wenting, L. (2017). *Designing interdisciplinary education: a practical handbook for university teachers*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

[Grotlüschen, A. \(2018\). Global competence – Does the new OCDE competence domain ignore the Global South?](https://doi.org/10.1080/02660830.2018.1523100) DOI: [10.1080/02660830.2018.1523100](https://doi.org/10.1080/02660830.2018.1523100)

Guillemette, F., Gauthier, C. (2006). *Approche par compétences (APC) et formation pratique : analyse documentaire et critique*. Brock Education, Vol. 16, numéro 1, 2006.

Guillemette, F., & Gauthier, C. (2008). *L'Approche par compétences (APC) en formation des maîtres : Analyse documentaire et critique*. Recherches & éducations [Online], Articles Inédits, Online since 15 October 2008. Récupéré de <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/84>

Guillemette, F., Luckerhoff, J. (2013). *Formation sur l'entretien de recherche qualitative, cahier du participant*.



Harrison, A. (2017). Habiletés, compétences et titres d'études. : Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur (COQES). <https://heqco.ca/fr/pub/habiletés-compétences-et-titres-detudes/>

Higher Education Strategy Associates. (2012). *Autres temps, autres lieux : L'évolution du baccalauréat dans le monde et la situation en Ontario*. Toronto : Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur (COQES).

Hirtt, N. (2009). *L'approche par compétences : une mystification pédagogique*. L'école démocratique, numéro 39. Récupéré de [https://www.researchgate.net/publication/317013948\\_L-approche\\_par\\_compétences\\_une\\_mystification\\_pédagogique](https://www.researchgate.net/publication/317013948_L-approche_par_compétences_une_mystification_pédagogique)

Hoge, M.A., Tondora, J., & Marrelli, A.F. (2005). *The Fundamentals of workforce competency : implication for behavioral health*. May 2005 Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research 32(5-6):509-31 Récupéré de DOI: [10.1007/s10488-005-3263-1](https://doi.org/10.1007/s10488-005-3263-1)

Houssaye, J., Rey, B. (1997). *Les compétences transversales en question*. *Revue française de pédagogie*, volume 120, 1997. *Penser la pédagogie*, pp. 191-192. Récupéré de [https://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_1997\\_num\\_120\\_1\\_3006\\_t1\\_0191\\_0000\\_1](https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1997_num_120_1_3006_t1_0191_0000_1)

Houston, W.R., Howsam, R.B. (1972). *Competency -Based Teacher Education: Progress, Problems, and Prospects Paperback*. Science Research Associates. January 1, 1972.

Human Resources Professional Association (2014). *Human resources professional competency framework*. Récupéré de <https://hrpa.s3.amazonaws.com/uploads/2020/10/Professional-Competency-Framework.pdf>

i-campus MIT Microsoft Alliance (1999 -2006). Récupéré de <http://icampus.mit.edu/>

Ipperciel, D., ElAtia, S. (2014). *Assessing Graduate Attributes: Building a Criteria-Based Competency Model*. International Journal of Higher Education Vol. 3, No. 3; 2014. doi:10.5430/ijhe.v3n3p27

Jonker, L. et Hicks, M. (2016). *Différenciation du système universitaire de l'Ontario : Situation actuelle et orientation future*. Toronto : Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur. Récupéré de <https://heqco.ca/wp-content/uploads/2020/03/Différenciation-du-système-universitaire-de-lOntario.pdf>

Jones, G.A. (2019). *Governing Quality: The shifting role of the academic profession in decisions of academic quality and standards*. Récupéré de [https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/files/public/4/47547/20190508100408794874/HigherEducationForum\\_16\\_15.pdf](https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/files/public/4/47547/20190508100408794874/HigherEducationForum_16_15.pdf)

Jonnaert, Ph., & Vander Borgh, C. (1999). *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour la formation didactique des enseignants*. Bruxelles: De Boeck.

Jonnaert, Ph., Barrette, J., Boufrahi, S., & Masciotra, D. (2004). *Contribution critique au développement des programmes d'études : compétences, constructivisme et interdisciplinarité*. *Érudit, Revue des sciences de l'éducation*, Volume 30, Numéro 3, 2004, p. 667–696. (2006) <https://doi.org/10.7202/012087ar>

