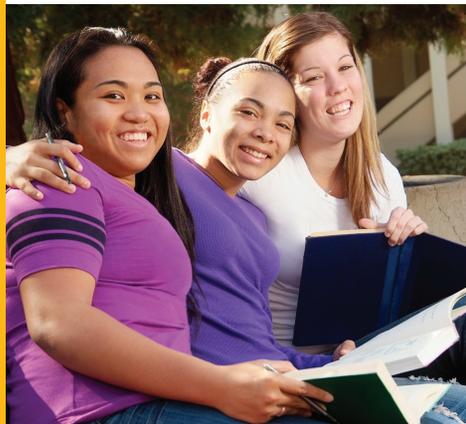


Profil de sortie d'un élève

du système scolaire acadien et francophone
du Nouveau-Brunswick



Profil de sortie d'un élève

du système scolaire acadien et francophone
du Nouveau-Brunswick

ISBN 978-1-4605-1213-5 (version imprimée)
ISBN 978-1-4605-1214-2 (version électronique)

© Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance, 2016

C.P. 6000
Fredericton (Nouveau-Brunswick)
E3B 5H1
Canada

Tél. : (506) 453-3678
Télec. : (506) 457-4810
Courriel : edcommunication@gnb.ca
Site Web : www.gnb.ca/education

Graphisme et mise en page :
Jacques Rousseau, Productions Rouj inc.

Révision linguistique :
Maryse Grondin

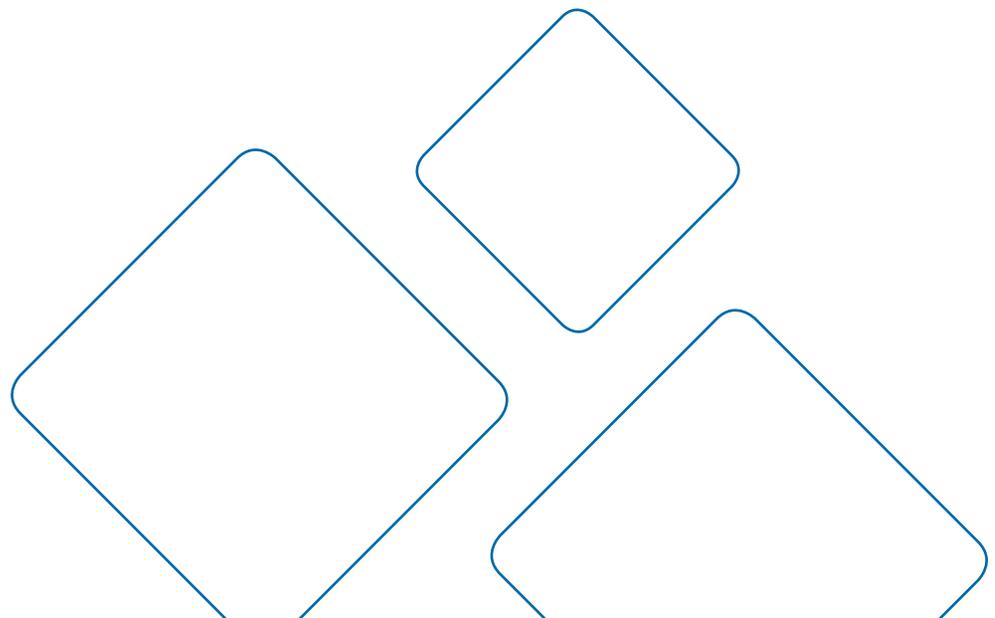
Table des matières

Mise en contexte	5
Les visées de l'éducation	6
Une citoyenneté engagée et éthique	6
Un désir d'apprendre tout au long de sa vie.....	7
Une vie équilibrée	8
Tableau synthèse - Les visées de l'éducation	9
Le profil de sortie	11
Tableau synthèse - Le profil de sortie	13
Compétence socioaffective	15
Composante - personnelle	18
Composante - interpersonnelle	19
Tableau synthèse - Compétence socioaffective.....	20
Compétence cognitive	21
Composante - pensée critique	24
Composante - pensée créative et novatrice	25
Tableau synthèse - Compétence cognitive	26
Compétence communicative	27
Composante - traitement de l'information.....	30
Composante - exploitation des médias	31
Tableau synthèse - Compétence communicative	32
Glossaire	34
Bibliographie	36

Mise en contexte

Le document *Profil de sortie d'un élève* se veut un énoncé qui détermine, en premier lieu, les visées de l'éducation pour les élèves du système scolaire acadien et francophone du Nouveau-Brunswick. En second lieu, le profil de sortie cible les compétences que doit posséder un élève afin d'actualiser les visées éducatives poursuivies tout au long de son cheminement scolaire.

Le profil se veut un premier jalon permettant aux différents intervenants de l'éducation d'établir de nouvelles assises sur lesquelles leurs interventions pédagogiques devraient s'appuyer. Que ce soit pour l'élaboration de nouveaux programmes d'études ou pour la création d'un plan stratégique, les visées de l'éducation devraient orienter la conceptualisation du travail et les actions à mettre en œuvre.



Les visées de l'éducation

Le système scolaire acadien et francophone du Nouveau-Brunswick s'est donné une double mission (MÉDPE, 2014, p. 23), soit la réussite éducative et le développement de l'identité linguistique et culturelle. À la lumière de cette double mission, le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance (MÉDPE) s'est donné trois grandes visées qui serviront de fondement quant à la vision inclusive de l'enseignement-apprentissage préconisée dans le système éducatif francophone néobrunswickois. Les visées proposées dans ce document ont fait l'objet d'une consultation auprès de l'ensemble des partenaires du système éducatif ainsi que d'une recherche effectuée sur les grandes orientations en éducation au Canada et ailleurs dans le monde. De plus, ces visées éducatives ont été établies en tenant compte de l'interdépendance des environnements dans lesquels évolue l'élève aujourd'hui et dans l'avenir. Ainsi, la mondialisation et l'économie du savoir tiennent une place de plus en plus importante, ce qui amène l'élève à transiger avec la complexité de ces divers environnements, qu'ils soient médiatiques, transdisciplinaires ou autres. Les visées de l'éducation se définissent donc comme suit :

Une citoyenneté engagée et éthique

Cette visée s'actualise par la contribution de l'élève au mieux-être de sa communauté autant géographique que virtuelle. Elle lui permet de donner un sens à la société dans laquelle il vit et ainsi, participer à la société démocratique diversifiée et multiculturelle de sa province tout en affirmant sa culture acadienne et francophone. Elle offre à l'élève d'examiner des enjeux de développement durable, environnementaux ou tout autres enjeux de société. C'est en adoptant une perspective éthique que l'élève poursuit un agir souhaitable pour le bien commun. Il se comporte de façon responsable et fait preuve de discernement quand il s'agit d'appuyer des actions qui ont une incidence sur sa communauté et ses institutions.

C'est en exerçant des pratiques citoyennes telles que l'argumentation, l'analyse des valeurs sociétales véhiculées par sa collectivité et l'engagement dans ses institutions tant locales que nationales que l'élève se perçoit comme citoyen participant à la vitalité et à la pérennité de sa communauté. Cette visée lui propose de s'investir dans un processus d'investigation et de prise de décision à l'intérieur de contextes d'apprentissage et de vie riches et variés.

VIVRE



Les visées de l'éducation

Un désir d'apprendre tout au long de sa vie

Cette visée souligne le fait que l'élève acquiert des habiletés et des compétences nouvelles tout au long de sa vie personnelle et professionnelle. Le phénomène de la mondialisation a mené à une société où le savoir prédomine. C'est en tenant compte de ce phénomène sociétal que l'élève doit prendre conscience que ses apprentissages ne sont jamais achevés puisqu'il vit dans un monde en pleine mutation. Développer une attitude d'ouverture quant à l'apprentissage tout au long de sa vie permet l'amélioration de conditions de vie tant sur le plan personnel que collectif.

Cette visée peut s'actualiser en proposant à l'élève des problèmes complexes sans solutions prédéterminées. Ceci lui permet d'exercer une certaine autonomie quant au choix de la démarche à suivre et aux pistes de solutions proposées.

C'est dans ce contexte que l'élève aura le désir de continuer à apprendre tout au long de sa vie puisque les apprentissages vécus en milieu scolaire reflèteront la façon d'apprendre dans la vie courante. Infuser le désir d'apprendre tout au long de sa vie devient donc impératif.

DÉVELOPPER



Les visées de l'éducation

Une vie équilibrée

Cette visée se penche sur l'importance de développer chez l'élève des compétences durables et interdépendantes afin qu'elles jouent un rôle déterminant tant au niveau de sa réussite éducative que de son mieux-être. Il s'avère important de développer des compétences **socioaffectives**, **cognitives** et **communicatives** afin que l'élève adopte des comportements et des attitudes lui permettant de relever des défis auxquels il est confronté tout en possédant un sentiment de mieux-être. C'est dans cette perspective que ces compétences soutiennent l'élève à mener une vie équilibrée. En tenant compte du projet vie-carrière de l'élève, « l'école doit amener les élèves à être davantage conscients du monde dans lequel ils évoluent et des enjeux sociétaux qui le caractérisent afin de faire des choix éclairés par rapport à leur carrière et à leur engagement citoyen » (MÉDPE, 2014, p. 123).

C'est également en développant ces capacités d'adaptation et en mobilisant ses ressources internes et externes que l'élève pourra tendre vers une vie équilibrée dans des environnements variés, complexes et évolutifs.

