



Conseil ontarien
de la qualité de
l'enseignement supérieur

Un organisme du gouvernement de l'Ontario

Défis et opportunités pour l'enseignement axé sur les compétences en Ontario

Laura Gallant, Jinisha Patel, Ryan
Tishcoff et Julia Colyar

Publié par le :

Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur
88, Queens Quay Ouest, bureau 2500
Toronto, ON, M5J 0B8, Canada

Téléphone : 416 212-3893 | Télécopieur : 416 212-3899

Site Web : www.heqco.ca | **Courriel :** info@heqco.ca

Citer ce document comme suit :

Gallant, L., Patel, J., Tishcoff, R. et Colyar, J. (2026) Défis et opportunités de l'éducation axée sur la compétence en Ontario. Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur

Remerciements

Les contributions des personnes interrogées ont été essentielles à la rédaction de ce rapport, et nous les remercions pour le temps qu'elles nous ont consacré et pour leur expertise. Nous tenons également à remercier Miha Isik, chercheuse au COQES, ainsi que Jackie Pichette, ancienne directrice du COQES, qui ont joué un rôle déterminant dans cette étude.



Les opinions exprimées dans le présent document de recherche sont celles de l'auteur et ne reflètent pas nécessairement les vues ni les politiques officielles du Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur ou d'autres organismes ou organisations ayant offert leur soutien, financier ou autre, dans le cadre de ce projet. © Imprimeur du Roi pour l'Ontario, 2026.



Table des matières

Questions de recherche et méthodologie.....	7
Constatations et discussion.....	8
Comprendre l'EAC	9
Fonctionnalités de l'EAC	13
Validation des acquis et de l'expérience.....	13
À son propre rythme	14
Évaluations authentiques avec plusieurs tentatives.....	15
Implication des employeurs et du secteur.....	15
Les enseignant·es en tant que mentor·es	16
Le succès est le signe de la maîtrise des compétences	17
Profils, perceptions et résultats des étudiant·es via l'éducation axée sur la compétence	20
Éducation axée sur la compétence en Ontario	21
Présentation de la programmation.....	21
Défis et opportunités.....	24
Conseils prodigués par des professionnel·les et des expert·es en EAC.....	27
Tous les cours ou programmes ne devraient pas nécessairement être axés sur les compétences	27
Le renforcement des relations et la formation peuvent faciliter la transition vers l'EAC.....	28
Les professionnel·les de l'EAC devraient adapter leur présentation de l'objectif et de l'intérêt de cette méthode aux différents publics	29
Conclusion	29
Références.....	31
Annexe A.....	47
Annexe B.....	49
Annexe C	52
Annexe D	53



Liste des tableaux

Tableau 1	<i>Différence entre la reconnaissance des acquis et l'EAC.....</i>	47
Tableau 2	<i>Éducation médicale axée sur les compétences</i>	49
Tableau 3	<i>Exigences en matière de temps de présence prévues par le Cadre de classification des titres de compétence de l'Ontario, par type de titre de compétence..</i>	52
Tableau 4	<i>L'éducation axée sur la compétence aux États-Unis</i>	53

Liste des figures

Figure 1	<i>Définition des compétences</i>	11
Figure 2	<i>Continuum de l'EAC</i>	19



Selon une enquête réalisée en 2026, 48 % des Ontarien·nes s'attendent à devoir se recycler ou améliorer leurs compétences¹ au cours des cinq prochaines années pour rester compétitifs dans leur carrière — une tendance qui est plus marquée chez les jeunes Ontarien·nes (66 % des 18-29 ans et 61 % des 30-44 ans) (Sheppard & Coletto, 2026).² Cette demande est façonnée par des vagues de bouleversements, tels que l'intelligence artificielle, les tensions commerciales entre les États-Unis et le Canada et les taux de chômage élevés (Bureau de la responsabilité financière de l'Ontario, 2025; Li & Dobbs, 2025; Mehdi & Frenette, 2026; ministère du Travail, de l'Immigration, de la Formation et du Développement des compétences, 2025a). Ces facteurs, combinés à l'adoption de méthodes d'enseignement et d'apprentissage adaptatives mise en place pendant la pandémie, ont contribué à une demande accrue de parcours d'apprentissage flexibles parmi les étudiant·es de l'enseignement supérieur en Ontario (eCampus Ontario, 2024; Effah et coll., 2023; El Galad et coll., 2024; Janzen & Pizarro Milian, 2023).

Les trois dimensions clés de l'apprentissage flexible sont le mode, le lieu et le rythme, qui englobent les modalités de prestation de l'enseignement, le lieu où se déroule l'apprentissage et le calendrier des activités d'apprentissage (Roberts, 2002). L'apprentissage flexible peut améliorer l'accès à l'enseignement supérieur pour divers groupes d'étudiant·es, tels que les étudiant·es adultes³ ayant des responsabilités

¹ La reconversion professionnelle ou la requalification consiste à développer les compétences des employé·es afin de les préparer à exercer un tout nouveau poste, souvent dans un secteur totalement différent (Forum économique mondial [FEM], 2018). Le perfectionnement professionnel désigne le processus visant à développer les compétences des employé·es afin d'améliorer leurs performances dans leur poste actuel, tout en les aidant à s'adapter à une économie en constante évolution (WEF, 2021).

² n = 1 006 Il s'agissait d'un échantillon aléatoire pondéré en fonction des données du recensement afin de garantir que l'échantillon reflète fidèlement la population canadienne en termes d'âge, de sexe, de niveau d'études et de région (Sheppard & Coletto, 2026).

³ Cette population est importante et en pleine croissance : En 2023-2024, 24,3 % des étudiant·es de l'enseignement supérieur en Ontario inscrit·es à un programme de baccalauréat ou à un niveau inférieur étaient âgés de 25 ans ou plus, soit une augmentation de 2,5 points de pourcentage par rapport à cinq ans auparavant (2018-2019) (Statistique Canada, 2025). Pour cette statistique, nous avons pris en compte les inscriptions nationales et internationales provenant à la fois des établissements d'enseignement supérieur et des universités relevant des catégories suivantes de la Classification internationale type de l'éducation (CITE) : « Enseignement post-secondaire non tertiaire »; « Enseignement tertiaire de cycle court »; « Licence ou équivalent »; et « Sans objet ». La CITE est élaborée et mise à jour par l'UNESCO; elle permet de comparer les différents programmes éducatifs internationaux, de la petite enfance jusqu'au doctorat (Eurostat, s.d.). La catégorie « sans objet » regroupe les programmes ou formations qui ne correspondent à aucune des catégories existantes de la CITE, tels que les programmes d'anglais langue seconde, la formation continue ou les micro-certifications.



professionnelles et familiales (Berdahl, 2026; Effah et coll., 2023; El Galad et coll., 2024; van Rhijn et coll., 2023). Le rapport 2019 du COQES préconisait des améliorations du système d'éducation et de formation de l'Ontario, notamment un meilleur accès à des programmes de formation flexibles et axés sur les adultes, permettant aux étudiant·es de s'adapter et de s'épanouir (Pichette et coll., 2019). L'éducation axée sur la compétence offre la possibilité de faire progresser cet objectif.

L'EAC est un modèle pédagogique fondé sur l'accessibilité et la flexibilité pour les étudiant·es. L'éducation axée sur la compétence met l'accent sur la maîtrise d'un ensemble observable de connaissances, d'aptitudes et de comportements (appelés « compétences ») et permet aux étudiant·es de progresser sur la base d'évaluations axées sur la performance, plutôt que sur le simple temps passé en classe (American Institutes for Research [AIR], 2021; Competency-Based Education Network [C-BEN], 2021; Freeze & Minjares-Montoya, 2021). En 2018, le COQES a mené une étude sur la situation des programmes d'éducation axée sur la compétence en Amérique du Nord et a conclu que cette approche pouvait mieux répondre aux besoins des étudiant·es tout au long de la vie (Pichette et Watkins, 2018). Le présent rapport fait le point sur cette étude. Face à l'intérêt croissant et aux investissements accrus dans les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie, telles que les micro-certifications (ministère des Collèges et Universités, de l'Excellence en recherche et de la Sécurité [MCUERS], 2025) et la formation continue (Lastra, 2026), nous examinons le rôle de l'éducation axée sur la compétence en tant que nouvelle voie vers une formation flexible et pratique.

À travers une analyse documentaire et des entretiens menés auprès de professionnel·les et d'expert·es en éducation axée sur la compétence en Ontario, en Alberta et aux États-Unis, nous avons examiné la notion de compétences ainsi que les caractéristiques distinctives de l'éducation axée sur la compétence. Nous avons rassemblé des informations sur l'éducation axée sur la compétence, les tendances des programmes et les enseignements tirés de la mise en œuvre de la formation par projet dans ces régions. Dans l'ensemble, nous avons constaté que l'éducation axée sur la compétence devait être considérée comme un continuum, dans lequel les caractéristiques de l'éducation axée sur la compétence et celles des programmes traditionnels coexistent souvent. Les résultats ont également montré que l'éducation axée sur la compétence est un modèle qui peut s'avérer bénéfique pour certain·es étudiant·es, cours et programmes. La mise en œuvre de l'éducation axée sur la compétence pourrait nécessiter des changements importants au niveau des rôles et du



fonctionnement des établissements. En Ontario, l'adoption de l'éducation axée sur la compétence est relativement récente et se déploie à différentes échelles. Des modifications apportées aux cadres réglementaires relatifs au financement des établissements et aux prêts étudiants pourraient favoriser le développement des programmes d'EAC.