- Jonnaert, Ph. (2009). *Compétences et socioconstructivisme*. Paris : de Boeck Supérieur.
- Jonnaert, Ph. (2017). *La notion de compétence : une réflexion toujours inachevée*. OpenEdition Journals, Revue internationale d'éthique sociale et gouvernementale, Volume 19, Numéro 1, 2017. <https://doi.org/10.4000/ethiquepublique.2932>
- Joordens, S., Paré, D., Walker, R., Hewitt, J. Brett, C. (2019). *L'extension de l'acquisition et de la mesure des compétences transversales : l'évaluation du potentiel de la notation par rubrique dans le contexte de l'évaluation par les pairs*. Toronto : Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur (COQES).
- Kaufmann, J.-C., & Singly François de. (2016). *L'entretien compréhensif*. Paris: Armand Colin.
- Kelly, K. (2017). *The inevitable: understanding the 12 technological forces that will shape our future*. NY, NY: Penguin Books.
- Klassen, T. R., Dwyer, J., & Klassen, T. R. (2018). *Décrocher son diplôme (et l'emploi de ses rêves!): comment maîtriser les compétences essentielles menant au succès à l'école, au travail et dans la vie*. Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Kotsopoulos, D. (2015). *Science students need the Liberal Arts. How the liberal arts made me better at mathematics*. June 09 2015. Universities Affairs, Affaires Universitaires. Récupéré de <https://www.universityaffairs.ca/opinion/in-my-opinion/science-students-need-the-liberal-arts/>
- Lachance, M. (2018). *Évaluer la progression des apprentissages en ciblant les connaissances plutôt que la présence (ou absence) de ces dernières à l'intérieur de la manifestation (ou non) d'une compétence contribue à créer des portraits inégaux*. École branchée. Récupéré de <https://ecolebranchee.com/reevaluation-evaluation/>
- Lamri, J. (2018). *Les compétences du 21 siècle* : Malakoff : Dunod.
- Lane, J., Christensen, N. (2015). *Competence is the best credential*. Canada West Foundation April 2015. Récupéré de [http://cwf.ca/wp-content/uploads/2015/10/CWF\\_HCP\\_CompetenceBestCredential\\_Report\\_APR2015.pdf](http://cwf.ca/wp-content/uploads/2015/10/CWF_HCP_CompetenceBestCredential_Report_APR2015.pdf)
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris : Les Éditions d'organisation.
- Le Boterf, G. (2000, 2001, 2004, 2006, 2010, 2013, 2016, 2018). *Construire les compétences collectives*. Paris : Eyrolles.
- Le Boterf, G. (2002). *De quel concept de compétence avons-nous besoin ?* Dossier Les compétences, de l'individuel au collectif. Soins Cadres n0 41 – février 2002.
- Le Boterf, G. L. (2013). *Construire les compétences individuelles et collectives: le modèle, agir et réussir avec compétence: les réponses à plus de 100 questions*. Paris: Eyrolles.

Le Boterf, G. L., & Seiler, M. (2013). *Travailler en réseau et en partenariat: comment en faire une compétence collective*. Paris: Eyrolles.

Le Boterf, G. L. (2018). *Construire les compétences collectives: coopérer efficacement dans les entreprises, les organisations et les réseaux de professionnels*. Paris: Eyrolles.

Le Boterf, G. (2018). *Développer et mettre en œuvre la compétence. Comment investir dans le professionnalisme et les compétences*. Paris : Eyrolles.

Legendre, M.F. (2001). *Sens et portée de la notion de compétence dans le nouveau programme de formation*. Université de Montréal. Récupéré de [http://aqefls.org/ressources/Article\\_Legendre.PDF](http://aqefls.org/ressources/Article_Legendre.PDF)

Legendre, M.F. (2001). *Favoriser l'émergence de changements en matière d'évaluation des apprentissages*. Vie pédagogique, 120, 15-19. Récupéré de <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs22598>

Legendre, M. (2002). *Le programme des programmes : le défi des compétences transversales*. Dans C. Gauthier & D. Saint-Jacques, *La réforme des programmes scolaires au Québec* (p.24-57). Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.

Legendre, M. (2004). *Approches constructivistes et nouvelles orientations curriculaires : d'un curriculum fondé sur l'approche par objectifs à un curriculum axé sur le développement de compétences*. Dans P. Jonnaert & D. Masciotra, *Constructivisme : Choix contemporains. Hommage à Ernst Von Glasersfeld* (p.51-92). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

Legendre, M. (2004). *Cognitivism et socio-constructivisme : Des fondements théoriques à leur utilisation dans l'élaboration et la mise en œuvre du nouveau programme de formation*. Dans P. Jonnaert & A. M'Batika, *Les réformes curriculaires : Regards croisés* (p.13-48). Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec.

Legendre, M. (2005). *Jean Piaget et le constructivisme en éducation*. Dans M. Tardif & C. Gauthier, *La pédagogie : Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (2e ed., p.333-349). Montréal, Canada: Gaëtan Morin Éditeur.

Legendre, M.F. (2008). *La notion de compétence au cœur des réformes circulaires : effet de mode ou changements en profondeur ?* in F. Audigier, N. Tutiaux-Guillon, *Compétences et contenus : les curriculums en question*, Bruxelles, De Boeck, 27-51.

Legendre, M. & David, R. (2012). *Les référentiels de compétences : Dans quelle mesure contribuent-ils à assurer une plus grande cohérence de la formation ?* Dans J. Desjardins, M. Altet, R. Étienne, L. Paquay & P. Perrenoud, *La formation des enseignants en quête de cohérence* (1e ed., p.43-65). Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.