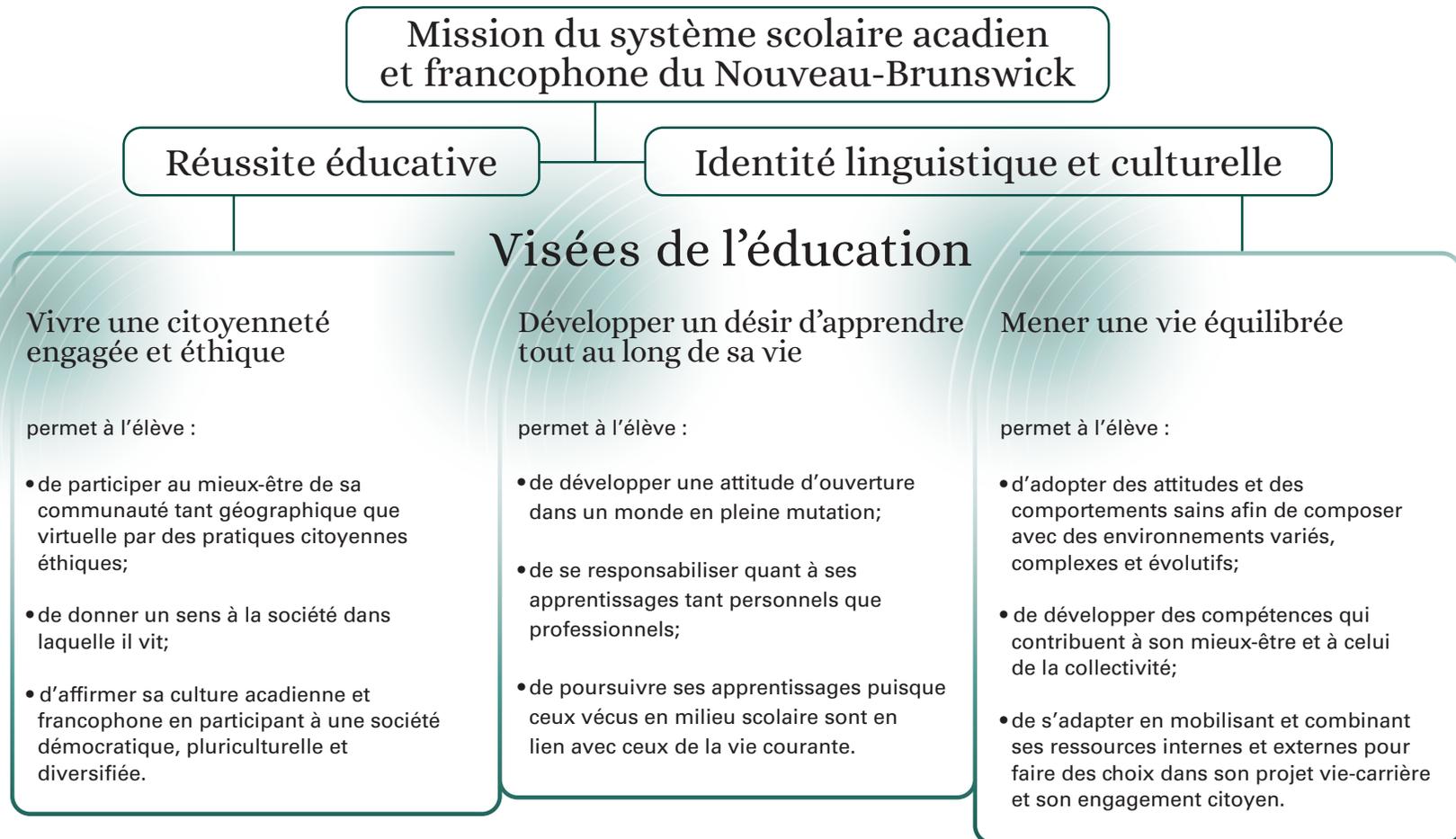
En conclusion, ces trois grandes visées de l'éducation, en contexte minoritaire, soutiennent le sens d'appartenance de l'élève à sa communauté, qu'elle soit géographique ou virtuelle. « [L]es élèves doivent être amenés à considérer la façon dont leurs actes contribuent au façonnement des représentations possibles de l'avenir de leur société et de la place des communautés et des individus de langue française dans celle-ci. Cet apprentissage exige une lecture critique du passé, du présent et des visions de l'avenir » (Dalley et D'Entremont, 2004, p. 13).

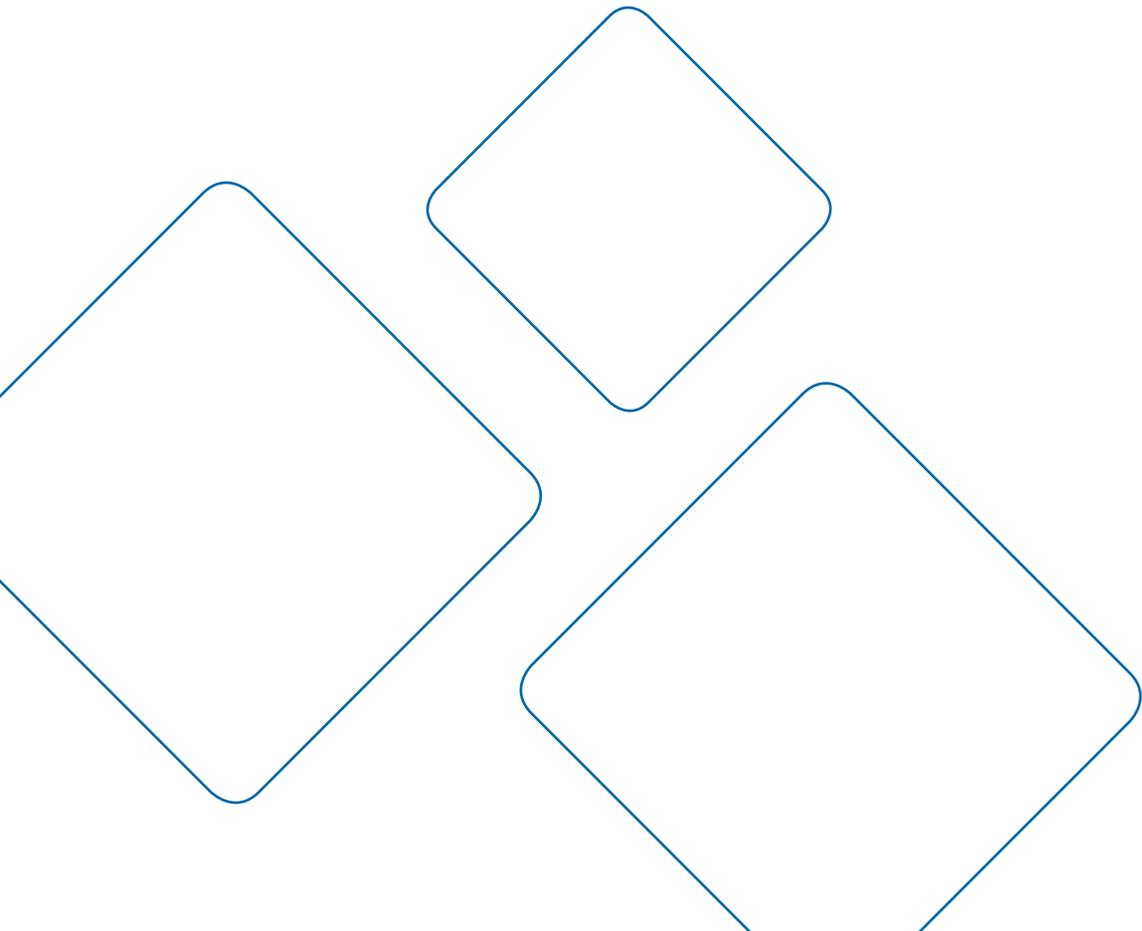
MENER



Ces visées permettent de tisser des liens étroits entre la perspective vie-carrière, « la réussite éducative et la construction identitaire de chaque apprenant et apprenante, tout en contribuant au développement durable de la communauté acadienne et francophone ainsi qu'à celui de la province du Nouveau-Brunswick » (MÉDPE, 2014, p. 11).

Tableau synthèse - Les visées de l'éducation





Le profil de sortie

Le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance s'est doté d'un profil de sortie pour les élèves, afin d'arrimer les visées de l'éducation aux compétences développées par l'élève tout au long de son cheminement scolaire. Le profil de sortie proposé dans ce document s'appuie sur une approche par compétences. Afin de se donner une représentation commune du terme compétence, le Ministère a retenu la définition suivante :

Une **compétence** signifie un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison consciente et efficace d'une variété de ressources internes et externes dans divers contextes d'apprentissage et de vie. (PONC, 2012, Tardif, 2006 et adapté de l'OCDE, 2005)

L'approche par compétences est privilégiée puisqu'elle se développe dans un agir qui prend forme dans des contextes d'apprentissage et de vie et va donc plus loin qu'un simple regroupement ou un assemblage de connaissances. Comme Archambault et Richer le soulignent, « ...sur le plan de la construction des connaissances, sur celui du développement des compétences, il est crucial que les élèves reviennent sur ce qu'ils ont fait, déterminent ce qu'ils ont appris, confrontent leurs démarches et leurs résultats aux savoirs constitués, observent dans quelles conditions le nouvel apprentissage est pertinent et dans quelles conditions il ne l'est pas, et enfin, extrapolent sur les situations où ces nouveaux apprentissages leur serviront» (2007, p. 37).

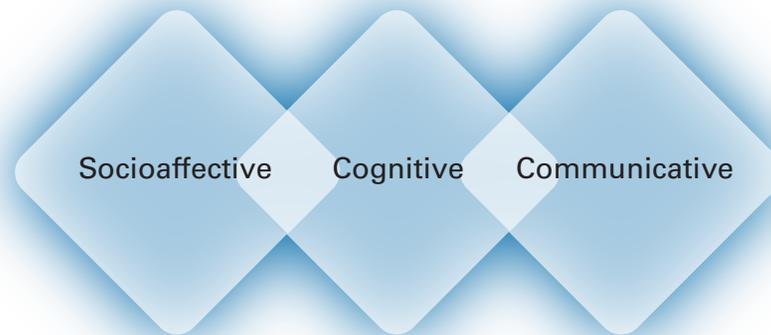
C'est dans la réalisation de tâches complexes, contextualisées et significatives que l'élève est amené à construire et à négocier « ses savoirs de façon explicite et intentionnelle à travers des expériences d'apprentissage et de vie pertinentes, riches et variées » (PONC, 2012, p. 21).