Questions de recherche et méthodologie

Le présent rapport s'appuie sur des données issues d'entretiens et d'une analyse du contexte pour examiner les questions de recherche suivantes :

- Comment l'éducation axée sur la compétence est-elle définie par les professionnel·les et les expert·es en la matière?
- Comment les établissements d'enseignement supérieur mettent-ils en œuvre l'éducation axée sur la compétence en Ontario? Que pouvons-nous apprendre des autres pays?
- Quels sont les défis et les opportunités qui se présentent pour les programmes d'éducation axée sur la compétence en Ontario?

Nous avons procédé à une analyse documentaire de la littérature universitaire et de la documentation parallèle, ainsi que des sites Web des établissements, afin de cerner les tendances en matière d'éducation axée sur la compétence en Ontario, dans d'autres provinces canadiennes et aux États-Unis depuis 2018. Notre analyse du contexte a permis d'identifier des programmes d'éducation axée sur la compétence bien établis en Alberta et aux États-Unis,⁴ nous avons donc inclus ces territoires dans notre analyse. Nos recherches ont porté sur les caractéristiques distinctives de l'éducation axée sur la compétence, sur des exemples de programmes et de domaines d'études relevant de cette approche, ainsi que sur les profils démographiques et les expériences des étudiant·es suivant cette méthode. De plus, nous avons examiné les cadres politiques pertinents pour les étudiant·es et les établissements d'enseignement supérieur, notamment le Régime d'aide financière aux étudiantes et étudiant·es de l'Ontario et le

⁴ Par exemple, en 2020, on comptait plus de 1 000 programmes d'éducation axée sur la compétence aux États-Unis (AIR, 2021).



Cadre de classification des titres de compétence de l'Ontario, afin de situer notre réflexion sur les possibilités et les limites de la mise en œuvre de l'éducation axée sur la compétence en Ontario.

Par ailleurs, nous avons mené onze entretiens semi-structurés sur Zoom entre juin et octobre 2025. Les personnes interrogées⁵ résidaient en Ontario,⁶ en Alberta⁷ et aux États-Unis.⁸ Elles étaient rattachées à des établissements d'enseignement supérieur et à une agence spécialisée, ce qui leur a permis d'apporter des points de vue variés sur l'élaboration, la mise en œuvre et le suivi de l'éducation axée sur la compétence. Parmi leurs fonctions figuraient celles de vice-recteur·rices, de vice-président·es, de doyen·nes, de directeur·rices, de professeur·es, ainsi que de responsables et de coordinateur·rices de programmes. Chaque entretien a duré environ une heure et portait sur des questions relatives à la description de l'éducation axée sur la compétence, aux liens avec le monde de l'entreprise et les employeurs, aux expériences acquises dans la mise en œuvre de l'éducation axée sur la compétence, aux projets d'extension de l'éducation axée sur la compétence, aux données sur les résultats, ainsi qu'aux défis et opportunités qui y sont liées. Nous avons transcrit les entretiens, puis nous les avons codés par thème à l'aide de NVivo 15.

Constatations et discussion

Nos conclusions sont divisées en deux parties. La première partie présente les définitions de l'éducation axée sur la compétence (EAC) et des compétences, suivies de descriptions et d'exemples de chacune des caractéristiques. Nous proposons

⁵ Nous avons délibérément recherché des personnes susceptibles de donner leur avis sur l'élaboration, la mise en œuvre et la consultation du programme d'éducation axée sur la compétence — une approche également connue sous le nom d'échantillonnage raisonné d'expert·es (Bullard, 2024). Cette méthode a permis de s'assurer que les personnes interrogées possédaient l'expertise requise et représentaient une diversité de fonctions, de juridictions et de points de vue. Nous avons eu recours à un sondage en boule de neige pour recruter d'autres participant·es, en demandant aux personnes déjà interrogées de nous indiquer ou de nous recommander de nouvelles personnes susceptibles de participer (Ungvarsky, 2025).

⁶ Les personnes interrogées résidant en Ontario étaient rattachées au Collège La Cité, à la G. Raymond Chang School of Continuing Education de l'Université métropolitaine de Toronto, au Humber Polytechnic, au Sault College, à l'Université Tyndale et à l'Université d'Ottawa.

⁷ Les personnes interrogées résidant en Alberta étaient rattachées au Bow Valley College.

⁸ Les personnes interrogées résidant aux États-Unis étaient affiliées au Competency-Based Education Network (C-BEN), à l'université du Kansas et à la Western Governors University.



également un aperçu des profils des étudiant·es, des perceptions et des résultats dans le cadre de l'éducation axée sur la compétence. Nous nous appuyons ici à la fois sur une analyse documentaire et sur les résultats d'entretiens menés auprès de professionnel·les et d'expert·es en éducation axée sur la compétence basés au Canada et aux États-Unis. La deuxième partie décrit la situation actuelle de la mise en œuvre de l'EAC en Ontario, y compris les défis et les opportunités liés à cette mise en œuvre. Pour finir, nous vous proposons des conseils prodigués par des professionnel·les et des expert·es en matière d'éducation axée sur la compétence.

Comprendre l'EAC

Nous nous appuyons sur la définition de l'éducation axée sur la compétence donnée par le Competency-Based Education Network (C-BEN), un acteur international de premier plan dans ce domaine. Il s'agit d'un réseau de prestataires de services d'éducation axée sur la compétence basé aux États-Unis. L'objectif principal de C-BEN est de faire le lien entre l'éducation et les besoins du marché du travail; l'organisation propose des formations et des conseils d'experts aux personnes du monde entier qui souhaitent mettre en œuvre l'éducation axée sur la compétence (C-BEN, 2025). Leur définition de l'éducation axée sur la compétence met l'accent sur la transparence, le mentorat et le rythme d'apprentissage :



L'enseignement axé sur les compétences allie une approche délibérée et transparente de la conception des programmes à un modèle pédagogique dans lequel le temps nécessaire pour démontrer les compétences varie, tandis que les attentes en matière d'apprentissage restent constantes. Les étudiant·es acquièrent et mettent en pratique leurs connaissances et leurs compétences en participant à des exercices, des activités et des expériences d'apprentissage qui correspondent aux objectifs clairement définis du programme. Les étudiant·es bénéficient d'un accompagnement et d'un soutien proactifs de la part du corps enseignant et du personnel. Les étudiant·es obtiennent des certifications en démontrant leur maîtrise à travers différentes formes d'évaluation, souvent à leur propre rythme. (Freeze & Minjares-Montoya, 2021, p. 4)



Cette définition inclut la maîtrise des compétences. Au cœur de l'EAC se trouve la notion de compétence. Avoir une compétence, c'est « être capable d'accomplir une tâche ou une activité de manière constante dans le temps et dans différentes situations » (Green & Levy, 2021, p. 9). La compétence s'inscrit dans un continuum allant du niveau débutant au niveau expert, où la progression demande du temps et de la pratique (Green & Levy, 2021). Les personnes interrogées ont défini les compétences comme des combinaisons observables de connaissances, d'aptitudes et de comportements⁹ mises en pratique dans des contextes authentiques (en lien avec le milieu professionnel), qui doivent être démontrées à un niveau de maîtrise (voir figure 1) :

Figure 1

Définition des compétences



Sources : Bushway et coll. (2018), Freeze et Minjares-Montoya (2021), Green et Levy (2021), entretiens menés par le COQES auprès de professionnel·les et d'expert·es en éducation axée sur la compétence (n = 11).

Remarque : Ce schéma présente la définition et l'objectif final des « compétences », ainsi que la manière et le contexte dans lesquels elles sont acquises. Les compétences sont des combinaisons observables de connaissances, d'aptitudes et de comportements qui s'acquièrent en faisant preuve de maîtrise dans des contextes concrets ou réels. La maîtrise des compétences permet aux étudiant·es d'être reconnu·es pour leur capacité à exercer une fonction professionnelle.

⁹ Il peut s'agir de compétences transversales (ou compétences non techniques), telles que la collaboration, la gestion du temps et le réseautage. Ces compétences non techniques sont très recherchées par les employeurs et jouent un rôle essentiel dans la réussite professionnelle des étudiant·es (Rueb, 2024).