Leplat, J.,1991. *Compétence et ergonomie*. In R. Amalberti, M. de Montmollin, & J. Theureau (Eds), *Modèles en analyse du travail*. Mardaga, Liège, 263-278.

Leplat, J. (2000). *Compétences individuelles, compétences collectives*. Revue de Psychologie du travail et des organisations, vol. 6, numéro 3-4, p 47-73.

Leplat, J. (2004). *L'analyse psychologique du travail*. Revue européenne de psychologie appliquée, numéro 54, p 101-108.

Leplat, J., Montmollin, M. de. (2001). *Les compétences en ergonomie*. Toulouse : Octares.

Lessard, C., Bourdoncle, R. (2002). *Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? Conceptions de l'université et formation professionnelle*. Récupéré de [http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP\\_RF139\\_10.pdf](http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF139_10.pdf)

Levasseur, J. (2006). *Le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA)*. Revue Internationale d'Éducation de Sèvres. Volume 43, décembre 2006. <https://doi.org/10.4000/ries.257>

LinkedIn (2019). 2019 Global Talent Trends, the 3 Trends transforming your workplace. LinkedIn talent Solutions. Récupéré de [https://business.linkedin.com/content/dam/me/business/en-us/talent-solutions/resources/pdfs/global\\_talent\\_trends\\_2019\\_emea.pdf](https://business.linkedin.com/content/dam/me/business/en-us/talent-solutions/resources/pdfs/global_talent_trends_2019_emea.pdf)

LinkedIn (2019). 2019 Workplace Learning Report. 3rd annual report. Récupéré de <https://learning.linkedin.com/content/dam/me/business/en-us/amp/learning-solutions/images/workplace-learning-report-2019/pdf/workplace-learning-report-2019.pdf>

LinkedIn Learning (2020). 2020 Workplace Learning Report, 4<sup>th</sup> Annual. Récupéré de <https://learning.linkedin.com/content/dam/me/learning/resources/pdfs/LinkedIn-Learning-2020-Workplace-Learning-Report.pdf>

Loufrani-Fedida, S., Angue, K. (2009). *Pour une approche transversale et globale des compétences dans les organisations par projets*. Gestion des compétences : nouvelles relations, nouvelles dimensions (pp.123-148). Paris : Vuibert. Récupéré de [https://www.researchgate.net/publication/275258627\\_Pour\\_une\\_approche\\_transversale\\_et\\_globale\\_des\\_compétences\\_dans\\_les\\_organisations\\_par\\_projets](https://www.researchgate.net/publication/275258627_Pour_une_approche_transversale_et_globale_des_compétences_dans_les_organisations_par_projets)

Louis, R. (2008). *Les limites du concept de compétence vu sous l'angle de l'évaluation*. Revue des sciences de l'éducation, 34 (3), 753–768. <https://doi.org/10.7202/029517a>

Malgaive, G. (1990). *Enseigner à des adultes*. Paris : Presses universitaires de France

Mallard Stéphane, & Alexandre, L. (2018). *Disruption : intelligence artificielle, fin du salariat, humanité augmentée: préparez-vous à changer de monde*. Malakoff: Dunod.

McClelland, D. C. (1973). *Testing for Competence Rather Than for Intelligence*. American Psychologist, 28, 1-14.

McEachen, J., Davidson, E. (2015). *Making the Important Measurable, Not the Measurable Important: How Authentic Mixed Method Assessment helps unlock student potential-and tracks what Really Matter*. Seattle: The Learner First.

McKinsey Global Institute (2017). *Getting ready for the future of work*. McKinsey Quarterly, 12 september 2017. Récupéré de <https://www.mckinsey.com/business-functions/organization/our-insights/getting-ready-for-the-future-of-work>

McKinsey Global Institute (2017). *Jobs lost, jobs gained: workforce transitions in a time of automation*. McKinsey Global Institute, December 2017. Récupéré de <https://www.mckinsey.com/~media/McKinsey/Industries/Public-and-Social-Sector/Our-Insights/What-the-future-of-work-will-mean-for-jobs-skills-and-wages/MGI-Jobs-Lost-Jobs-Gained-Executive-summary-December-6-2017.pdf>

McKinsey Global Institute (2018). *Skill Shift. Automation and the Future of the Workforce*. Discussion paper, May 2018. Récupéré de <https://www.mckinsey.com/~media/mckinsey/industries/publicandsocialsector/ourinsights/skill-shift-automation-and-the-future-of-the-workforce/mgi-skill-shift-automation-and-future-of-the-workforce-may-2018.pdf>

McKinsey & Company. Brassey, J., Christensen, L., & Van Dam, N. (2018). *Elevating Learning and Development. Introduction: components of a successful strategy*. Récupéré de <https://www.mckinsey.com/~media/mckinsey/business%20functions/organization/our%20insights/elevating%20learning%20and%20development/elevating-learning-and-development-intro.pdf>