Cet agir, que l'élève aura expérimenté tout au long de sa scolarité, l'amènera à atteindre les visées éducatives, soit d'être un citoyen engagé, ayant un sens éthique, d'avoir le désir d'apprendre tout au long de sa vie et de mener une vie équilibrée.



Le profil de sortie

Voici donc les **trois compétences** que l'élève développe tout au long de son cheminement scolaire afin d'actualiser les visées de l'éducation du système scolaire acadien et francophone :



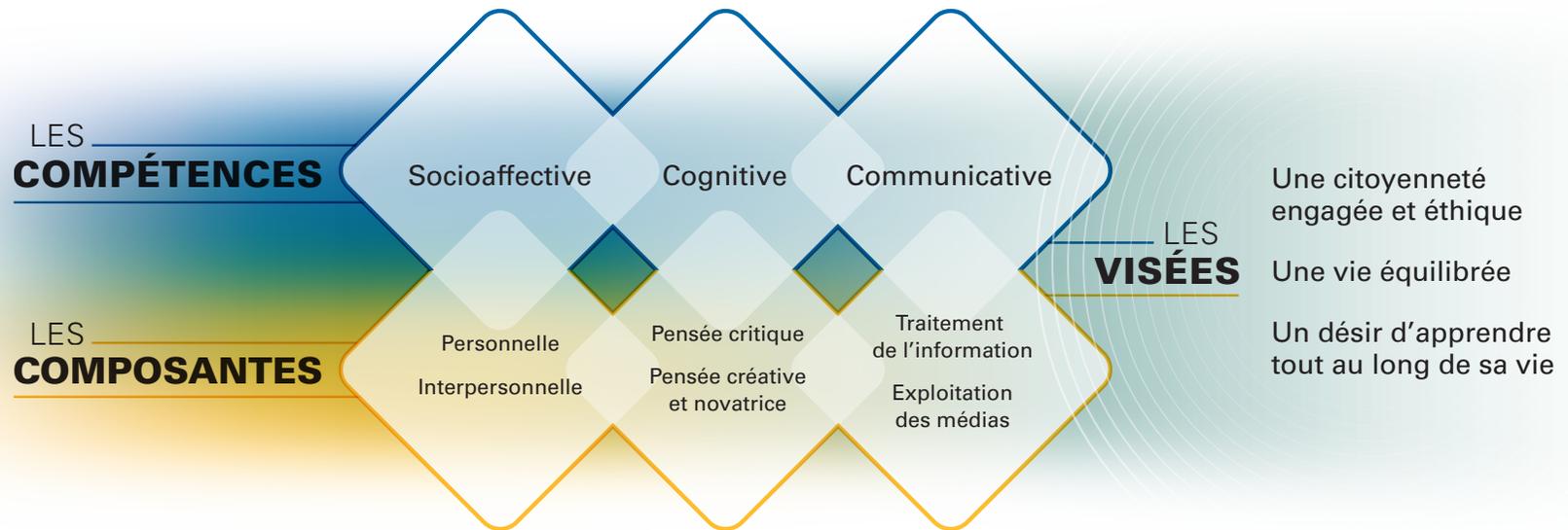
Ces trois compétences ne sont pas hermétiques. Bien au contraire, l'élève passe constamment d'une compétence à l'autre de façon intuitive. Puisque ces trois compétences relèvent chacune d'un vaste domaine de l'activité humaine, quelques composantes essentielles ont été retenues afin de développer ces compétences.

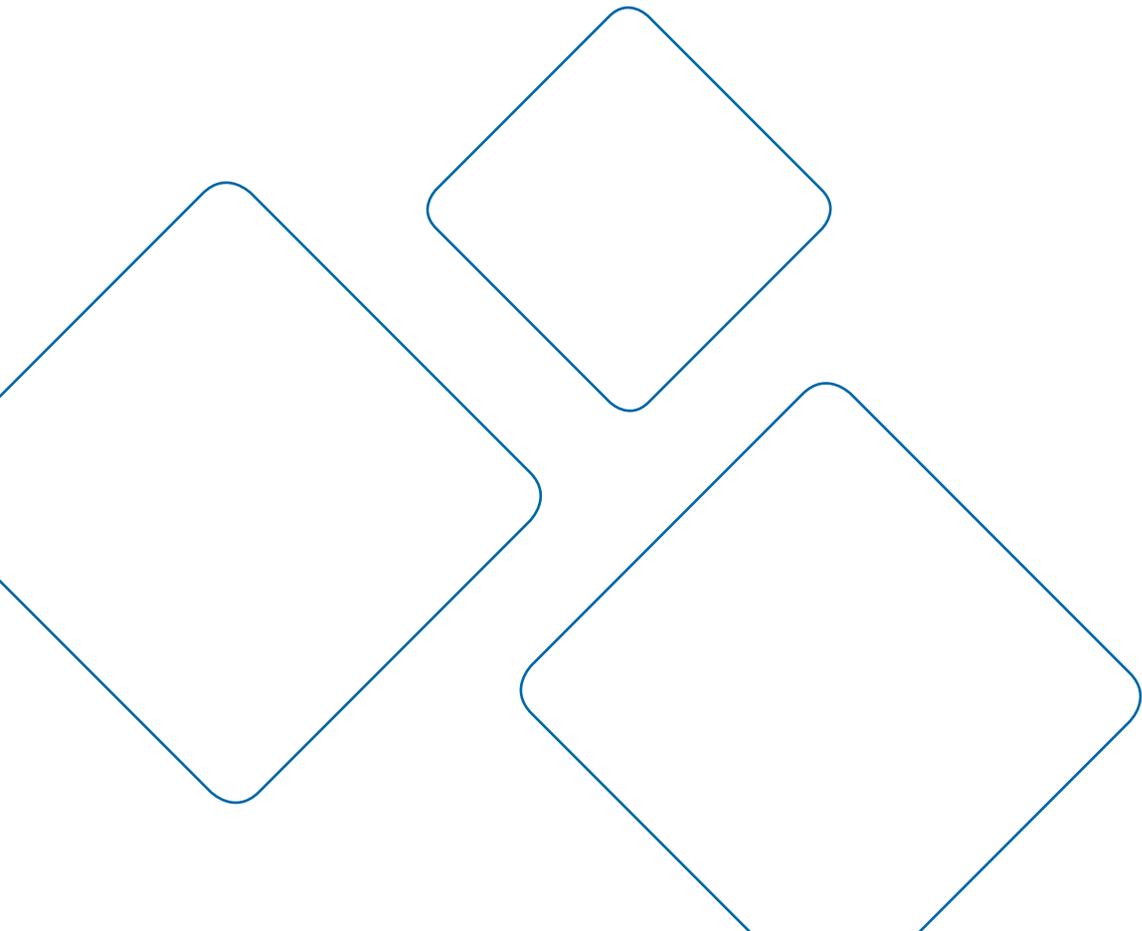
Les **composantes** pour chacune des compétences sont :

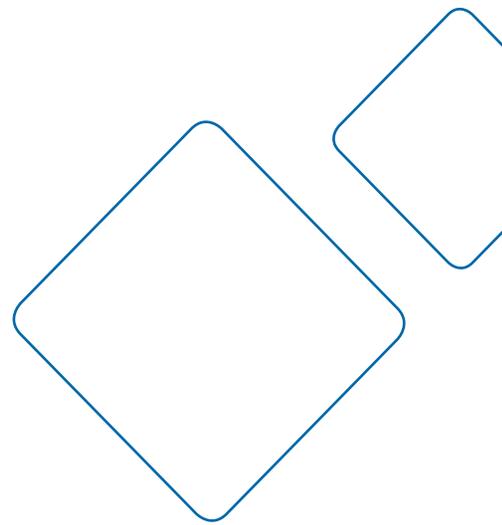


Chacune des composantes soutient le développement d'un savoir-agir par lequel l'élève coconstruit ses représentations cognitives, langagières, identitaires et culturelles. Les composantes se concrétisent dans des contextes d'apprentissage et de vie, et ce, «dans une perspective de développement durable, de démocratie, de solidarité et de promotion de la diversité». (PONC, 2012, p. 33)

Tableau synthèse - Profil de sortie d'un élève







Compétence socioaffective

Compétence socioaffective

Vue d'ensemble

La compétence socioaffective comporte deux volets, comme le nom l'indique. Le volet « social » implique l'interaction avec les autres afin de construire et de négocier ses savoirs tels que savoir-agir, savoir-être, savoir, savoir-faire, savoir-vivre ensemble et savoir-devenir. Quant au volet « affectif », il favorise la connaissance de soi ou l'autorégulation des émotions, pour ne nommer que quelques éléments de ce volet.

Le développement de la compétence socioaffective influence grandement le degré de réussite éducative de l'élève puisqu'elle joue un rôle sur la motivation et l'engagement de ce dernier à s'investir, à « s'entreprendre » dans ses apprentissages. Morrison et Peterson (2013) rapportent l'étude de Ashdown et Bernard (2011) qui démontre que « les élèves ayant reçu un enseignement explicite concernant leurs compétences socioaffectives ont fait des gains beaucoup plus importants que les élèves n'ayant pas participé au programme » (p. 9).

Le volet affectif de la compétence socioaffective porte également un regard sur le mieux-être de l'élève tant sur le plan des habiletés intrapersonnelles que sur le plan du mieux-être global de l'élève incluant le mieux-être physique.

En ce qui a trait au volet social, ce dernier revêt une importance croissante dans une société de plus en plus mondialisée basée sur le savoir, où l'interdisciplinarité exige une plus grande collaboration et donc, des habiletés interpersonnelles accrues. Comme le décrit Sincero (2011) au sujet de la théorie du développement social de Vygotsky, « l'interaction sociale joue un rôle essentiel dans le processus du développement cognitif ».

Il est donc important de développer le volet social de la compétence socioaffective puisque l'apprentissage est foncièrement un acte social. L'apprenant doit prendre conscience des autres, de leurs besoins et de leurs sentiments. Pour ce faire, les habiletés sociales et interculturelles s'apprennent et se manifestent en contexte. Que ce soit d'offrir une critique constructive ou encore de reformuler l'énoncé de l'autre pour clarifier sa compréhension, ces habiletés permettent de créer cette dynamique d'interdépendance efficace entre les membres d'une équipe lors de situations collaboratives. Ces habiletés demeurent donc une composante importante du volet social de la compétence socioaffective.