Les compétences sont le plus souvent associées au milieu professionnel¹⁰ et s'expriment généralement dans des contextes concrets ou authentiques (Bushway et coll., 2018). Comme l'a expliqué l'une des personnes interrogées :

Une compétence correspond à une fonction professionnelle. C'est quelque chose qu'on fait dans la vie de tous les jours. Cela doit avoir un rapport avec un poste.

Les personnes interrogées ont expliqué que les étudiant·es suivant une éducation axée sur la compétence doivent démontrer leurs compétences dans des environnements réels ou simulés — par exemple, en laboratoire dans le cadre d'un cours d'ingénierie axé sur les compétences. En ce qui concerne les programmes en ligne d'éducation axée sur la compétence, les personnes interrogées ont expliqué que les exercices d'apprentissage et les évaluations intègrent un apprentissage par scénarios et par problèmes qui reflète des situations réelles sur le lieu de travail. Certaines personnes interrogées ont expliqué comment les compétences sont définies à l'aide de la conception inversée, une méthode qui consiste à identifier d'abord les compétences souhaitées, à choisir ensuite les preuves acceptables de leur maîtrise, puis à déterminer enfin l'approche pédagogique et les modalités d'évaluation (voir également Conrad & Openo, 2018; Freeze & Minjares-Montoya, 2021; Patterson & Hepburn, 2025; Wiggins & McTighe, 2005).

Les critères de réussite scolaire diffèrent entre les programmes traditionnels et ceux de l'éducation axée sur la compétence. Les compétences de l'éducation axée sur la compétence exigent généralement des seuils de réussite plus élevés et ne peuvent être validées qu'une fois qu'elles ont été démontrées à un niveau de maîtrise. Les personnes interrogées ont indiqué que ce seuil variait d'un établissement à l'autre, le seuil minimum se situant entre 75 et 100 %, alors que dans les programmes traditionnels, la note minimale requise pour valider un cours se situe entre 50 et 60 %.¹¹

¹⁰ Si les personnes interrogées ont souligné le lien étroit entre les compétences et le monde du travail, il existe d'autres domaines d'application, comme l'enseignement primaire et secondaire. Le présent rapport porte sur l'éducation axée sur la compétence dans l'enseignement supérieur; toutefois, l'éducation axée sur la compétence dans l'enseignement primaire et secondaire présente souvent des caractéristiques communes, telles que l'apprentissage individualisé et les évaluations fondées sur les compétences (voir, par exemple, Blankenberger et coll., 2024; Gagnon, 2024; Rix, 2023).

¹¹ Les professions soumises à une licence ou à une certification sont également régies par leurs propres normes en matière de connaissances et de compétences, que les diplômés doivent maîtriser pour



Les méthodes d'évaluation des compétences varient. Certains établissements ont recours à des critères d'évaluation de type « tout ou rien » (une approche binaire), tandis que d'autres utilisent des grilles d'évaluation comportant des échelles de compétences stratifiées (une approche pondérée) (voir également Specht-Boardman, 2025). En général, ces échelles et ces classifications binaires des compétences sont ensuite converties en notes alphabétiques ou en moyennes pondérées (GPA). Certaines personnes interrogées ont expliqué que la compétence constitue l'exigence de base et que la maîtrise est un atout supplémentaire facultatif pour poursuivre son évolution professionnelle. Les étudiant·es de l'éducation axée sur la compétence disposent souvent de portfolios de compétences dans lesquels sont rassemblés et présentés des éléments qui attestent de leurs compétences (Rampersad & Gentner, 2025).

Fonctionnalités de l'EAC

La définition de critères de rendement élevés que les étudiant·es doivent satisfaire est l'un des moteurs de l'éducation axée sur la compétence. L'EAC présente d'autres caractéristiques, notamment une expérience d'apprentissage personnalisée, le soutien des employeurs et l'accompagnement par les enseignant·es. En théorie, les programmes d'EAC¹² comprennent toutes les caractéristiques suivantes, mais dans la réalité, tous les programmes ne présentent pas chacune de ces caractéristiques.¹³



Validation des acquis et de l'expérience

Certains établissements adoptent une approche axée sur l'évaluation préalable, dans laquelle les étudiant·es peuvent démontrer leurs compétences dès le départ grâce à une évaluation basée sur le rendement (voir également Freeze & Minjares-Montoya, 2021). Ce processus de validation permet aux étudiant·es de progresser plus rapidement dans leurs études. La reconnaissance des acquis (RDA)

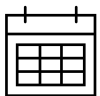
pouvoir exercer (MCUERS, 2024a).

¹² Nous utilisons le terme « programmes EAC » pour désigner tous les cas où certaines ou l'ensemble des caractéristiques de l'éducation axée sur la compétence sont présentes.

¹³ Les descriptions et exemples suivants concernant les caractéristiques de l'éducation axée sur la compétence (EAC) sont issus d'une analyse documentaire et d'entretiens; ils ne se rapportent pas à des juridictions ou à des établissements spécifiques.



est un cadre existant qui s'inscrit dans la structure de l'enseignement supérieur traditionnel au Canada et aux États-Unis,¹⁴ et qui est soumis à des délais. La RDA prend en compte les compétences acquises par les étudiant·es dans des contextes spécifiques. L'EAC reconnaît également les compétences, mais celles-ci sont prises en compte indépendamment du lieu où elles ont été acquises ou du temps qu'il a fallu pour les développer. Cette reconnaissance s'effectue au moyen d'évaluations fondées sur le rendement.¹⁵



À son propre rythme

Le programme d'éducation axée sur la compétence ne prévoit pas d'exigences en matière de temps de présence (Freeze & Minjares-Montoya, 2021). Les personnes interrogées ont expliqué que l'ensemble du contenu est accessible aux étudiant·es dès le premier jour et que ceux-ci connaissent les évaluations de compétences requises pour progresser jusqu'à la fin de la formation. Contrairement aux programmes traditionnels, où les étudiant·es acquièrent des connaissances et passent des évaluations en groupe, les étudiant·es du programme d'éducation axée sur la compétence suivent leur cursus selon un calendrier qui leur convient. Même s'il est possible de raccourcir les délais de réalisation, une personne interrogée a expliqué qu'avec l'EAC l'accent est mis sur le rythme, et non nécessairement sur l'accélération :

Dans le cadre de l'éducation axée sur la compétence, si l'on met souvent l'accent sur la possibilité d'accélérer le processus, dans la pratique, la plupart des étudiant·es sont attiré·es par cette méthode en raison de sa flexibilité, et pas nécessairement pour cette raison-là. Un·e participant·e type au programme d'éducation axée sur la compétence est une personne qui travaille, s'occupe de sa famille et ne peut pas se rendre sur le campus aux heures habituelles ni respecter de manière régulière les autres exigences en matière de cours en présentiel.

¹⁴ Toutes les juridictions canadiennes ont recours à ce processus d'une manière ou d'une autre, mais leurs pratiques, leurs politiques et leurs parcours varient (Centre d'information canadien sur les diplômes internationaux 2023). Ce processus existe également aux États-Unis, mais on l'appelle plus couramment « évaluation des acquis » ou « reconnaissance des acquis » (Council for Adult and Experiential Learning, 2026).

¹⁵ Pour plus d'informations, voir l'annexe A.



L'EAC est décrite comme un moyen de se libérer des contraintes de temps et des calendriers liés à l'apprentissage, et d'ouvrir la voie à l'éducation et à l'ESP à de nombreuses personnes qui, sans cela, n'y auraient pas accès.



Évaluations authentiques avec plusieurs tentatives

Les programmes d'EAC évaluent des compétences spécifiques à l'aide d'évaluations authentiques, conçues pour reproduire des tâches professionnelles réelles (Finley, 2017; Freeze & Minjares-Montoya, 2021). Les évaluations authentiques aident les étudiant·es à progresser vers la compétence. Un exemple d'évaluation authentique évoqué lors des entretiens concernait un·e étudiant·e en soins infirmiers évalué sur sa capacité à prendre correctement une tension artérielle. Un autre pilier de l'éducation axée sur la compétence consiste à permettre aux étudiant·es de passer plusieurs fois une évaluation de compétences (Specht-Boardman, 2025; Tkatchov et coll., 2020), ce qui contraste avec les évaluations à enjeux élevés courantes dans les programmes traditionnels, où il n'y a généralement qu'une seule occasion de passer l'examen. Entre deux évaluations qui ne permettent pas d'atteindre le niveau de compétence requis, les enseignant·es apportent leur soutien aux étudiant·es et leur fournissent des commentaires détaillés sur les points à améliorer (Freeze & Minjares-Montoya, 2021).