McKinsey & Company. Brassey, J., Van Dam, N., & Coates, K. (2019). *Seven essentials elements of a lifelong-learning mind-set*. Récupéré de <https://www.mckinsey.com/business-functions/organization/our-insights/seven-essential-elements-of-a-lifelong-learning-mind-set>

Megahed, N. (2018). *A Critical Review of the Literature and Practice of Competency Modelling*. DOI: [10.18502/kss.v3i10.3106](https://doi.org/10.18502/kss.v3i10.3106) Récupéré de <https://knepublishing.com/index.php/KnE-Social/article/view/3106/6554#info>

Merton, R. K., Kendall, P. L., & Lowenthal, M. F. (1990). *The focused interview: a manual of problems and procedures*. New York: The Free Press, a division of Macmillan, Inc.

Meyers, M.C., Van Woerkom, M. (2013). *The influence of underlying philosophies on talent management: Theory, implications for practice, and research agenda*. DOI: [10.1016/j.jwb.2013.11.003](https://doi.org/10.1016/j.jwb.2013.11.003)

Mikolajczak, M. (2016). *Les compétences émotionnelles*. Paris : Dunod.

Ministère de l'éducation de l'Ontario. (2016a). *Compétences du 21e siècle : document de réflexion*. Ministère de l'Éducation de l'Ontario. Récupéré de [http://pedagogienumeriqueenaction.cforp.ca/wp-content/uploads/2016/02/Ontario-21st-century-competencies-foundation-FINAL-FR\\_AODA\\_EDUGAINS\\_Feb-19\\_16.pdf](http://pedagogienumeriqueenaction.cforp.ca/wp-content/uploads/2016/02/Ontario-21st-century-competencies-foundation-FINAL-FR_AODA_EDUGAINS_Feb-19_16.pdf)



Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2016). *Phase 1 Définir les compétences du 21<sup>e</sup> siècle pour l'Ontario. Compétences du 21<sup>e</sup> siècle, document de réflexion. Accompagner chaque enfant, appuyer chaque élève*. Ontario.ca. Édition de l'hiver 2016. Récupéré de [https://pedagogienumeriqueenaction.cforp.ca/wp-content/uploads/2016/02/Ontario-21st-century-competencies-foundation-FINAL-FR\\_AODA\\_EDUGAINS\\_Feb-19\\_16.pdf](https://pedagogienumeriqueenaction.cforp.ca/wp-content/uploads/2016/02/Ontario-21st-century-competencies-foundation-FINAL-FR_AODA_EDUGAINS_Feb-19_16.pdf)

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Formation Professionnelle de l'Ontario (MESFP). (2017). *Renforcer le système d'éducation des adultes de l'Ontario. Un document de discussion pour guider le processus de consultation publique sur les façons d'améliorer l'éducation des adultes en Ontario. Décembre 2017*. Récupéré de <https://files.ontario.ca/adult-education-system-dec2017-fr.pdf>

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Formation Professionnelle de l'Ontario (MESFP). (2018). *Améliorer l'éducation des adultes de l'Ontario*. Récupéré de <https://www.ontario.ca/fr/page/rapport-ameliorer-leducation-des-adultes>

Ministère de la Formation, des Collèges et Universités de l'Ontario (2019). *Indicateurs de rendement (IR) pour les collèges et autres établissements publics*. Gouvernement de l'Ontario. <http://www.tcu.gov.on.ca/epep/audiences/colleges/colindicatorf.html>

Ministère de l'éducation du Québec (2006). *Programme de formation de l'école québécoise, version approuvée*. Québec : Bibliothèque nationale du Québec.

Ministère de l'éducation, des loisirs et des sports du Québec (2008). *Guide pour l'évaluation des compétences et l'élaboration des épreuves aux fins de la sanction*. Québec : Bibliothèque nationale du Québec.

Ministère de l'éducation des loisirs et des sports du Québec (2007). *Soutenir l'appropriation des compétences transversales et des domaines généraux de formation*. Mars 2007. Bibliothèque et Archives nationales du Québec.

Monchatre, S. (2008). *L'approche par compétence. Technologie de rationalisation pédagogique. Le cas de la formation professionnelle au Québec*. Céreq. Récupéré de [http://bv.cdeacf.ca/EA\\_PDF/147610.pdf](http://bv.cdeacf.ca/EA_PDF/147610.pdf)

Monchatre, S. (2011). *À l'interface des systèmes éducatif et productif : l'approche par compétence*. Bernier C. Diversification des mains-d'œuvre, mobilisation des savoirs et formation. Presses Uni-versitaires de Laval, 2011. Récupéré de <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01100078/document>

Montmollin de, M. (1984). *L'intelligence de la tâche. Éléments d'ergonomie cognitive*. Berne : Peter Lang.

Morissette Rosée, & Voynaud, M. (2002). *Accompagner la construction des savoirs*. Montréal: Chenelière/McGraw-Hill.