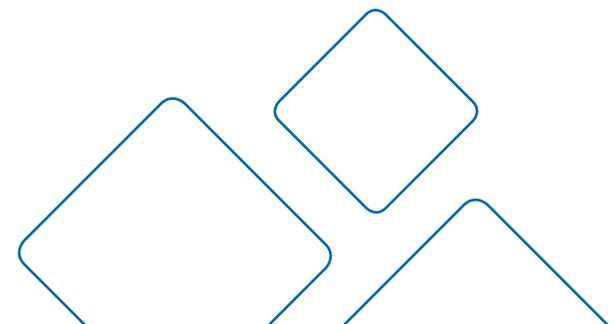
Compétence socioaffective

À la fin de son parcours scolaire, l'élève aura développé une compétence socioaffective qui lui permettra d'être le maître d'œuvre de son mieux-être tant affectif que social. Celui-ci peut affirmer une identité personnelle et sociale forte. Il reconnaît, par le fait même, l'importance de contribuer au mieux-être de sa communauté autant géographique que virtuelle à titre de citoyen engagé, ayant un sens éthique.

En développant sa compétence socioaffective, l'élève est conscient de ses sentiments et de ses besoins ainsi que ceux des autres. C'est dans cette perspective qu'il participe à une société démocratique. De plus, l'élève finissant est conscient qu'il devra faire face au changement, et ce, tout au long de sa vie. Sa connaissance de soi facilitera ses apprentissages afin de s'adapter aux divers environnements dans lesquels il évoluera, plus spécifiquement en ce qui a trait à sa perspective vie-carrière.

En contexte minoritaire, l'élève, fort de cette compétence, expérimente des façons d'agir et de vivre-ensemble dans des contextes d'apprentissage et de vie en français. Un sentiment de sécurité affective et de bonnes habiletés interpersonnelles permettent à l'élève de s'engager dans une perspective d'ouverture à l'autre.

Le développement de la compétence socioaffective favorise également la construction d'un rapport positif à la langue et ainsi permet à l'élève de s'approprier des façons de dire et d'agir propres aux cultures francophones tout en apprenant à se faire confiance et en acceptant de prendre des risques. Il peut ainsi contribuer « à la vitalité, à la pérennité et à l'essor de la communauté » (MÉDPE, 2014a, p. 85) qu'elle soit géographique ou virtuelle, et ce, aux niveaux local, régional, provincial, pancanadien et mondial. L'appropriation de la compétence socioaffective pourra également se manifester dans sa capacité à mener une vie équilibrée en conciliant sa vie personnelle et professionnelle.



Compétence socioaffective

Composante - personnelle

La composante personnelle cible le mieux-être ainsi que les habiletés intrapersonnelles de l'élève. Dans une perspective de mieux-être, il faut considérer l'interdépendance qui existe entre la santé physique et la santé mentale. L'expression d'origine latine « un esprit sain dans un corps sain » prend tout son sens. La pratique d'activités physiques et sportives ou encore d'activités récréatives joue un rôle dans le développement de la compétence socioaffective.

Dubé (2009) rapporte que Howard Gardner observe trois dimensions qui se rattachent aux habiletés intrapersonnelles, soit la conscience de soi, la maîtrise de soi et la motivation (p. 124). La connaissance de soi permet de prendre conscience de ses propres sentiments, ses forces, ses défis, ses intérêts, ses valeurs, ses motivations, ses croyances et de les exprimer adéquatement. Quant à la maîtrise de soi, l'élève a la capacité d'autoréguler ses émotions et ainsi être conscient de son état interne. Ce processus d'introspection favorise une motivation personnelle de la part de l'élève, fort de sa connaissance de soi, il est plus motivé de réussir ce qu'il entreprend.

À l'école, d'après Chapman et Vagle (2012), il est évident que la relation qui s'établit entre l'enseignant et les élèves joue un rôle prépondérant dans l'accompagnement des élèves à gérer leurs émotions. En plus de permettre une bonne gestion des émotions, le lien de confiance qui se tisse avec l'enseignant augmente chez l'élève son engagement et sa motivation. Il faut noter que ces trois dimensions qui se réfèrent aux habiletés intrapersonnelles ne doivent pas être prises de façon linéaire et indépendante. Bien au contraire, chaque dimension est en synergie avec les autres.



Compétence socioaffective

Composante - interpersonnelle

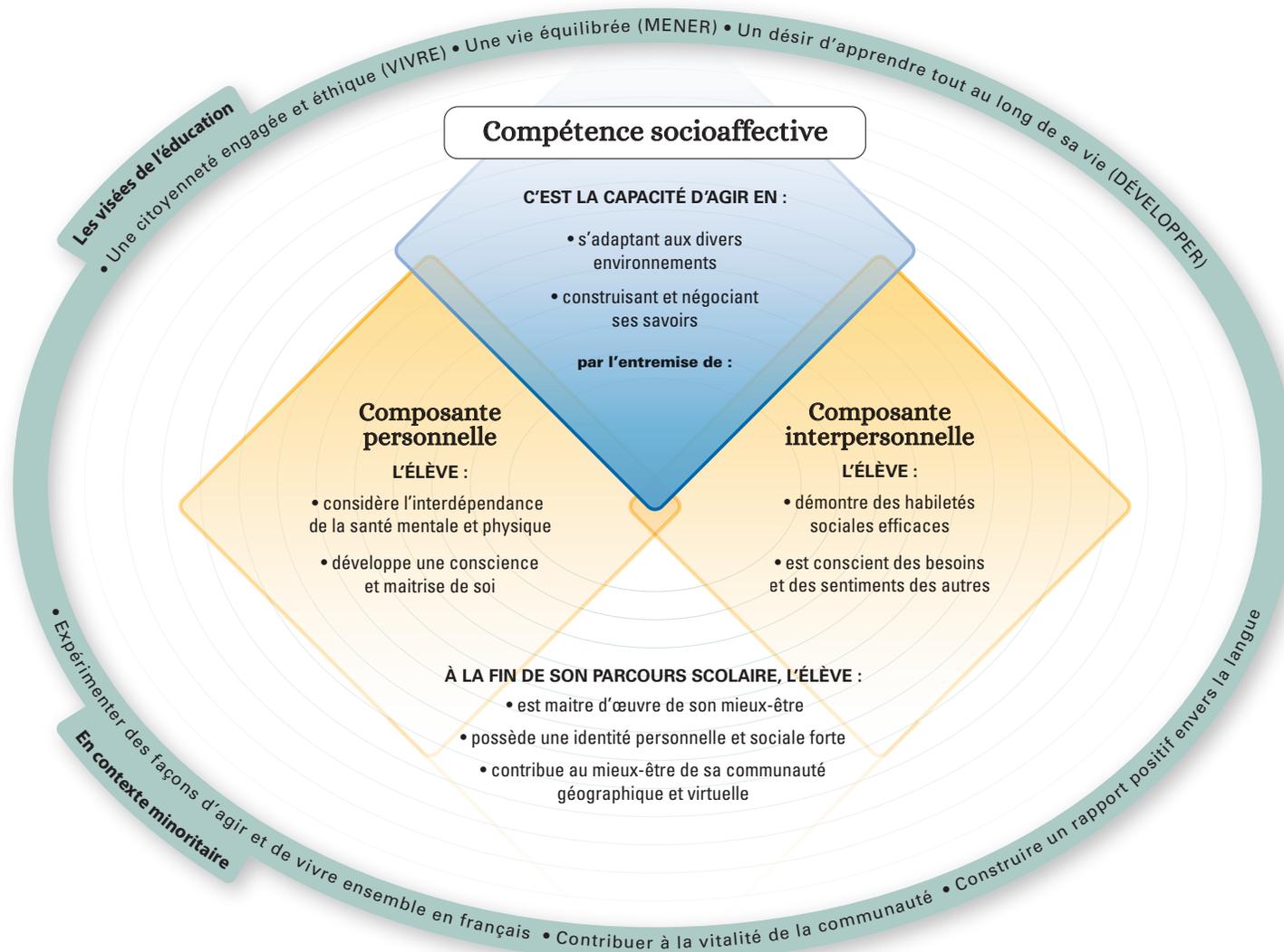
L'élève qui développe des habiletés sociales et interculturelles efficaces est conscient des besoins et des sentiments d'autrui. L'enseignement explicite des habiletés sociales amène l'élève à travailler en collaboration de façon plus efficace. Dubé (2009) reprend deux dimensions qui se réfèrent aux habiletés interpersonnelles, soit la conscience des besoins et des sentiments des autres et les habiletés sociales. La première dimension fait appel à l'attention que l'élève porte aux émotions des autres. Elle se manifeste, entre autres, par l'entretien de rapports cordiaux, ou encore l'acceptation de points de vue divergents. Quant à la deuxième dimension, Dubé (2009) propose que : « Les habiletés sociales regroupent un ensemble d'habiletés qui permettent de susciter des réponses positives chez les autres. Souvent appelées « relationnelles », [...] qui permettent d'interagir avec les autres et d'entrer en relation avec eux de façon positive » (p. 129).

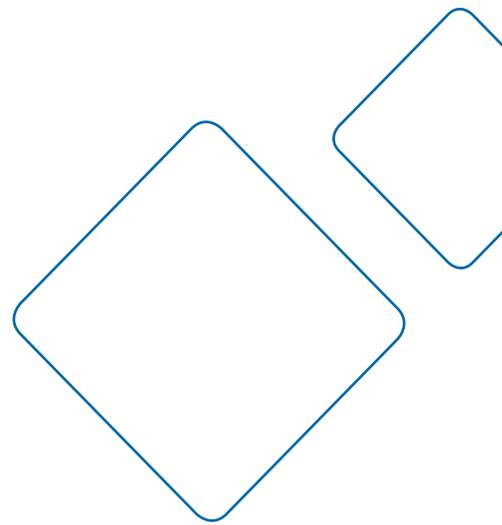
Pour ce qui est du développement des habiletés interculturelles celles-ci amènent l'élève à apprécier l'apport de divers groupes culturels tel celui des Premières Nations, premiers habitants du territoire néo-brunswickois, ainsi que toute autre diversité culturelle présente dans sa communauté tant géographique que virtuelle. L'ouverture à la diversité facilitera la contribution de tous afin de participer au bien-être collectif.