Implication des employeurs et du secteur

Les employeurs et les partenaires du secteur jouent un rôle essentiel dans les programmes d'EAC. Certains établissements réalisent des analyses des tâches professionnelles, dans le cadre desquelles ils recueillent des informations afin de cerner les responsabilités, les connaissances et les compétences requises pour des postes spécifiques (Craig & College of New Caledonia, s.d.; Patterson, 2023). Ce processus s'appuie sur des entretiens avec des expert·es du secteur qui indiquent les compétences dont les employé·es ont besoin pour occuper des postes dans des secteurs spécifiques. Le soutien des employeurs dans les programmes d'EAC peut prendre différentes formes,¹⁶ comme la participation à des comités consultatifs de programme.¹⁷ Les commentaires des employeurs contribuent à l'élaboration des profils

¹⁶ Voir McGillivray et coll. (2022, p. 27-43) pour un aperçu des différents types de partenariats avec les employeurs et des exemples correspondants, qui varient en termes de complexité et d'engagement entre l'établissement et l'employeur.

¹⁷ Les comités consultatifs de programme formulent des recommandations afin de garantir que le contenu



de compétences pour chaque programme d'EAC, ce qui, en fin de compte, aide les étudiant·es à acquérir les compétences nécessaires pour réussir dans leur domaine (McGillivray et coll., 2022). Les personnes interrogées ont expliqué que les programmes d'éducation axée sur la compétence adaptés au monde du travail contribuent à remédier au décalage fréquent entre les programmes d'études et les attentes des employeurs.

L'EAC contribue à répondre à la demande croissante des employeurs, qui privilégient désormais la démonstration des compétences pratiques des candidat·es plutôt que les diplômes seuls, ou encore le recrutement axé sur les compétences (Nazareth, 2026; WEF, 2025). Bien qu'elle ne soit pas encore largement répandue à l'heure actuelle (Sigelman et coll., 2024), la sélection des candidat·es sur la base des compétences s'inscrit dans la logique de l'éducation axée sur la compétence, qui vise à valider les compétences acquises et à développer les aptitudes nécessaires à l'exercice d'un métier (Franklin & Lytle, 2015; Glover & Garrison-Duncan, 2025; Rege & Parsons, 2024; Zelihic, 2025). À l'heure actuelle, les employeurs ont une connaissance limitée de l'EAC; toutefois, la recherche souligne que lorsque les employeurs sont initiés à ce modèle, leur confiance s'en trouve renforcée, car les acquis sont démontrés et vérifiables (Glover & Garrison-Duncan, 2025).



Les enseignant·es en tant que mentor·es

Dans les programmes traditionnels, les enseignant·es ont généralement de nombreuses responsabilités, telles que l'accompagnement des étudiant·es, l'élaboration de supports pédagogiques, la dispense de cours et la correction des évaluations. Dans l'éducation axée sur la compétence, le rôle des enseignant·es est différent. Dans certains cas, leur rôle est redéfini, les tâches traditionnellement confiées à une seule personne sont réparties entre différents groupes d'expert·es. Par exemple,

des programmes soit pertinent et réponde aux besoins du marché du travail, et que les diplômé·es possèdent les compétences nécessaires pour intégrer la profession (Collèges et instituts du Canada, 2021). Les comités consultatifs de programme sont obligatoires dans les collèges publics de l'Ontario (MCUERS, 2023a). Bien que les comités consultatifs de programme ne soient pas obligatoires dans les universités publiques, des comités consultatifs peuvent être mis en place à titre facultatif dans le cadre des programmes appliqués ou professionnels (Universités Canada, 2025). Cependant, au moins une université ontarienne publique applique une politique du Sénat qui impose la mise en place de comités consultatifs de programme pour les programmes de premier cycle. La qualité des programmes d'études et leur agrément sont contrôlés en interne par les conseils universitaires (Jones et coll., 2004), tandis qu'un examen externe est assuré par l'Ontario Universities Council on Quality Assurance (s.d.).



il peut exister des services distincts chargés de domaines tels que les programmes d'études et l'évaluation, le mentorat, l'enseignement et l'évaluation des cours (Doherty, 2018; Lieberman, 2018). Dans d'autres contextes, il peut y avoir une équipe composée de spécialistes de la conception pédagogique, des évaluations et des technologies éducatives qui définissent les compétences fondamentales d'un programme, mais les étudiant·es interagissent principalement avec une seule personne (Lieberman, 2018). Dans ce cas, l'enseignant·e endosse divers rôles — à l'instar du modèle traditionnel — tels que ceux de conseiller, d'évaluer et de co-créeer le programme (Ashby et coll., 2018; Lieberman, 2018).

Les personnes interrogées ont le plus souvent mis en avant les rôles au mentorat et l'évaluation joués par les enseignant·es, ces derniers guidant l'apprentissage des étudiant·es et évaluant leur maîtrise des compétences (voir également Ashby et coll., 2018; Manske, 2025; WGU Labs, 2024). Prenons l'exemple d'un·e étudiant·e en soins infirmiers qui prend la tension artérielle : c'est au membre du corps enseignant qu'il revient de l'observer et de l'évaluer. Si l'étudiant·e ne démontre pas la maîtrise requise, l'enseignant·e lui fournit des commentaires et un plan d'apprentissage personnalisé afin de combler ses lacunes et de le préparer à une nouvelle évaluation (Freeze & Minjares-Montoya, 2021; WGU Labs, 2024).



Le succès est le signe de la maîtrise des compétences

Alors que les diplômes délivrés dans le cadre des programmes traditionnels attestent de l'obtention des crédits requis avec une note suffisante, ceux délivrés dans le cadre de l'éducation axée sur la compétence (EAC) attestent de la maîtrise de toutes les compétences (C-BEN, 2023; Specht-Boardman, 2025). Les personnes interrogées ont indiqué que l'acquisition de la maîtrise était un processus exigeant et rigoureux. Cependant, en mettant à la disposition des étudiant·es des outils tels que la possibilité de passer plusieurs fois les évaluations, la gestion du rythme d'apprentissage et l'accompagnement, on leur offre la flexibilité et le soutien nécessaires pour atteindre ce niveau (Specht-Boardman, 2025).

Grâce à une analyse documentaire et à des entretiens, nous avons constaté que l'éducation axée sur la compétence s'inscrit dans un continuum, avec d'un côté toutes les caractéristiques de l'EAC et, de l'autre, celles des programmes traditionnels. La figure 2 (voir ci-dessous) présente trois exemples illustrant les différentes façons dont



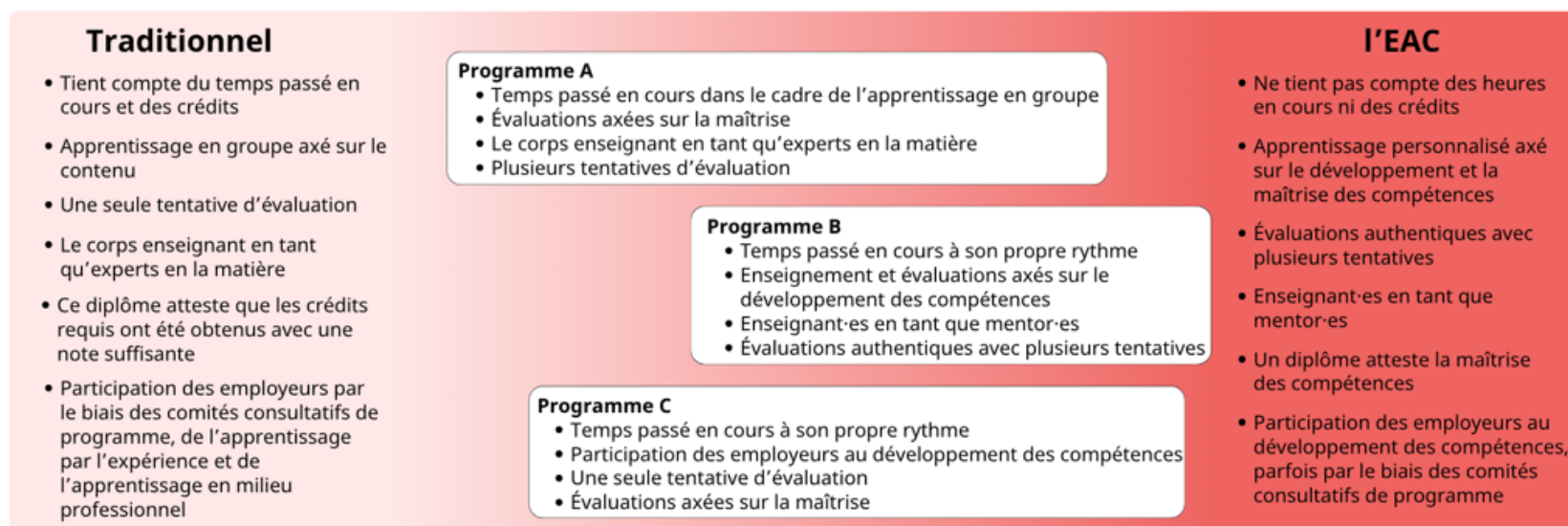
les caractéristiques de l'éducation axée sur la compétence et celles des programmes traditionnels coexistent souvent.¹⁸

¹⁸ Les caractéristiques situées aux extrémités du spectre ne s'excluent pas nécessairement mutuellement. Par exemple, les enseignant·es sont des expert·es dans les programmes traditionnels comme dans les programmes d'éducation axée sur la compétence, mais assument souvent des rôles de mentorat ou d'accompagnement individuel dans ces derniers.