Morneau Shepell & Business Council of Canada (2018). Navigating change: 2018 Business Council Skills Survey. Spring 2018. Récupéré de <https://www.morneaushepell.com/ca-en/insights/navigating-change-2018-business-council-skills-survey>

Mouchet, A. (2016). *L'entretien d'explicitation : usages diversifiés en recherche et en formation*. Paris : L'Harmattan.

OCDE (2003). *Regards sur l'éducation*. Récupéré de <https://www.oecd.org/fr/education/apprendre-au-dela-de-l-ecole/regardssurleducation2003-accueil.htm>

OCDE (2005). *La définition et la sélection des compétences clés*. Récupéré de <https://www.oecd.org/pisa/35693273.pdf>

OCDE (2011). *Élaborer une stratégie en faveur des compétences*. Récupéré de <http://www.oecd.org/fr/education/48128846.pdf>

OCDE (2011). *Regards sur l'éducation 2011 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2011-fr>

OCDE (2012). *Études économiques de l'OCDE : Canada 2012*. Récupéré de [http://dx.doi.org/10.1787/eco\\_surveys-can-2012-fr](http://dx.doi.org/10.1787/eco_surveys-can-2012-fr)

OCDE (2014). *Environnements pédagogiques et pratiques novatrices, La recherche et l'innovation dans l'enseignement*. Éditions OCDE. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264203587-fr>

OCDE (2014). Principaux résultats de l'enquête PISA 2012. Ce que les élèves de 15 ans savent et ce qu'ils peuvent faire avec ce qu'ils savent. Récupéré de <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview-FR.pdf>

OCDE (2016). *L'importance des compétences : Nouveaux résultats de l'Évaluation des compétences des adultes*. Etudes de l'OCDE sur les compétences, Editions OCDE, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264259492-fr>

OCDE (2018). *Le futur de l'éducation et des compétences. Projet Éducation 2030 de l'OCDE*. Récupéré de [https://www.oecd.org/education/OECD-Education-2030-Position-Paper\\_francais.pdf](https://www.oecd.org/education/OECD-Education-2030-Position-Paper_francais.pdf)

OCDE (2018). *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world. The OCDE PISA global competence framework*. Récupéré de <https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>

OCDE (2019). *Un nouveau cadre pour évaluer les performances du marché du travail*. doi: 10.1787/b63130c9-fr

OCUFA – Union des Associations des Professeurs des Universités de l'Ontario. (2019). *A propos de la loi de financement des universités*. Récupéré de : <https://ocufa.on.ca/assets/OCUFA-budget-2019-review-FR-Final.pdf>

- Oiry, E., & Iribarne, A. (2001). *La notion de compétence : continuités et changements par rapport à la notion de qualification*. *Sociologie du travail*, 43, 49 – 66. Récupéré de DOI: [10.1016/S0038-0296\(00\)01120-1](https://doi.org/10.1016/S0038-0296(00)01120-1)
- Ontario Chamber of Commerce (2017). *Talent in transition. Addressing the skills mismatch in Ontario*. Récupéré de <https://occ.ca/wp-content/uploads/Talent-in-Transition.pdf>
- Paillé, P. (2010). *La méthodologie qualitative : postures de recherche et travail de terrain*. Paris: A. Colin.
- Parratte, J., Stip, E. (2012). *L'apprentissage par compétences : renouveau pédagogique à l'université de Montréal*. *L'information psychiatrique 2012/7 (Volume 88)*, pages 543 à 548. <https://doi.org/10.3917/inpsy.8807.0543>
- Pasquerella, L. (2019). *Yes, employers do value Liberal Arts degrees*. *Harvard Business review. Education*. Récupéré de <https://hbr.org/2019/09/yes-employers-do-value-liberal-arts-degrees>
- Pearlman, K. (2002). *Competency modeling : mirror into the 21<sup>st</sup> century workplace – or just smoke?* Presentation at the 26<sup>th</sup> Annual IPMAAC Conference on personal assessment, New Orleans, July 2, 2002.
- Peguret, M., (2009). *Pour un cadre canadien commun de référence dans le contexte du français langue seconde post-immersif*. Dalhousie University. Récupéré de [https://dalspace.library.dal.ca/bitstream/handle/10222/12324/Th%C3%A8se5\\_FGS\\_6.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://dalspace.library.dal.ca/bitstream/handle/10222/12324/Th%C3%A8se5_FGS_6.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Perrenoud, Ph. (1998). *La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences*. *Revue des sciences de l'éducation, la formation des formateurs en art*, Volume 24, numéro 3. <https://doi.org/10.7202/031969ar>
- Perrenoud, Ph. (2000). *Du curriculum aux pratiques : question d'adhésion, d'énergie ou de compétences ?* © Philippe Perrenoud, Université de Genève. Récupéré de [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2000/2000\\_28.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_28.html)
- Perrenoud, Ph. (2006). *Développement de compétences, méthodes actives et constructivisme. Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur*. Brest : QPES 2019. Récupéré de <http://www.colloque-pedagogie.org/node/611>
- Pertierra, A. C. (2018). *Media anthropology for the digital age*. Cambridge: Polity.
- Piaget, J. (1974). *Réussir et comprendre*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Pichette, J., Watkins, E.K. (2018). *L'Éducation axée sur les compétences : Guider le programme de mesure des compétences*. Toronto : Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur (COQES). Récupéré de <https://heqco.ca/fr/pub/leducation-axee-sur-les-competences-guider-le-programme-de-mesure-des-competences/>
- PISA 2018 Global Competence Framework. (2019). *PISA PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*, 165–215. doi: 10.1787/043fc3b0-en