Le développement de cette composante permet, entre autres, à l'élève de développer une flexibilité tant affective que cognitive et d'assumer un leadership participatif.



Tableau synthèse - Compétence socioaffective





Compétence cognitive

Compétence cognitive

Vue d'ensemble

La compétence cognitive est associée aux procédures intellectuelles, aux processus d'acquisition et d'utilisation des savoirs. L'interdépendance entre le développement cognitif et l'affectif de l'élève joue un rôle déterminant dans le développement de la compétence cognitive. Ainsi, cette interdépendance permet l'établissement de liens complexes entre les connaissances antérieures de l'élève et les nouveaux savoirs. Cette compétence amène donc l'élève à faire preuve d'esprit critique, de créativité et d'innovation tant en questionnant ses nouveaux savoirs que ses connaissances antérieures.

C'est en prenant conscience de la complexité, de la profondeur et de l'envergure d'un objet de réflexion ou d'une problématique que l'élève se met en mode de questionnement, lequel provoque la réflexion et le raisonnement faisant appel aux habiletés supérieures de la pensée.

Cette réflexion de l'élève facilite l'utilisation de processus créatifs et innovants afin de solutionner un problème ou de continuer son investigation. C'est effectivement en questionnant ses connaissances antérieures et celles des autres élèves et en les confrontant aux nouveaux savoirs qu'émerge l'agir de cette compétence cognitive. Le développement de la compétence cognitive favorise chez l'élève une rigueur intellectuelle et une analyse de son propre processus de réflexion, soit la métacognition.

Comme le décrit Cocklin (2014), « Ces penseurs [du XXI^e siècle] se caractérisent par leur capacité d'adaptation à leur monde en perpétuel changement » (p. 9).

Dans cette optique de changement constant, le développement de la compétence cognitive s'inscrit donc dans nos visées éducatives, soit de nourrir le désir de devenir un apprenant à vie tout en favorisant un engagement citoyen et l'acquisition d'un sens éthique.



Compétence cognitive

À la fin de son parcours scolaire, l'élève aura développé cette compétence dans un milieu dynamique où il aura coconstruit ses savoirs par un processus d'investigation qui l'amène à exercer sa pensée critique et à explorer des pistes d'engagement éthique ou de solutions innovantes. Cette compétence est d'autant plus essentielle chez nos élèves, vu l'importance de la mondialisation où le savoir prend une place de plus en plus importante. Vaillancourt (2010) traite de l'importance de l'adaptation constante puisqu'il « faut traiter l'imprévu et l'instable en faisant appel à des modes différents de pensée et à la créativité. Aujourd'hui, il faut apprendre à viser des cibles mobiles, dans un environnement mobile, avec des acteurs eux-mêmes mobiles » (p. 7).

L'omniprésence des technologies en réseaux sollicite également le développement de la compétence cognitive puisque l'élève doit traiter de multiples informations, et ce, de façon multimodale, pour en évaluer la pertinence, la fiabilité, la crédibilité et ainsi établir son propre jugement. De plus, la contribution de l'élève à générer des contenus numériques favorise la réflexion concernant l'espace francophone tout en diffusant ces contenus de manière responsable et éthique.

Les technologies changent non seulement notre façon de traiter l'information, mais aussi nos façons de penser, de faire et de vivre en société, que ce soit, entre autres, en contribuant à une multitude de réseaux simultanément ou encore en mobilisant quasi instantanément des gens autour d'un évènement.

En contexte minoritaire, cette compétence permet d'outiller l'élève afin qu'il puisse construire et négocier ses représentations non seulement cognitives mais également langagières, identitaires et culturelles. En effet, « [La connaissance s'inscrit dans un contexte social et est issue d'une culture, et l'activité cognitive de l'élève ne peut être dissociée de l'activité cognitive de sa collectivité et des savoirs qu'elle a constitués ou ceux reconnus dans le monde dans lequel il vit] » (Carbonneau et Legendre, 2002, p. 16).

C'est en faisant preuve de réflexion critique et créative dans la réalisation de tâches complexes, contextualisées et signifiantes que l'élève construit ses savoirs, et ce, en contextes d'apprentissage et de vie pertinents. Ces contextes proposés à l'élève doivent également lui permettre de vivre des expériences positives envers la langue, et ce, dans un climat où le droit à l'erreur et la prise de risque sont inhérents au processus d'apprentissage. Ainsi l'élève crée « son propre espace francophone dans une perspective de développement durable, de démocratie, de solidarité et de promotion de la diversité » (PONC, 2012, p. 33). En suivant cette ligne de pensée, « Qu'arriverait-il si le milieu scolaire demandait plus souvent aux élèves de poser des questions plutôt que d'y répondre? » (Conklin, p. 10).



Compétence cognitive

Composante - pensée critique

La pensée critique suscite le questionnement par l'élève, fait appel au raisonnement fondé sur des critères qui lui permettent de créer, de soutenir son point de vue, de porter un jugement en s'appuyant sur des arguments fondés, nuancés et réfléchis. En comparant sa pensée avec celles des autres, l'élève confirme, infirme ou modifie ses représentations tant langagières, cognitives, identitaires que culturelles. « Discuter de ce qu'ils ont fait oblige les élèves à prendre du recul : ils doivent se rappeler, identifier, sélectionner et mettre en relation les différentes étapes par lesquelles ils sont passés, en somme, rendre explicite leur processus cognitif. Si les élèves font la démonstration de ce qu'ils avancent, s'ils expliquent les raisons pour lesquelles ils ont choisi telle démarche ou tel outil et s'ils argumentent avec d'autres élèves qui soutiennent le contraire, ils sont en processus d'intégrer ce qu'ils ont appris » (Archambault et Richer, 2007, p. 35).

Cette composante se traduit également par le regard critique que porte l'élève sur ce qu'il apprend, sur comment il apprend et plus précisément, sur comment ce qu'il apprend influence son agir.

C'est en développant sa compétence cognitive que l'élève traite l'information à laquelle il est exposé, qu'il négocie pour lui et avec les autres le sens des savoirs qu'il construit. Porter un regard critique amène l'élève à se donner une vision du monde qui favorise l'engagement citoyen, le développement de la créativité et le sens de l'éthique.



Compétence cognitive

Composante - pensée créative et novatrice

Tel que le propose le proverbe populaire « c'est en forgeant qu'on devient forgeron », il en est de même pour le développement de la pensée créative. C'est en exerçant sa pensée créative que l'on devient plus créatif. En effet, «la pensée créative, pour sa part, génère la formulation de nouvelles idées et possibilités par le biais de multiples démarches» (MÉDPE, 2014, p. 130).

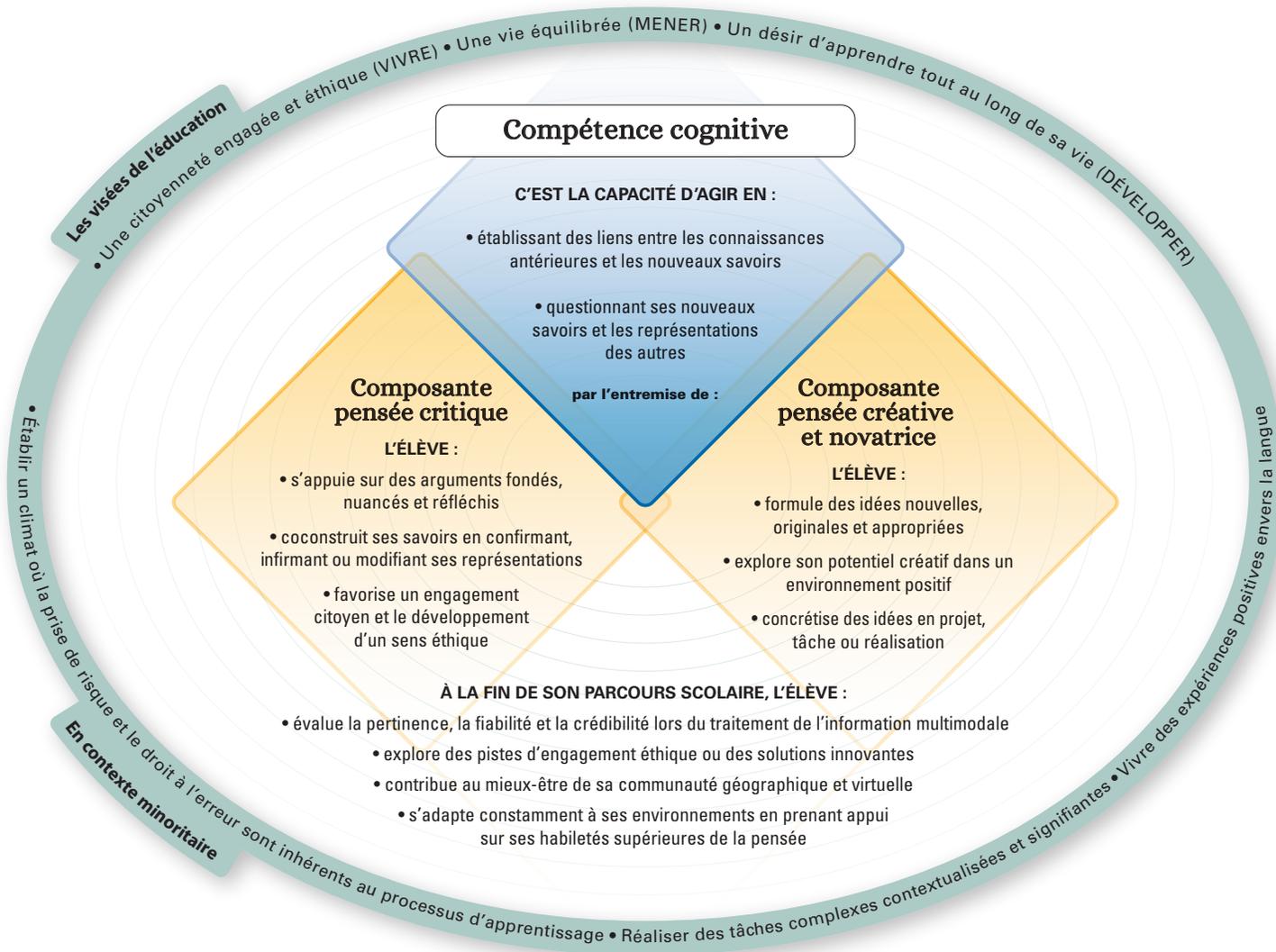
« La créativité est la capacité de produire des idées à la fois nouvelles, originales et appropriées. Les recherches ont suggéré que deux composantes sous-tendent la performance créative, soit la pensée divergente et la pensée convergente» (adapté de Psychomédia, 2011).