Figure 2

Continuum de l'EAC



Sources : C-BEN (2023), Finley (2017), Freeze et Minjares-Montoya (2021), entretiens menés par le COQES auprès de professionnel·les et d'expert·es en éducation axée sur la compétence (n = 11), Manske (2025), McGillivray et coll. (2022), Specht-Boardman (2025), Tkatchov et coll. (2020), WGU Labs (2024)

Remarque : Nous avons élaboré les modèles composites présentés dans la partie centrale (illustrés par les programmes A, B et C) à partir d'exemples d'éducation axée sur la compétence issus de l'analyse du contexte et des entretiens. Ces exemples montrent que les programmes d'éducation axée sur la compétence intègrent souvent certaines caractéristiques de cette approche tout en en écartant d'autres, et que la combinaison de ces caractéristiques varie d'un cas à l'autre. Il convient de noter que la « participation des employeurs au développement des compétences » a été le thème le plus fréquemment abordé lors des entretiens; nous reconnaissons toutefois qu'il existe des variations dans l'implication des employeurs dans l'EAC (voir McGillivray et coll., 2022). Il convient également de noter qu'il existe différents rôles pour les enseignant·es dans le cadre de l'éducation axée sur la compétence (Ashby et coll., 2018; Doherty, 2018; Freeze & Minjares-Montoya, 2021; Lieberman, 2018; Manske, 2025; WGU Labs, 2024). Nous avons mis ici l'accent sur leur rôle de mentor ou de coach, compte tenu de la place importante qu'il occupe dans les entretiens et la littérature spécialisée.

Profils, perceptions et résultats des étudiant·es via l'éducation axée sur la compétence

Presque toutes les personnes interrogées ont indiqué que les étudiant·es non traditionnel·les constituent le public cible des programmes d'éducation axée sur la compétence (voir également Finley, 2017; Lindsay et coll., 2018). Elles ont expliqué que la plupart des étudiant·es en EAC n'intègrent pas ces programmes directement après le secondaire; il s'agit plutôt d'étudiant·es adultes ayant déjà suivi des études supérieures et acquis une certaine expérience professionnelle (voir également AIR, 2021). Le modèle d'EAC flexible et autonome proposé par l'éducation axée sur la compétence peut séduire les étudiant·es qui doivent concilier vie professionnelle et vie familiale (C-BEN, 2021; Pichette et coll., 2019). Étant donné que les étudiant·es adultes ont souvent l'habitude de jongler avec plusieurs responsabilités, la plupart des personnes interrogées ont estimé que l'éducation axée sur la compétence pouvait convenir à ceux qui souhaitent se perfectionner, se reconverter ou obtenir un diplôme commencé plus tôt dans leur vie. Une personne interrogée a indiqué que certains étudiant·es accèdent aux programmes d'éducation axée sur la compétence grâce à des formations financées par leur employeur, ces derniers cherchant à favoriser le développement des compétences de leur personnel (voir également McGillivray et coll., 2022).

Les étudiant·es qui intègrent les programmes de l'éducation axée sur la compétence ont des parcours et des expériences variés, et leurs impressions sur le déroulement de la formation sont tout aussi diverses. Les personnes interrogées ont fait état de l'enthousiasme et de la motivation manifestés par de nombreux étudiant·es de l'éducation axée sur la compétence. Elles ont expliqué que les étudiant·es apprécient la transparence et le fait de savoir exactement ce qui doit être accompli. De manière générale, les personnes interrogées ont indiqué que les étudiant·es appréciaient la flexibilité et la possibilité de suivre les programmes d'éducation axée sur la compétence à leur propre rythme, beaucoup d'entre eux déclarant se sentir soulagés de la pression du temps et du stress (voir également Mohamed & Rampersad, 2025; Rampersad & Gentner, 2025). Certaines personnes interrogées ont souligné la satisfaction des étudiant·es à la fin de leur formation, qui se sentaient capables de répondre aux attentes des employeurs. Cependant, d'autres ont indiqué que certains étudiant·es appréhendaient et étaient déconcerté·es par cette manière radicalement différente d'apprendre et d'être évalué·es. Les personnes interrogées ont indiqué que certain·es étudiant·es, en particulier les plus jeunes, obtiennent de meilleurs résultats dans le



cadre des programmes traditionnels. Les perceptions exprimées par les étudiant·es de l'EAC au cours de l'étude constituent un domaine de recherche important pour l'avenir.¹⁹

Les informations concernant les diplômé·es de l'éducation axée sur la compétence sont limitées, mais certains éléments indiquent qu'il en découle des avantages tant sur le plan personnel que professionnel. Par exemple, des recherches ont constaté que les diplômé·es des programmes d'éducation axée sur la compétence se sentaient plus autonomes et avaient davantage confiance dans leurs capacités à l'issue de leur formation (Lindsay et coll., 2018; Navarre Cleary, 2020) et bénéficiaient d'une meilleure employabilité, de meilleures perspectives de carrière et d'une plus grande sécurité financière (Navarre Cleary, 2020). Des sources aux États-Unis indiquent que les diplômé·es d'EAC ont bénéficié d'augmentations salariales à l'issue de leur formation (Lindsay, 2018; Navarre Cleary, 2020; Rivers & Sebesta, 2017; Western Governors University [WGU], 2025a).²⁰ D'autres études menées aux États-Unis ont montré que les diplômé·es des programmes d'EAC obtenaient de meilleurs résultats sur le plan financier et professionnel par rapport aux diplômé·es des programmes traditionnels (Lindsay et coll., 2018; Rivers & Sebesta, 2017). Il faudrait disposer de davantage de données de la part des fournisseurs du programme d'EAC pour replacer ces résultats dans leur contexte.

Éducation axée sur la compétence en Ontario

Présentation de la programmation

Les programmes d'éducation axée sur la compétence en Ontario en sont généralement à leurs débuts. Les collèges et universités de l'Ontario appliquent le modèle de l'éducation axée sur la compétence à différentes échelles. Par exemple, un

¹⁹ Certaines personnes interrogées en Ontario ont indiqué avoir mené des enquêtes internes et organisé des groupes de discussion auprès des étudiant·es de l'éducation axée sur la compétence, mais la collecte de données reste globalement limitée.

²⁰ Au-delà des données salariales, nous avons trouvé des exemples d'autres données sur les résultats des étudiant·es et des diplômé·es provenant d'établissements États-Unis proposant des programmes d'EAC, telles que les taux de persévérance sur deux ans, les scores de satisfaction des employeurs, la durée médiane des études, le montant médian des frais de scolarité et le montant médian des aides financières fédérales empruntées (Capella University & Whiteboard Advisors, 2022; WGU, 2025a, 2025b).



établissement d'enseignement supérieur a mis en place l'éducation axée sur la compétence à l'échelle de l'établissement. Une autre université a testé l'éducation axée sur la compétence au niveau des cours, puis a étendu cette approche à l'ensemble du programme. En Ontario, les programmes d'éducation axée sur la compétence sont proposés sous différentes formes de certification et selon divers modes d'enseignement : en ligne, en présentiel mixte et en présentiel. Environ la moitié des personnes interrogées au sein des établissements de l'éducation axée sur la compétence de l'Ontario ont indiqué que leurs programmes s'inscrivaient dans le cadre de programmes scolaires traditionnels, sanctionnés par des crédits. L'autre moitié des personnes interrogées a indiqué que les programmes d'éducation axée sur la compétence proposés par leur établissement s'inscrivaient dans le cadre de la formation continue (FC), ce qui offre une plus grande souplesse dans l'organisation des programmes.²¹ Les offres de FC axé sur la compétence que nous avons rencontrées prennent la forme de micro-certifications sans crédit,²² qui visent à développer des compétences spécifiques et très recherchées dans un délai court (voir également Galindo et coll., 2024; Pichette, 2026; Pichette et coll., 2021; RBC Economics, 2025). Un établissement de l'Alberta a adopté une approche similaire en proposant des micro-certifications sans crédit, fondées sur les compétences, dans des domaines tels que les études communautaires et la technologie. Ils s'apprêtent à lancer des micro-certifications donnant droit à des crédits et fondées sur les compétences.²³

Les programmes d'éducation axée sur la compétence de l'Ontario sont axés sur la carrière. Les principaux domaines d'études comprennent la santé, les métiers manuels, l'éducation, l'ingénierie ainsi que l'informatique et les sciences de l'information. La première application, et la plus avancée, de l'éducation axée sur la compétence en Ontario est une branche distincte appelée « éducation médicale axée sur les compétences ». Il s'agit d'une approche axée sur les résultats pour la conception, la mise en œuvre, l'évaluation et l'analyse des programmes de formation médicale, qui

²¹ La FC en Ontario ne relève pas du modèle provincial de financement de l'enseignement postsecondaire.