Pizarro Milian, R., Seward, B., Zarifa, D. et Scott, D. (2019). *Compétences, signaux et résultats sur le marché du travail : Analyse de l'Étude longitudinale et internationale des adultes de 2012*. Toronto : Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur (COQES). Récupéré de [https://heqco.ca/wp-content/uploads/2020/03/Formatted-RIES\\_Skills-and-Labour-Market-Outcomes\\_FR.pdf](https://heqco.ca/wp-content/uploads/2020/03/Formatted-RIES_Skills-and-Labour-Market-Outcomes_FR.pdf)

Prahalad, C.K., Hamel, G. (1990). *The core competence of corporation*. Harvard Business Review May – June 1990.

Radio Canada (2019). *Le taux de diplomation influencera le financement postsecondaire en Ontario*. Récupéré de <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1168100/performance-universites-financement-provincial-ontario>

Railean, V., Curbatov, O., Gay, M. (2012). *Le rôle des universités et des universitaires dans l'économie de la connaissance*. IAUPL. Impressum, 2012, Michel GAY, Valetin RAILEAN, OlegCURBATOV,, 978-9975-4215-2-2. Hal-01423076. Récupéré de <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01423076/document>

Recherches en Éducation (2019). *Les compétences transversales : un référent pertinent pour la formation ?* No 37 – juin 2019. Coordonné par Boanca, I. et Starck, S. <https://doi.org/10.4000/ree.785>

Rey, B. (1996, 1998). *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF Éditeur

Rey, O. (2008). *De la transmission des savoirs à l'approche par compétences*. Récupéré de <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/LettreVST/34-avril-2008.php>

Richard, M., Bissonnette, S. (2001). *Comment construire des compétences en classe ?* Montréal ; Toronto : Chenelière/McGraw-Hill - DL 2001 Récupéré de <https://www.umanitoba.ca/unevoc/conference/papers/richard.pdf>

Roegiers, X. (2016). *Un cadre conceptuel pour l'évaluation des compétences*. Les principaux enjeux actuels en matière de curriculum et d'apprentissage. Bureau International d'Éducation de l'Unesco. Récupéré de [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245195\\_fre](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245195_fre)

Royal Bank of Canada (2018). *Human Wanted: How Canadian youth can thrive in the age of disruption*. Récupéré de <https://www.rbc.com/dms/enterprise/futurelaunch/humans-wanted-how-canadian-youth-can-thrive-in-the-age-of-disruption.html>

Royal Bank of Canada (2019). Bridging the Gap: What Canadians told us about the skills revolution. Récupéré de [https://thoughtleadership.rbc.com/bridging-the-gap-what-canadians-told-us-about-the-skills-revolution/?\\_ga=2.144977714.764590976.1609013817-997466802.1592977725](https://thoughtleadership.rbc.com/bridging-the-gap-what-canadians-told-us-about-the-skills-revolution/?_ga=2.144977714.764590976.1609013817-997466802.1592977725)

Savoie-Zajc, L., & Karsenti, T. (2011). *La recherche en éducation: étapes et approches*. Saint-Laurent, Québec: ERPI.

Scharnhorst, U. & Kaiser, H. (2018). *Des compétences transversales pour un avenir numérique incertain?* Dans J. Schweri, I. Trede & I. Dauner (dir.), Numérisation et formation

professionnelle. Enjeux et pistes pour affronter l'avenir. Zollikofen: Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle IFFP. Récupéré de <https://www.ehb.swiss/publication/scharnhorst-u-kaiser-h-2018-des-competences-transversales-pour-un-avenir-numerique>

Schwab, K., Clauzier, J.-L., Coutrot, L., & Lévy Maurice. (n.d.). *La quatrième révolution industrielle*.

Schwartz, J., Stockton, H., Monahan, K. (2017). *Forces of Change: The Future of work*. Deloitte Insights

Scott, C. L. 2015. *Les apprentissages de demain 1 : Pourquoi changer les contenus et les méthodes d'apprentissage au XXIe siècle ?* Recherche et prospective en éducation, UNESCO, Paris. [Réflexions Thématiques, N° 13].

Scott, C.L. 2015. *Les Apprentissages de Demain 2 : Quel type d'apprentissage pour le XXIe siècle ?* Recherche et prospective en éducation, UNESCO, Paris. [Réflexions thématiques, n° 14].