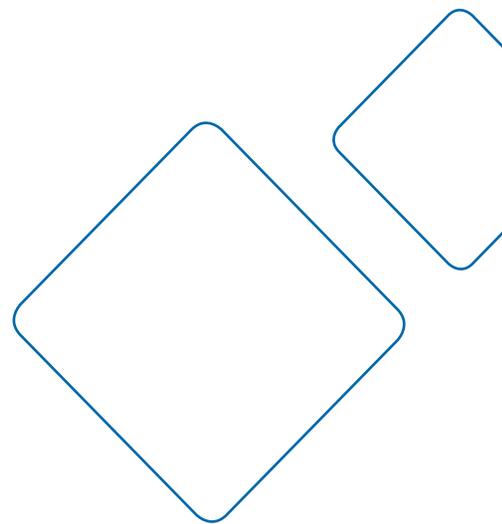
La pensée divergente réfère à la capacité de générer le plus d'idées possible et de pistes de solutions à un problème donné. Quant à la pensée convergente, celle-ci se caractérise par la capacité d'organiser, de restructurer les idées ou solutions émises en fonction du contexte dans lequel elles devront être mises en œuvre ou se concrétiser dans un ou des projets novateurs. Pour ce faire, l'environnement dans lequel s'exerce la créativité revêt une importance majeure. En effet, un environnement positif, où la prise de risque et le droit à l'erreur sont inhérents au processus d'apprentissage, permet d'explorer le potentiel créatif.

La pensée novatrice, pour sa part, permet à l'élève de concrétiser son ou ses idées en un projet, une réalisation ou une tâche. Cette pensée peut également s'actualiser dans la résolution créative d'un problème ou d'un défi vécu dans son environnement scolaire ou dans la vie courante. Plus la problématique investiguée est près de l'environnement dans lequel l'élève évolue, plus il sera motivé à la résoudre ou encore, fournir des pistes de solutions possibles.



Tableau synthèse - Compétence cognitive





Compétence communicative

Compétence communicative

Vue d'ensemble

La communication est à la base une négociation de sens pour soi-même (CMEC, 2008b, 1^{er} scénario) et avec autrui intégrant un ou plusieurs modes de communication en parallèle. Elle permet à l'élève de se construire une vision du monde, de prendre sa place, tout en mettant l'accent sur la possibilité d'agir dans et sur la société. Pour développer sa compétence communicative, l'élève doit constamment traiter l'information et sélectionner le ou les modes de communication les plus pertinents afin de bien exprimer sa pensée. Selon Tardif (2006), « Dans le cas de la littératie communicationnelle, il est à la fois question de communication verbale et non verbale sans négliger les apports des technologies de l'information et de la communication ainsi que tout ce qui est figuratif. Ces champs sont considérés dans des perspectives de complémentarité au service de l'efficacité de la communication et de l'interaction » (p. 72). Il est donc important de bien comprendre certains fonctionnements inhérents à la communication tant dans ses formes orales, écrites et visuelles incluant la forme non verbale de la communication.

De surcroît, lorsque plusieurs modes de communication sont combinés, l'élève en situation communicative doit traiter l'information tout en gérant la complexité que chaque mode apporte dans son utilisation. Puisque l'apprentissage est un acte social, s'« exprimer avec des mots justes et dans une structure appropriée par un raisonnement nuancé, permet de bien communiquer sa pensée. On n'en est donc plus à une simple question de choix de registre ou d'ajouts séquentiels de mots de vocabulaire, mais à un mode d'articulation de la pensée » (CMEC, 2008a, p. 152), d'où l'importance de développer chez les élèves un haut niveau d'habiletés en littératie.

C'est, entre autres, par la communication que chaque individu construit son identité, ses savoirs et les confronte avec ceux des autres. En ce sens, la capacité de s'exprimer et d'échanger contribue à la construction identitaire et permet à l'élève de prendre sa place comme citoyen tout en favorisant son engagement et le développement de son sens éthique.



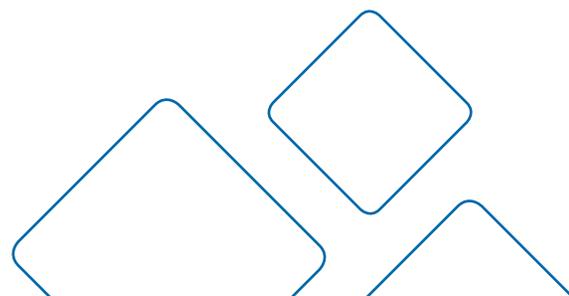
Compétence communicative

À la fin de son parcours scolaire, l'élève communique de façon efficace en contexte structuré et non structuré. Cette compétence se traduit dans un agir où l'élève construit et négocie ses représentations afin de partager ses façons de penser, de comprendre et de s'exprimer. Que ce soit par les médias sociaux ou numériques, par les arts ou dans ses pratiques langagières au quotidien, la compétence communicative lui permet d'interagir efficacement.

Elle cible également « une variété d'exigences communicationnelles de la vie personnelle, de la vie professionnelle et de l'apprentissage tout au long de sa vie » (Tardif, 2006, p. 73). La communication demeure donc une compétence essentielle que doivent posséder les finissants afin de participer activement à une société de plus en plus mondialisée et fondée sur le savoir. Que l'élève poursuive ses études collégiales ou universitaires ou encore qu'il participe au marché du travail, la maîtrise de cette compétence a des répercussions tant sur le plan personnel que professionnel.

En contexte minoritaire, la compétence communicative revêt une dimension identitaire puisque la réalité acadienne et francophone se vit en contexte. Cet état de fait nous amène donc à valoriser davantage nos pratiques communicatives en français au quotidien. Un bon communicateur, en contexte minoritaire, exprime avec aisance sa pensée oralement, par écrit ou visuellement. Il confirme, infirme ou modifie ses représentations langagières identitaires et culturelles en tenant compte de son environnement linguistique. La réalité francophone, dans un contexte où se côtoient au moins deux langues qui n'occupent pas un espace équivalent dans la société, fait en sorte que le milieu scolaire doit proposer des contextes d'apprentissage et de vie riches et variés. Ces contextes permettent à l'élève d'investiguer non seulement son identité et sa culture, mais également d'apprécier l'apport de vivre dans la dualité linguistique néobrunswickoise.

Il faut reconnaître que la société acadienne et francophone est « en évolution et en transformation. Le tissu social est plus diversifié et plus riche de par certains facteurs sociaux tels que l'exogamie, la mobilité croissante des populations et les communications plus fréquentes grâce aux technologies de l'information et de la communication » (PONC, 2012, p. 17). Thompson (2008) nous rappelle que « La francophonie n'est pas une langue. Elle est plusieurs langues. La francophonie n'est pas une culture. Elle en est plusieurs. Elle n'est pas une communauté. Elle en est plusieurs. La francophonie est imaginaire et doit être ré-imaginée. Car la francophonie n'est pas une. Elle est plurielle » (p. 362).



Compétence communicative

Composante - traitement de l'information

Constamment exposé à une multitude d'informations de sources diverses, l'élève doit développer sa compétence communicative, entre autres, en traitant efficacement les informations pour en dégager le sens.

C'est en questionnant, en ajustant, en validant et en évaluant ses représentations que l'élève traite l'information. Il analyse, interprète et peut même transformer les informations provenant de son environnement en faisant appel à un ensemble d'actions cognitives essentielles et interdépendantes telles que la pensée critique, créative et la métacognition, et ce, tout en s'appuyant sur sa compétence socioaffective.

Ces actions se concrétisent dans des tâches communicatives qui incitent un agir de la part de l'élève en mobilisant et en combinant ses ressources internes et externes afin de traiter l'information.



Compétence communicative

Composante - exploitation des médias

Les sociétés actuelles sont caractérisées par un accroissement important des modes de communication. Que ce soit par la parole, l'image, l'écriture, le son, le regard ou la gestuelle, l'élève interagit et communique avec son environnement par divers modes.