²² Les micro-certifications peuvent être dispensées dans le cadre d'un apprentissage en groupe, d'un apprentissage autonome ou d'une combinaison des deux (Pichette et coll., 2021). Les personnes interrogées, basées en Ontario et en Alberta, ont décrit les micro-certifications virtuelles axées sur la compétence mises en place par leurs établissements et conçues pour l'apprentissage autonome.

²³ Ils proposent également des programmes de certificats et de diplômes axés sur les compétences. Les personnes interrogées ont expliqué comment, au cours des dernières années, leur établissement avait transformé ses programmes traditionnels en un modèle d'éducation axée sur la compétence — un processus qu'elles prévoient de poursuivre progressivement au fil du temps.



repose sur l'utilisation de compétences (Collège royal des médecins et chirurgiens du Canada, s.d.-a).²⁴ Une autre application de l'éducation axée sur la compétence en Ontario concerne ces programmes religieux proposés par un établissement privé.²⁵

Les programmes d'éducation axée sur la compétence (ECA) que nous avons rencontrés en Ontario intègrent certaines caractéristiques de l'EAC, mais pas toutes (voir la figure 2). En Ontario, les caractéristiques les plus couramment observées dans l'EAC comprennent la participation des employeurs, le mentorat par le corps enseignant et des évaluations en situation réelle assorties de critères stricts pour la progression et l'obtention du diplôme. En théorie, les programmes d'éducation axée sur la compétence valident les acquis antérieurs lorsque les étudiant·es démontrent leurs compétences, mais les personnes interrogées en Ontario ont indiqué que leurs programmes d'EAC n'en étaient pas encore là. À l'heure actuelle, ils reconnaissent les acquis par le biais des procédures existantes de reconnaissance des acquis, mais espèrent pouvoir proposer à l'avenir des évaluations initiales fondées sur les performances. Il existe par ailleurs différentes approches en matière d'évaluation des compétences. Par exemple, il est parfois possible de passer l'évaluation plusieurs fois, mais dans certains cas, si les étudiant·es ne démontrent pas leur maîtrise de la matière, ils doivent se réinscrire pour être réévalué·es.

Il convient de noter que les programmes traditionnels et les programmes de FC qui intègrent des éléments de l'EAC continuent d'imposer des exigences en matière d'heures de présence. Les programmes traditionnels qui intègrent certaines caractéristiques de l'éducation axée sur la compétence s'étendent sur un semestre de 14 semaines. Même si les étudiant·es peuvent accéder plus rapidement aux

²⁴ L'éducation médicale axée sur les compétences n'entre pas dans le champ d'application du présent rapport. Voir l'annexe B pour un résumé des principaux éléments concernant l'éducation médicale axée sur les compétences.

²⁵ Les personnes interrogées ont expliqué comment certains programmes de leur établissement recourent à des éléments de l'éducation axée sur la compétence, tels que les évaluations basées sur la maîtrise des acquis et la collaboration avec les employeurs. Notre analyse du contexte nous a permis de recenser d'autres exemples de programmes d'éducation axée sur la compétence d'inspiration chrétienne aux États-Unis ainsi que dans des établissements privés de Colombie-Britannique et de la Saskatchewan. Certains programmes relèvent de l'éducation théologique axée sur les compétences, qui est « une approche de l'éducation axée sur la compétence axée sur le ministère ou les professions liées au ministère dans les écoles de théologie, mettant particulièrement l'accent sur la formation humaine (caractère) et vocationnelle (pastorale) » (Association of Theological Schools [ATS], s.d.-b). L'ATS est un réseau regroupant plus de 270 écoles de théologie aux États-Unis et au Canada (ATS, s.d.-a); c'est lui qui établit les lignes directrices de l'éducation théologique axée sur les compétences (ATS, s.d.-b).



évaluations suivantes s'ils démontrent leurs compétences, les crédits de cours ne sont attribués qu'à la fin du semestre. De même, dans le domaine de la formation continue, les micro-certifications basées sur les compétences ont des dates de début et de fin fixes, et leur obtention peut être anticipée si les étudiant·es réussissent l'évaluation avant la date de fin. Dans ce contexte, il peut s'avérer nécessaire de réinscrire à des cours les étudiant·es qui ont besoin d'un rythme plus lent.

Défis et opportunités

Les cadres stratégiques actuels en matière d'éducation postsecondaire constituent un défi majeur pour l'éducation axée sur la compétence en Ontario. En théorie, les programmes d'EAC ne devraient pas imposer d'exigences en matière de temps de présence (Freeze & Minjares-Montoya, 2021), mais le cadre de certification des établissements d'enseignement postsecondaire de l'Ontario précise la durée — en heures de cours, en semestres ou en années — nécessaire pour obtenir chaque diplôme.²⁶ Par conséquent, le Cadre de classification des titres de compétence de l'Ontario (CCTCO) définit la structure des programmes proposés dans les établissements d'enseignement public de l'Ontario. Ces exigences en matière de temps de présence jouent un rôle important dans le cadre de la politique ontarienne en matière de prêts étudiants, le Régime d'aide financière aux étudiantes et étudiants de l'Ontario (RAFEO), qui est lui aussi basé sur la durée des études.²⁷

Les établissements qui proposent l'éducation axée sur la compétence dans d'autres pays ont mis au point des solutions innovantes pour contourner l'obligation du temps passé en cours. Un participant à l'entretien, basé aux États-Unis²⁸ a expliqué comment son établissement avait mis au point un algorithme permettant de convertir les unités de compétence du modèle d'éducation axée sur la compétence en crédits traditionnels, similaires à ceux du cadre de classification des titres de compétences de l'Ontario (CCTCO). Cette mesure a permis aux programmes d'EAC de s'intégrer plus facilement dans les dispositifs d'aide financière existants. En Ontario, la mise en place de tables de correspondance similaires, qui précisent en quoi les diplômes obtenus dans le cadre

²⁶ Voir l'annexe C pour un résumé des exigences relatives à la durée des diplômes prévues par le Cadre de classification.

²⁷ Le RAFEO applique la règle dite « d'une période d'études supplémentaire », ce qui signifie que les étudiant·es ne peuvent bénéficier du RAFEO que pour le nombre de périodes d'études nécessaires à l'achèvement de leur programme, plus une période d'études supplémentaire (MCUERS, 2024b).

²⁸ Voir l'annexe D pour un résumé des programmes d'EAC aux États-Unis



de l'éducation axée sur la compétence sont équivalents à ceux obtenus dans le cadre des programmes traditionnels, pourrait contribuer à améliorer l'accès aux programmes d'éducation axée sur la compétence pour les étudiant·es en situation de précarité financière. De plus, plusieurs options de paiement des frais de scolarité sont proposées aux étudiant·es d'EAC aux États-Unis, comme les formules d'abonnement,²⁹ qui permettent de réduire les coûts pour ceux qui terminent rapidement leur formation. Ce modèle pourrait permettre de rendre les études plus abordables pour les étudiant·es des établissements d'EAC de l'Ontario.

Dans les établissements d'enseignement, les programmes d'éducation axée sur la compétence peuvent poser des défis au corps enseignant. Les personnes interrogées ont indiqué qu'il peut être difficile pour les enseignant·es d'amener les étudiant·es, dont le parcours scolaire s'est principalement déroulé dans des salles de classe traditionnelles, à s'adapter au modèle d'éducation axée sur la compétence. De plus, les personnes interrogées ont indiqué qu'il y avait souvent une certaine réticence parmi le corps enseignant : Certaines personnes ne comprenaient pas le fonctionnement du modèle, tandis que d'autres avaient du mal à s'adapter à l'évolution des rapports de force liée à l'implication de l'employeur. Les personnes interrogées ont expliqué que les enseignant·es étaient souvent submergé·es par leur charge de travail actuelle et réticent·es à modifier une méthode estimée déjà efficace (voir également Ashby et coll., 2018; Leiberman, 2018; Lescarbeau, 2023; Manske, 2025). Les contrats des enseignant·es s'articulent également autour des définitions traditionnelles de la charge de travail. Dans les collèges de l'Ontario, par exemple, la charge de travail des enseignant·es à temps plein est calculée à l'aide d'une formule de charge de travail standard (FCT). Les FCT utilisent des indicateurs liés au temps, tels que le temps consacré à la préparation, à l'enseignement et à la notation (Syndicat des employés de la fonction publique de l'Ontario [SEFPO], 2021). Ces conventions prévoient que le temps alloué à ces activités ne doit pas dépasser 44 heures par semaine (SEFPO, 2021). Une personne interrogée a expliqué que les FCT peuvent poser un problème pour l'éducation axée sur la compétence : La charge de travail des enseignant·es peut varier d'une semaine à l'autre en raison du rythme variable de progression des étudiant·es.

²⁹ Voir l'annexe D.