Scott, C.L. 2015. *Les Apprentissages de Demain 3 : Quel type de pédagogie pour le XXIe siècle ?* Recherche et prospective en éducation, UNESCO, Paris. [Réflexions thématiques, n° 15].

Shippmann, J.S., Batjsta, M. (2000). *The practice of competency modeling*. Personal Psychology, 53 (3): 703-740. DOI: [10.1111/j.1744-6570.2000.tb00220.x](https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2000.tb00220.x)

Shook, E., Knickrehm, M. (2017). *Harnessing revolution. Creating the culture workforce*. Accenture Strategy. Récupéré de <https://www.accenture.com/acnmedia/pdf-40/accenture-strategy-harnessing-revolution-pov.pdf>

Simper, N., Frank, B., Scott, J., Beyer, W. (2019). *Accroître la valeur : réseau de refonte de l'évaluation des habiletés cognitives pour le développement d'une réflexion de niveau supérieur*. Toronto : Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur (COQES).

Society for Human Resource Management (SHRM). (2012). *Content validation study of the SHRM competency model*. Récupéré de <https://www.shrm.org/LearningAndCareer/competency-model/Documents/14-0705Content-Validation-Study-3.pdf>

Spencer, L.M., & Spencer, S.M. (1993). *Competence at Work*. New York: Wiley.

Starck, S. (2019). *Quelles relations entre conceptions « quotidienne » et scientifique des compétences transversales ?* Recherche en Education Volume 37, 2019. Les Compétences transversales : un référent pertinent pour la formation ? <https://doi.org/10.4000/ree.793>

Staune, J., & Attali, J. (2015). *Les clés du futur: réinventer ensemble la société, l'économie et la science*. Paris: Plon.

Supply Chain Canada (2020). *The competencies of Canadian supply chain professionals*. First edition 2020. Récupéré de <https://www.supplychaincanada.com/initiatives/competencies-report>

T-Shape people : <https://corporatefinanceinstitute.com/resources/careers/soft-skills/t-shaped-skills/>

Taddéi François, & Davidenkoff, E. (2018). *Apprendre au XXIe siècle*. Paris: Calmann-Lévy.

Tardif, M., Legendre, M.F. (2004). *Entrevue avec Marie-Françoise Legendre*. Formation et Profession. Août 2004.

Thaler, R., Sustein, C. (2009). *Nudge: Improving Decisions About Health, Wealth, and Happiness*. Penguin Books.

The Conference Board of Canada (2000). *Employability skills 2000+*. Récupéré de [www.conferenceboard.ca/topics/education](http://www.conferenceboard.ca/topics/education)

The Power of a Coaching Culture on Organizational ... (n.d.). Retrieved from <https://www.careercompasscanada.com/power-coaching-culture-organizational-performance/>.

Tondora, J., Marrelli, A.F. (2005). *The fundamentals of workforce competency: implications for behavioral health*. May 2005 [Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research](#) 32(5-6):509-31 DOI: [10.1007/s10488-005-3263-1](https://doi.org/10.1007/s10488-005-3263-1)

Tourmen, C. (2015). *L'évaluation des compétences professionnelles : apports croisés de la littérature en évaluation, en éducation et en psychologie du travail*. Mesure et évaluation en éducation, 38 (2), 111–144. <https://doi.org/10.7202/1036765ar>

Unesco, Bureau International d'Éducation (BIE). (2014). *Principes directeurs sur l'apprentissage au 21<sup>e</sup> siècle*. Bureau International d'Éducation de l'Unesco et École Internationale de Genève. Récupéré de <http://www.ibe.unesco.org/fr/document/principes-directeurs-sur-l-apprentissage-au-21e-siecle>.

Unesco Bureau International d'Éducation (BIE). (2016). *Un cadre conceptuel pour l'évaluation des compétences*. Les principaux enjeux actuels en matière de curriculum et d'apprentissage. Réflexion en cours no 4. Roegiers, X. Récupéré de <http://www.ibe.unesco.org/fr/document/un-cadre-conceptuel-pour-l-evaluation-des-competences>

Universités Canada (2016). *Les Arts Libéraux évoluent et sont essentiels pour l'avenir du Canada. Quelques faits sur les Arts Libéraux*. Récupéré de <https://www.univcan.ca/wp-content/uploads/2016/03/arts-liberaux-faits-saillants-2016-1.pdf>

Université Canada (2016). *L'avenir des Arts Libéraux : un dialogue mondial*. Un atelier d'Université Canada 7 et 8 mars 2016, Montréal. Récupéré de <https://www.univcan.ca/wp-content/uploads/2016/09/lavenir-des-arts-liberaux-rapport-de-latelier-mars-2016accessible-1.pdf>