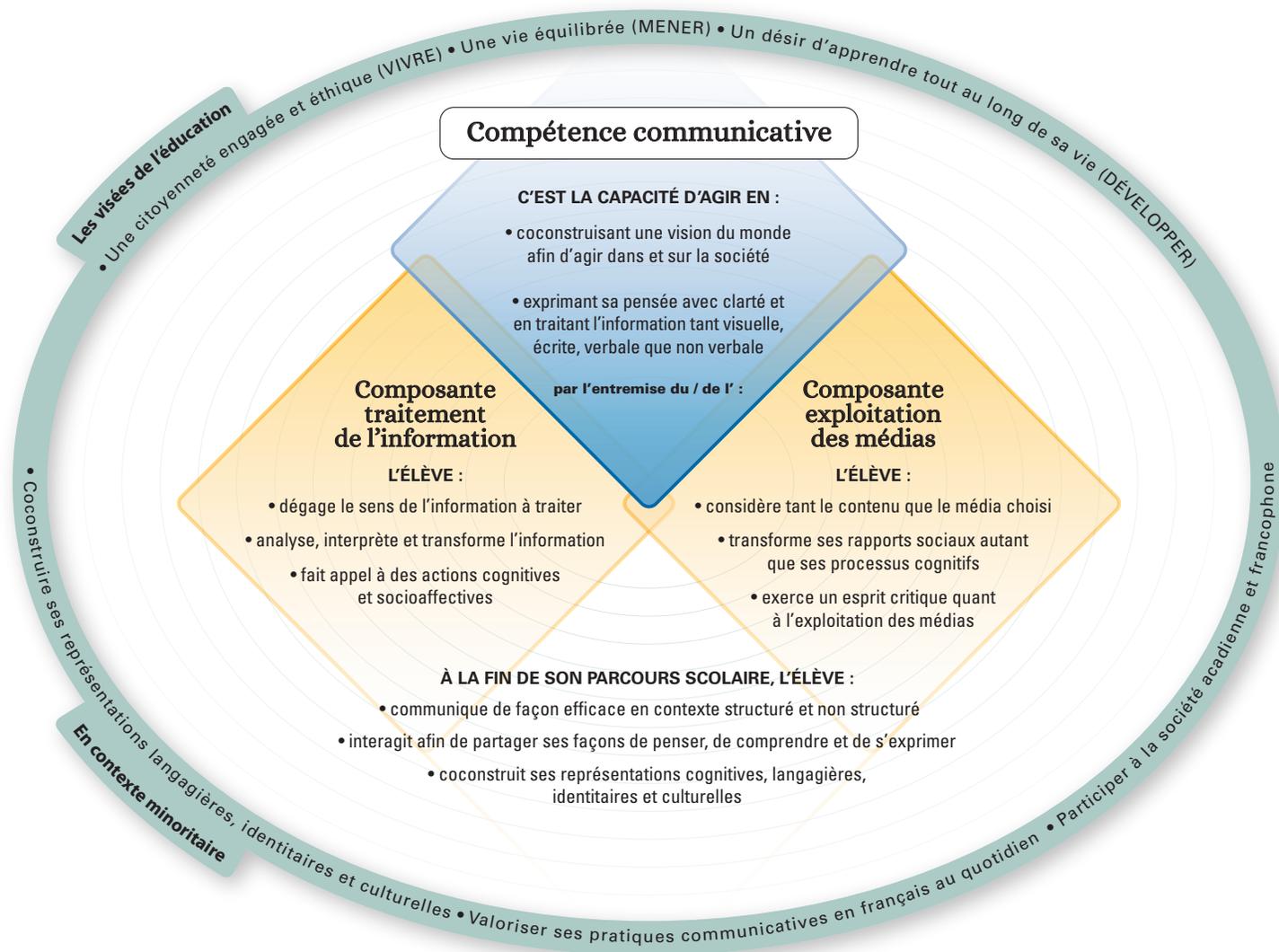
À l'ère de la mondialisation où le savoir tient une place de plus en plus importante, les modes de communication se sont diversifiés et complexifiés avec la venue des nouvelles technologies. Ces dernières permettent une plus grande facilité de communication et augmentent le nombre d'échanges tant en face à face qu'à distance. L'expression de la pensée de l'élève exige donc de considérer autant le contenu de la communication que le ou les médias eux-mêmes.

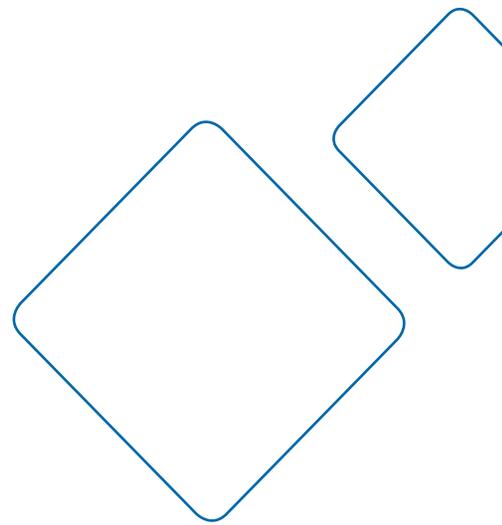
«Le choix du [média] forme et transforme l'information communiquée et devient inhérent au processus de construction et de négociation de ses représentations » (PONC, 2012, p. 31). Marshall McLuhan (1964) va plus loin en énonçant que « nous façonnons nos outils qui ensuite nous façonnent en retour ».

L'enjeu de l'exploitation des médias dans le développement de la compétence communicative en est un de taille puisque les médias modifient autant nos processus cognitifs que nos rapports sociaux. Il est donc important que l'élève exerce un esprit critique quant à l'exploitation de médias multiples. Devenir compétent dans l'exploitation de médias demande une disposition d'apprentissage et d'adaptation constante ainsi qu'un sens éthique développé afin d'utiliser à bon escient les médias tant pour traiter l'information que pour exprimer sa pensée.



Tableau synthèse - Compétence communicative





Glossaire et bibliographie

Glossaire

Autorégulation : Principe, ensemble des fonctions et processus relatifs au contrôle intrinsèque d'un système complexe qui désire maintenir son équilibre ou favoriser son adaptation. (Legendre, 2005, p. 1170)

Citoyen engagé : Personne qui participe activement, de façon ponctuelle ou régulière, au développement de sa communauté ou de son milieu, dans le but de contribuer au bien-être collectif. L'engagement peut être individuel ou collectif (Adapté de MÉDPE, 2014, p. 169).

Coconstruction : Le terme « coconstruction » est utilisé dans le but de combiner en une seule expression la démarche de construction et de négociation réalisée par l'élève avec l'aide des autres. La coconstruction est un processus permettant à chaque personne, à partir de son propre modèle, qu'il soit conscient ou non, de participer au développement du modèle collectif qui sera reconstruit individuellement et utilisé ultérieurement différemment par chaque personne (Adapté de Lafortune et de Deaudelin, 2001).

Compétence : Un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison consciente et efficace d'une variété de ressources internes et externes dans divers contextes d'apprentissage et de vie. (PONC, 2012, Tardif, 2006 et adapté de l'OCDE, 2005)

Construction identitaire : Processus dynamique où la personne se définit et se reconnaît par sa façon de réfléchir, d'agir et de vouloir dans les contextes sociaux et l'environnement naturel où elle évolue (Association canadienne d'éducation de langue française, 2008, p. 2).

Contexte d'apprentissage et de vie : Les contextes d'apprentissage et de vie tiennent compte de la réalité scolaire, personnelle, culturelle et sociale de l'élève à l'intérieur de projets ou d'investigations qui peuvent être de petite, moyenne ou grande envergure. Contextes, projets ou investigations sont effectivement des termes équivalents qui peuvent être utilisés avec nuances. Dans ce profil de sortie, le terme « *contexte d'apprentissage et de vie* » a été retenu, car il rappelle l'importance de travailler de façon concertée avec la famille et la communauté, qu'elle soit géographique ou virtuelle, aux niveaux local, provincial, pancanadien et mondial. Les contextes d'apprentissage et de vie amènent un véritable engagement de la part de l'élève, car il s'implique dans un processus de résolution de problèmes et de prise de décision à l'intérieur d'une investigation ou d'un projet. (Adapté de PONC, 2012)

Culture : Ensemble des traits distinctifs spirituels et matériels, intellectuels et affectifs qui caractérisent une société ou un groupe social et englobant les arts et les lettres, les modes de vie, les façons de vivre ensemble, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances (MÉDPE, 2014, p. 168).

Diversité : Terme employé de façon à inclure toute forme de diversité, entre autres la diversité de genre et de sexe réelle ou perçue, la diversité culturelle incluant la race, la couleur, les croyances, l'origine, la diversité selon la langue, la diversité selon l'âge, les handicaps, la condition sociale, les types d'apprenants, la santé physique et mentale.

Éthique (sens) : Ensemble de réflexions qui portent sur les conceptions du bien, du juste et de l'accomplissement humain dans une perspective démocratique et de développement durable.

Interdisciplinarité : Démarche pédagogique qui est fondée sur le décloisonnement des disciplines. Les disciplines associées pour participer à un projet collectif gardent leur spécificité en y apportant leurs savoirs et leurs méthodes. En ligne : <http://www.x-recherche.com/cgibin/high?url=http%3a//palf.free.fr/presse/ppcp/partie1b.htm&nav=on&name=philau&lang=&words=interdisciplinarite> (Consulté le 2 avril 2015)

Littératie : Capacité de comprendre, d'interpréter, d'évaluer et d'utiliser à bon escient l'information retrouvée dans diverses situations et divers messages, à l'écrit ou à l'oral, pour communiquer et interagir efficacement en société (MÉDPE, 2014, p. 169). C'est également la capacité d'utiliser le langage et les images, sous formes riches et variées, pour lire, écrire, écouter, parler, voir, représenter et penser de façon critique (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004, p. 5).

Métacognition : Processus mentaux qui permettent à l'élève d'avoir un certain regard sur son propre fonctionnement cognitif et affectif et de prendre en charge son processus d'apprentissage (Bégin, 2008, p. 52). L'acquisition de connaissances et d'habiletés métacognitives par l'élève lui permet de mobiliser ses ressources pour gérer ses apprentissages et comprend :

- la connaissance de soi comme apprenant;
- la connaissance de la tâche à effectuer;
- la connaissance des stratégies à utiliser;
- la capacité de réguler ses apprentissages, c'est-à-dire la capacité de planifier, de faire un suivi, de vérifier, de modifier, d'évaluer, de prendre action au besoin;
- la prise de conscience de la pertinence et de l'efficacité de leurs attitudes, de leurs connaissances, de leurs façons de faire. (Adapté de Archambault et Richer, 2007, p. 39-46)

Glossaire

Mode de communication : Ce terme fait référence aux moyens d'expression humaine servant à la communication (mode visuel, mode sonore, mode gestuel, mode écrit, mode oral). Les modes de communication sont complémentaires et partiels. Chaque mode contribue à la production du sens de façon particulière et donc aucun mode n'est mis à part dans le processus de construction de sens. Un mode peut dominer, mais il y a toujours la présence d'éléments d'un autre mode. Par exemple, les éléments de la mise en page pour un texte écrit et les éléments gestuels ou sonores (intonation, expression, volume, musique) dans un discours oral ou dans un film. (PONC, 2012, p. 66)

Multimodal : Une communication est dite multimodale si elle intègre plusieurs modes de communication dans les échanges d'information. Les modes de communication sont complémentaires et partiels. Les personnes choisissent, adaptent et organisent parmi un grand répertoire de ressources afin de créer du sens dans un contexte spécifique de communication. Chaque mode joue un rôle particulier, d'où l'importance de traiter l'ensemble des modes (Jewitt, 2008, p. 13). Les élèves sont amenés à développer la littératie multimodale, définie comme la capacité à lire et à interpréter les supports textuels, visuels et symboliques pour donner un sens au monde (Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, 2010, p. 6).