Les établissements sont confrontés à des défis opérationnels liés aux programmes d'EAC. Les systèmes de gestion de l'apprentissage (SGA) ne s'accordent pas toujours bien avec l'EAC (Kellogg, 2018; Nodine & Johnstone, 2015). À propos du SGA utilisé par son établissement, une personne interrogée a déclaré :

Il est conçu pour un modèle traditionnel. Ce n'est pas l'idéal pour le modèle d'éducation axée sur la compétence, avec ses formateurs parmi le corps enseignant et l'aspect interactif entre les étudiant·es, la cartographie des compétences et le suivi du parcours des étudiant·es — tout cela s'est avéré peu pratique.

Les SGA conçus pour les programmes traditionnels intègrent des fonctionnalités telles que des modules hebdomadaires et des carnets de notes comprenant des évaluations ponctuelles assorties de notes correspondantes. Dans ce contexte, il est difficile de saisir les données relatives aux compétences des étudiant·es et les retours d'information itératifs des enseignant·es. Certains SGA), comme D2L Brightspace, proposent un outil de compétences permettant une progression basée sur la maîtrise (D2L Knowledge, 2025). Toutefois, les professionnel·les de l'éducation axée sur la compétence devront peut-être rencontrer leurs fournisseurs de SGA afin d'explorer l'ensemble des fonctionnalités disponibles.

Malgré des défis évidents, les personnes interrogées en Ontario se sont montrées enthousiastes quant aux possibilités que l'EAC e peut offrir aux étudiant·es, telles que la flexibilité de l'apprentissage et la préparation au marché du travail, la plupart d'entre elles évoquant leur intention d'étendre les programmes d'EAC. Forte d'un élan croissant, l'éducation axée sur la compétence peut offrir un parcours d'apprentissage alternatif propice au perfectionnement et à la reconversion professionnelle, alors que les Ontarien·nes font face à l'instabilité du marché du travail (RBC Economics, 2025). Les programmes d'EAC peuvent séduire les employé·es licencié·es qui ont besoin de suivre des formations courtes et axées sur la carrière pour réintégrer le marché du travail et subvenir à leurs besoins (Handler & Frenette, 2022); ils viennent en outre compléter les priorités gouvernementales existantes en matière d'initiatives de développement de la main-d'œuvre.³⁰

³⁰ Il existe des programmes, des services et des sources de financement provinciaux et fédéraux destinés aux adultes et aux employeurs, qui visent à soutenir la recherche d'emploi, la formation, le



Conseils prodigués par des professionnel·les et des expert·es en EAC

Les personnes interrogées, issues de toutes les juridictions, ont fait part de leurs réflexions sur les enseignements tirés de la création, de la mise en œuvre et de la consultation relatives au programme d'EAC. Parmi leurs messages clés figuraient le discernement, la collaboration et la sensibilisation.

Tous les cours ou programmes ne devraient pas nécessairement être axés sur les compétences

La plupart des personnes interrogées ont expliqué que l'éducation axée sur la compétence devait être ciblée plutôt que généralisée. Certains cours ou programmes peuvent ne pas se prêter à un modèle d'EAC et il est préférable de les dispenser selon d'autres modèles, y compris une approche plus traditionnelle. Elles ont également souligné que l'éducation axée sur la compétence devait être mûrement réfléchie : Cette démarche doit être menée dans l'intérêt de l'apprentissage des étudiant·es et doit s'inscrire dans le cadre de compétence de l'établissement d'enseignement supérieur.³¹ Une fois qu'un domaine d'études a été identifié comme pouvant potentiellement tirer profit de l'éducation axée sur la compétence, les personnes interrogées ont suggéré de commencer par un cours ou un programme à la fois. Elles ont mis en garde contre le fait de se lancer dans une transformation à grande échelle de la plupart, voire de l'ensemble, des programmes vers un modèle d'éducation axée sur la compétence. Une

perfectionnement et la reconversion professionnelle. Parmi les initiatives provinciales, on peut citer Meilleurs emplois Ontario (ministère du Travail, de l'Immigration, de la Formation et du Développement des compétences [MTIFDC], 2026), le Programme de formation relais de l'Ontario (MTIFDC, 2025b) et le Volet Formation du Fonds pour le développement des compétences (Emploi Ontario, 2025). Parmi les initiatives fédérales, on peut citer l'Initiative canadienne pour le perfectionnement professionnel et les possibilités d'emploi (Emploi et Développement social Canada [EDSC], 2025a), le Régime d'encouragement à l'éducation permanente (Agence du revenu du Canada, 2025) et un programme de requalification professionnelle pour les employé·es (EDSC, 2025b).

³¹ Par exemple, lorsqu'ils abordent la conception des programmes d'éducation axée sur la compétence, Bushway et ses collègues (2018) recommandent aux prestataires d'EAC de commencer par une analyse des besoins. Ce processus nécessite d'examiner en quoi le programme d'EAC proposé apporte une réponse à un problème rencontré par les employeurs ou la communauté, ce qui implique une phase de consultation.



personne interrogée a expliqué comment un projet pilote expérimental peut susciter l'intérêt au sein de l'ensemble de l'établissement :

Concentrez-vous sur un seul modèle et faites-le bien. Commencez par un petit projet, et vous aurez ainsi une réussite à votre actif. Les étudiant·es s'exprimeront et diront dans quelle mesure cela a fonctionné. D'autres enseignant·es et membres du corps enseignant entendront alors le témoignage de cette personne et, espérons-le, seront incités à adopter eux-mêmes l'approche d'éducation axée sur la compétence.

L'expérimentation d'un modèle peut consister à mettre en œuvre certains éléments de l'éducation axée sur la compétence — plutôt que le modèle dans son intégralité — afin d'enrichir l'expérience d'apprentissage des étudiant·es. Les concepteurs de cours et de programmes peuvent utiliser les fonctionnalités de l'éducation axée sur la compétence adaptées à leur contexte spécifique (voir également AIR, 2021).

Le renforcement des relations et la formation peuvent faciliter la transition vers l'EAC

La mise en œuvre de l'éducation axée sur la compétence, quelle que soit son ampleur, nécessite des changements importants dans presque tous les aspects du modèle éducatif traditionnel (Collèges et instituts Canada, 2021; Curry & Docherty, 2017). Certaines personnes interrogées ont mis en avant la gestion du changement, qu'elles ont décrite comme un processus collaboratif visant à accompagner la transformation des systèmes parmi les parties prenantes (voir également Collèges et instituts Canada, 2021; Curry & Docherty, 2017; Manske, 2025; Nodine & Johnstone, 2015). Cette navigation collaborative prend différentes formes. Par exemple, certaines personnes interrogées ont indiqué que leur établissement proposait des ateliers de formation destinés à aider les enseignant·es à s'adapter à l'éducation axée sur la compétence. D'autres ont expliqué comment les établissements ont mis en place des communautés de pratique, au sein desquelles les enseignant·es et les étudiant·es peuvent se réunir pour partager leurs expériences. Les communautés de pratique peuvent offrir un espace permettant de relever les défis et de mettre en avant des pratiques pédagogiques innovantes (Université du Colorado à Boulder, s.d.).



Les professionnel·les de l'EAC devraient adapter leur présentation de l'objectif et de l'intérêt de cette méthode aux différents publics

Les personnes interrogées ont souligné la nécessité de faire connaître les objectifs et les avantages de l'éducation axée sur la compétence auprès de publics qui ne le connaissent peut-être pas. Cette acquisition de connaissances est essentielle pour obtenir l'adhésion de tous les acteurs concernés, notamment les étudiant·es, le corps enseignant, le personnel, les employeurs et le gouvernement. Par exemple, une personne interrogée a expliqué que son dialogue avec le gouvernement portait sur la manière dont les programmes d'éducation axée sur la compétence de son établissement s'inscrivaient dans les domaines prioritaires du gouvernement. La mise en place d'un message axé sur le public aide chaque groupe à imaginer en quoi l'éducation axée sur la compétence pourrait lui être bénéfique (Kadlec et coll., 2018).

Conclusion

L'approche d'éducation axée sur la compétence est une approche transformatrice de la mise en œuvre de l'éducation post-secondaire. En tant que modèle centré sur l'étudiant·e, les caractéristiques de l'éducation axée sur la compétence peuvent contribuer à répondre au besoin croissant de flexibilité, en particulier chez les étudiant·es non traditionnel·les. Ce modèle présente toutefois certaines difficultés. Nous avons constaté que l'EAC en Ontario est limité par des cadres réglementaires liés aux délais en matière de diplômes et d'aide financière aux étudiant·es, ainsi que par certaines dispositions relatives à la charge de travail du corps enseignant. Malgré ces contraintes, certains établissements ontariens mettent en œuvre l'éducation axée sur la compétence dans le cadre de programmes traditionnels et de formation continue. Aux États-Unis, les professionnel·les de l'éducation axée sur la compétence ont mis en œuvre des stratégies prometteuses qui pourraient être envisagées en Ontario, telles que des modèles d'abonnement et des passerelles démontrant l'équivalence entre les programmes d'EAC et les programmes traditionnels. De plus, nos recherches ont mis en évidence que la collaboration, le dialogue et la formation continue constituent des outils permettant d'aider les groupes à se familiariser avec l'EAC et à en évaluer la faisabilité ainsi que les avantages potentiels.