Université de Montréal (2019). *Référentiel des compétences transversales favorisant l'intégration professionnelle des étudiants aux cycles supérieurs*. Études Supérieures et Postdoctorales. Récupéré de [https://esp.umontreal.ca/fileadmin/esp/documents/Developpement\\_professionnel/001-ESP\\_Referentiel\\_des\\_compences\\_WEB\\_FINAL.pdf](https://esp.umontreal.ca/fileadmin/esp/documents/Developpement_professionnel/001-ESP_Referentiel_des_compences_WEB_FINAL.pdf)

University of Waterloo (2019). *Are you ready to manage the workforce of the future? A new generation of talent is about to enter the workplace*. Future workforce survey and management guide. Récupéré de <https://uwaterloo.ca/hire/how-to-recruit-motivate-and-retain-gen-z-at-work-future-workforce-survey-and-management-guide>

Usher, A., (2018). *The State of Post-Secondary Education in Canada*, 2018. Toronto: Higher Education Strategy Associates. Récupéré de [http://higherstrategy.com/wp-content/uploads/2018/08/HESA\\_SPEC\\_2018.pdf](http://higherstrategy.com/wp-content/uploads/2018/08/HESA_SPEC_2018.pdf)

Warnick, G., Steiner, S., Vila-Parrish, A. (2015). *An Exploratory Study of Global Competencies Considered by Multinational Companies: A Hiring Perspective*. International Journal of Engineering Education Vol. 31, No. 5, pp. 1239–1254, 2015 0949-149X/91. Récupéré de [https://www.researchgate.net/publication/280730583\\_An\\_Exploratory\\_Study\\_of\\_Global\\_Competencies\\_Considered\\_by\\_Multinational\\_Companies\\_A\\_Hiring\\_Perspective](https://www.researchgate.net/publication/280730583_An_Exploratory_Study_of_Global_Competencies_Considered_by_Multinational_Companies_A_Hiring_Perspective)

Watson, J.B. (1925). *Behaviorism*. Routledge.

Weingarten, H.P., Deller, F. (2016). *Les avantages d'une plus grande différenciation du secteur universitaire ontarien*. Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur (COQES). Récupéré de [https://heqcodev.ca/wp-content/uploads/2020/02/College-Differentiation\\_FRENCH.pdf](https://heqcodev.ca/wp-content/uploads/2020/02/College-Differentiation_FRENCH.pdf)

Weingarten, H.P., Jonker, L. (2016). *Différenciation du système universitaire de l'Ontario : situation actuelle et orientation future*. Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur (COQES). Récupéré de <https://heqco.ca/wp-content/uploads/2020/03/Diff%C3%A9renciation-du-syst%C3%A8me-universitaire-de-lOntario.pdf>

Weingarten, H. P., & Hicks, M. (2018). *Pleins feux sur le test : résumé des résultats des études pilotes sur l'évaluation des compétences du COQES*. Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur (COQES). [http://www.heqco.ca/SiteCollectionDocuments/FIXED\\_EASI\\_PAWS-Summary-f.pdf](http://www.heqco.ca/SiteCollectionDocuments/FIXED_EASI_PAWS-Summary-f.pdf)

Weingarten, H.P., Kaufman, A., Jonker, L., Hicks, M. (2018). *La viabilité du système public d'enseignement postsecondaire de l'Ontario : Assembler toutes les pièces du casse-tête*. Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur (COQES). [https://heqco.ca/wp-content/uploads/2020/02/Formated-Capstone-paper\\_FR.pdf](https://heqco.ca/wp-content/uploads/2020/02/Formated-Capstone-paper_FR.pdf)

Weingarten, H. P. et al. (2018). *Mesure des compétences essentielles des étudiants de niveau postsecondaire : rapport final de l'Initiative des aptitudes essentielles chez les adultes*. Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur (COQES). [http://www.heqco.ca/SiteCollectionDocuments/FIXED\\_Formated\\_EASIFinalReport\(2\)-f.pdf](http://www.heqco.ca/SiteCollectionDocuments/FIXED_Formated_EASIFinalReport(2)-f.pdf)

White, R.W. (1959). *Motivation reconsidered: the concept of competence*. Psychological Review, 66 (5), 297 – 333. Récupéré de <https://doi.org/10.1037/h0040934>

Willingham, D. T. (2007). *Critical thinking: why is it so hard to teach?* American Educator, 31(3), 8-19. Récupéré de <https://www.aft.org/sites/default/files/periodicals/Crit-thinking.pdf>

Woodruffe, C. (1991). *Competent by Any Other Name*. Personnel Management, 38-42.

World Economic Forum with the Boston Consulting Group (2016). *New vision for education: fostering social and emotional learning through technology*. World Economic Forum, March 2016. Récupéré de <https://www.weforum.org/reports/new-vision-for-education-fostering-social-and-emotional-learning-through-technology>

Yin, R. K. (2014). *Case Study Research: Design and Methods*. Los Angeles : SAGE.

Zarifian, P. (2001). *Le modèle de la compétence. Trajectoire historique, enjeux actuels et propositions*. Reuil Malmaison : Éditions Liaisons.