Négociation : Apprendre est foncièrement un acte social. Un élève confirme, nie, ajuste ou rejette ses savoirs non seulement pour lui-même, mais avec les autres. Si la construction des savoirs comprend les processus cognitifs, la négociation fait appel aux processus métacognitif, affectif et social, car ceux-ci impliquent un regard réflexif et critique et des habiletés interpersonnelles lorsque l'élève compare sa pensée avec celles des autres pour ensuite mieux élaborer ses représentations et évoluer dans une communauté d'apprenants. (PONC, 2012, p. 66)

Ressources externes : Les ressources externes de l'élève comprennent, entre autres, ses pairs, les intervenants scolaires et la communauté, les réseaux individuels de contacts linguistiques (RICL), les ressources imprimées et les TIC. (PONC, 2012, p. 70)

Ressources internes : Les ressources internes de l'élève comprennent les habiletés cognitives et métacognitives, affectives et sociales ainsi que son vécu, ses valeurs et ses croyances. (PONC, 2012, p. 70)

Réussite éducative : La réussite éducative comprend la réussite scolaire, mais elle comprend en plus le développement d'une identité forte, d'une citoyenneté engagée et de solides compétences sociales, personnelles et interpersonnelles. (MÉDPE, 2014, p. 119)

Savoir : Le savoir représente l'ensemble des connaissances organisées qui ont été acquises par l'étude et l'expérience. (Legendre, 2005, p. 1202)

Savoirs : Les savoirs représentent des savoirs, incluant le savoir, le savoir-être, le savoir-faire, le savoir-vivre ensemble et le savoir-devenir.

Savoir-agir : Le savoir-agir se manifeste lorsque l'élève mobilise et combine consciemment et efficacement ses ressources internes et externes dans la réalisation de tâches. En d'autres mots, le savoir-agir est la mise en œuvre d'une compétence et comprend le savoir, le savoir-faire, le savoir-être, le savoir-vivre ensemble et le savoir-devenir. (PONC, 2012, p. 70)

Savoir-devenir : « [L]e savoir-devenir renvoie à la capacité de l'individu à se projeter, c'est-à-dire à concevoir ici et maintenant une représentation de son futur tant par identification de son parcours, de son itinérance, de son histoire de vie, que par imagination, ouverture aux opportunités et autorisation à être celui qu'il souhaite être... » (Rodet, J., 2007)

Savoir-être : Le savoir-être correspond à la capacité de produire des actions et des réactions adaptées à (divers) environnements. (Savoir-Être Pro).

Savoir-faire : Le savoir-faire, c'est la manifestation d'habiletés à réussir dans des domaines variés, notamment dans ses relations avec les autres, sa vie sociale et ses activités quotidiennes.

Savoir-vivre ensemble : Le savoir-vivre ensemble vise à développer, chez l'élève, les habiletés interpersonnelles et sociales nécessaires à une participation active à la société. La création d'« un milieu riche en interactions » (CMEC, 2008a, p. 31) encourage le dialogue, la résolution de conflits et le consensus favorisant ainsi une prise de conscience autant des normes de comportement et des questions d'éthique que des droits et des responsabilités de chacun face à la collectivité (Service national de la jeunesse, 2009, p. 9).

Sens éthique : Ensemble de réflexions qui portent sur les conceptions du bien, du juste et de l'accomplissement humain dans une perspective démocratique et de développement durable.

Transdisciplinarité : Approche pédagogique qui, préconisant des principes et des concepts généraux applicables dans toutes situations pédagogiques, focalise prioritairement ses intentions sur le développement intégral du sujet au-delà des visées centrées essentiellement sur les contenus scolaires. (Legendre, 2005, p. 1401)

Vie-carrière (projet de) : Processus de gestion de l'apprentissage, du travail, des loisirs et des transitions, parcours qui dure toute la vie et qui permet à l'individu d'évoluer constamment vers un avenir désiré (Conseil canadien pour le développement de carrière, 2012, p. 3). Le projet de vie-carrière englobe à la fois la vie personnelle, sociale et familiale, la santé physique et mentale, le travail et les loisirs des élèves. (MÉDPE, 2014, p. 170)

Bibliographie

ASSOCIATION CANADIENNE D'ÉDUCATION DE LANGUE FRANÇAISE. 2008. *Pour des interventions favorisant la construction d'une identité francophone : Définition, modèle et principes directeurs*, Québec (QC), Association canadienne d'éducation de langue française.

ARCHAMBAULT, J. et C. RICHER. 2007. *Une école pour apprendre*, Montréal (QC), Chenelière Éducation.

BÉGIN, C. 2008. « Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 34, no 1, 2008, p. 47-67.

CARBONNEAU, M. et LEGENDRE, M-F. 2002. *Pistes pour une relecture du programme de formation et de ses référents conceptuels*. *Vie pédagogique*, 123, 12-17.

CHAPMAN, C. et VAGLE, N. 2012. *Motiver ses élèves*, Montréal (QC), Chenelière Éducation.

CONKLIN, W. (2014). *Stratégies pour développer la pensée critique et créative*. Montréal. Chenelière Éducation.

CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA). 2008a. « État des lieux en communication orale », *Projet pancanadien de français langue première*, Montréal (QC), Les Éditions de la Chenelière.

CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA). 2008b. « Les fonctions de l'oral à l'école (1^{er} scénario) », dans « Communication orale (M à 12^e année) », *Projet pancanadien de français langue première*, Montréal (QC), Les Éditions de la Chenelière.

DALLEY, P. et Y. D'ENTREMONT. 2004. *Identité et appartenance en milieu scolaire : Guide à l'intention des concepteurs de programmes*, Conseil atlantique des ministres de l'Éducation et de la Formation.

DUBÉ, S. (2009). *La gestion des comportements en classe*. Montréal (QC), Chenelière Éducation.

JEWITT, C. 2008. *The visual in learning and creativity: a review of the literature*, Arts Council, England. <http://www.artiseducation.com/media/92748/the-visual-in-learningand-creativity-92.pdf>

LAFORTUNE, L. et C. DEAUDELIN. 2001. *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*, Sainte-Foy (QC), Presses de l'Université du Québec.

LEGENDRE, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE LA COLOMBIE-BRITANNIQUE. 2010. *Français langue première M à 12, Programme d'études*, Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO. 2004. *La littératie au service de l'apprentissage/rapport de la Table ronde des experts en littératie de la 4^e à la 6^e année*, Toronto, Ministère de l'Éducation de l'Ontario.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DU DÉVELOPPEMENT DE LA PETITE ENFANCE (MÉDPE). 2014. *La politique d'aménagement linguistique et culturel /Un projet de société pour l'éducation en langue française (PALC)*. Fredericton, N.-B.

MINISTÈRE DES COMMUNAUTÉS SAINES ET INCLUSIVES. (2014). *Stratégie du mieux-être du Nouveau-Brunswick 2014-2021 – Au cœur de notre avenir*. Fredericton, N.-B.

MCLUHAN, M. 1964. *Understanding Media*, reproduit par Martin Lessard: <http://martinlessard.com/doc/clair2015/martinlessard.pdf> (consulté le 20 février 2015).

MORRISON, W. et PETERSON, P. 2013. *Le milieu scolaire comme terrain propice à la promotion de la santé mentale positive : Meilleures pratiques et perspectives*, deuxième édition. Consortium conjoint pancanadien pour les écoles en santé (CCES). Summerside, Î.-P.-É.

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES (OCDE). 2000. *Société du savoir et gestion des connaissances*, Paris (France), Éditions OCDE, 2000.

PAUL, R. et ELDER, L. (2008). *Mini guide de la pensée critique : concepts et instruments*. The Foundation for Critical Thinking Press.

PROTOCOLE DE L'OUEST ET DU NORD CANADIENS (PONC). 2012. *Cadre commun de français langue première (M- 12) du Protocole de l'Ouest et du Nord canadiens*.

PSYCHOMEDIA. 2011. *Définition : Créativité*. [En ligne] : <http://www.psychomedia.qc.ca/lexique/definition/creativite> (consulté le 24 février 2015).

Bibliographie

RODET, J. 2007. *Savoir devenir*.

[En ligne] : <http://blogdetad.blogspot.ca/2007/11/savoir-devenir-par-jacques-rodet.html>
(consulté le 8 juin 2012).

SAVOIR-ÊTRE PRO, *Quelques définitions du savoir-être professionnel*.

[En ligne] : <http://savoiretrepro.com/le-savoir-etre/>
(consulté le 20 mars 2015).

SINCERO, S. 2011. *Théorie du développement social*.

[En ligne] : <https://explorable.com/fr/theorie-du-developpement-social>
(consulté le 10 février 2015).

TARDIF, J. 2006. *L'évaluation des compétences*.

Documenter le parcours de développement, Montréal (QC),
Les Éditions de la Chenelière.

THOMPSON, L. 2008. *A Geography of the Imaginary:*

*Mapping Francophone Identities and Curriculum Perspectives
in the Postcolonial Present*. Mémoire du diplôme des études doctorales, University
of Alberta, Department of Secondary Education.

VAILLANTCOURT, R. (2010) *Le temps de l'incertitude*. Québec. Presses de
l'Université du Québec.

[http://www.x-recherche.com/cgi-bin/high?url=http%3a//palf.free.fr/presse/ppcp/
partie1b.htm&nav=on&name=philau&lang=&words=interdisciplinarite](http://www.x-recherche.com/cgi-bin/high?url=http%3a//palf.free.fr/presse/ppcp/partie1b.htm&nav=on&name=philau&lang=&words=interdisciplinarite)