Nos recherches ont mis en évidence les tendances en matière d'éducation axée sur la compétence à l'échelle de la province, notamment son adoption au niveau des cours,



des programmes et des établissements, les différentes méthodes de mise en œuvre, ainsi que son application dans les contextes traditionnels et de formation continue. Cependant, on ignore généralement des aspects tels que les résultats scolaires et professionnels des étudiant·es, la perception qu'ont les employeurs, les enseignant·es et les étudiant·es de l'éducation axée sur la compétence, ainsi que les tendances en matière d'inscriptions. Des données fiables sur les inscriptions et les résultats de l'éducation axée sur la compétence en Ontario permettraient d'enrichir la base de données factuelles sur les meilleures pratiques en matière d'EAC pour les étudiant·es, les cours, les programmes, les établissements et les employeurs. À la lumière de ces éléments de plus en plus nombreux, les parties prenantes pourraient alors réexaminer les cadres politiques qui définissent les exigences en matière de diplômes et les modalités d'octroi des aides financières.

L'éducation axée sur la compétence est une approche pédagogique émergente dans l'enseignement supérieur en Ontario; elle fait partie des nombreuses options qui offrent une certaine souplesse et contribuent à améliorer l'accès à l'enseignement supérieur. Les étudiant·es de l'Ontario bénéficient d'une diversité d'approches pédagogiques, notamment les modèles traditionnels et ceux de l'éducation axée sur la compétence. L'accès à différents types de programmes permet aux Ontarien·nes de se préparer à entrer sur le marché du travail ou à faire progresser leur carrière. Des modèles novateurs tels que l'éducation axée sur la compétence peuvent contribuer à aligner le développement des compétences des étudiant·es sur les besoins du marché du travail, afin de garantir que l'Ontario dispose des professionnel·les qualifié·es dont il a besoin pour assurer la prospérité de son économie.



Références

- American Institutes for Research. (2021). *State of the field: Findings from the 2020 national survey of postsecondary competency-based education*. Postsecondary Competency-Based Education Research. <https://www.air.org/sites/default/files/2021-07/State-of-the-Field-Findings-from-2020-Postsecondary-CBE-Survey-July-2021.pdf>
- Ashby, I., Caskurlu, S., & Exter, M. (2018). Evolving roles of faculty at an emerging hybrid competency-based transdisciplinary program. *Competency-Based Education*, 3, e01059, 1–11. <https://doi.org/10.1002/cbe2.1059>
- Association des facultés de médecine du Canada. (2016). Activités professionnelles confiées (APC) de l'AFMC pour la transition des études de premier cycle vers la résidence https://www.afmc.ca/wp-content/uploads/2022/10/AFMC_Entrustable-Professional-Activities_FR_Final.pdf
- Association of Theological Schools. (n.d.-a). *About ATS*. <https://www.ats.edu/About-ATS>
- Association of Theological Schools. (n.d.-b). *Guidelines on Competency-Based Theological Education (CBTE)*. <https://www.ats.edu/files/galleries/guidelines-for-cbte-programs.pdf>
- Balmer, D. F., Pusic, M. V., Weinstein, D. F., Co, J. P. T., & Goldhamer, M. J. (2025). In the eye of the beholder: A stakeholder analysis of the value of the “promotion in place” competency-based time-variable graduate medical education pilot. *Academic Medicine*, 100(3), 331–339. https://journals.lww.com/academicmedicine/fulltext/2025/03000/in_the_eye_of_the_beholder_a_stakeholder_analysis.22.aspx
- Berdahl, L. (2026, January 13). *Universities must appeal to non-traditional students*. University Affairs. <https://universityaffairs.ca/career-advice/universities-must-appeal-to-non-traditional-students/>



Blankenberger, B., Kerr, R., & Dooley, T. (2024). Competency based education pilot in Illinois: Preliminary findings. *Educational Policy*, 38(5), 1229–1256.
<https://doi.org/10.1177/08959048231198819>

Bow Valley College. (n.d.). *Assessment and recognition of prior learning and skills policy*. https://cdn.prod.website-files.com/66a28fdfe76f2f849d7b00f3/67d9a833c31c217fd7fb3c0b_500-1-8%20%20Prior%20Learning%20Assessment%20Recognition%20Policy.pdf

Bullard, E. (2024). *Purposive sampling*. EBSCO Knowledge Advantage.
<https://www.ebsco.com/research-starters/social-sciences-and-humanities/purposive-sampling>

Bushway, D., Kadlec, A., Gordon, M., & Long, C. (2018). *Quality framework for competency-based education programs: A user's guide*. Competency-Based Education Network. https://www.cbenetwork.org/wp-content/uploads/2022/02/CBEN-22-005-Quality-Framework-for-CBE-Programs-A-User_s-Guide.pdf

Agence du revenu du Canada. (2025). *Participer au régime d'encouragement à l'éducation permanente*. <https://www.canada.ca/fr/agence-revenu/services/impot/particuliers/sujets/reer-regimes-connexes/regime-encouragement-a-education-permanente/peut-participer-reep.html>

Association canadienne pour la reconnaissance des acquis. (n.d.). *What is Prior Learning Assessment & Recognition (PLAR)/Recognition of Prior Learning (RPL)?* <https://capla.ca/what-is-rpl/>

Centre d'information canadien sur les diplômes internationaux. (2023). *Aperçu de l'évaluation et la reconnaissance des acquis*.
<https://www.cicic.ca/1671/aperçu-de-l-évaluation-et-la-reconnaissance-des-acquis.canada>

Capella University et Whiteboard Advisors. (2022). *Moving competency-based education forward: Lessons from five years of direct assessment implementation*.
<https://www.cbenetwork.org/wp-content/uploads/2022/03/moving-competency-based-education-forward.pdf>



- Chow, B. J. W., Alenazy, A., Small, G., Crean, A., Yam, Y., Beanlands, R. S., Clarkin, O., Froeschl, M., Ruddy, T. D., & Hossain, A. (2019). Competency-based medical education: Do the cardiac imaging training guidelines have it right? *Journal of the American College of Cardiology (JACC): Cardiovascular Imaging*, 12(12), 2505–2513.
<https://www.jacc.org/doi/10.1016/j.jcmg.2019.09.021>
- Collèges et instituts Canada. (2021). *Cadre de référence pour la mise en œuvre d'une approche soutenant le développement des compétences*.
https://connect.unevoc.unesco.org/pub/cican_cadre_de_reference_fr.pdf
- Council for Adult and Experiential Learning. (2026). *A brighter future through credit for prior learning*. <https://www.cael.org/lp/pla>
- Competency-Based Education Network. (2025). *About C-BEN*. <https://www.c-ben.org/about-us/#:~:text=C%20BEN%20is%20the%20national,the%20challenge%20from%20every%20angle>.
- Competency-Based Education Network. (2023). *Considerations for CBE technical architectures in postsecondary education: White paper*. <https://www.c-ben.org/wp-content/uploads/2023/10/Considerations-for-CBE-Technical-Architectures-Digital.pdf>
- Competency-Based Education Network. (2021). *Measuring student progress in competency-based education programs*. <https://www.cbenetwork.org/wp-content/uploads/2021/12/Measuring-CBE-Brief-Final.pdf>
- Conrad, D., & Openo, J. (2018). *Assessment strategies for online learning: Engagement and authenticity*. Athabasca University Press.
<https://www.aupress.ca/books/120279-assessment-strategies-for-online-learning/>
- Craig, Z., & College of New Caledonia. (n.d.). 2.3 Job analysis types. In *Recruitment and Selection*. eCampusOntario.
<https://ecampusontario.pressbooks.pub/recruitmentselection/chapter/2-3-task-competency-job-analysis/>



Curry, L., & Docherty, M. (2017). Implementing competency-based education. *Essais rassemblés sur l'apprentissage et l'enseignement 10*, p. 61-73.
<https://doi.org/10.22329/celt.v10i0.4716>

D2L Knowledge. (6 février 2025). *Comparing competencies and learning outcomes*.
<https://community.d2l.com/brightspace/kb/articles/18089-comparing-competencies-and-learning-outcomes>

Doherty, B. (2018). *What is faculty's role in competency-based education?* eCampus News. <https://www.ecampusnews.com/teaching-learning/2018/09/03/what-is-facultys-role-in-competency-based-education/>

Duggan, M. C., Crook, T. W., Hartman, L. M., Davidson, M., Niehoff, K. M., & Dewey, C. M. (2022). Flipping the acute care for elders teaching sessions (FACETS): A competency-based curriculum for internal medicine residents. *Journal of the American Geriatrics Society*, 70, E15–E18.
<https://agsjournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/jgs.17823>

eCampus Ontario. (2024). *Improving flexibility in postsecondary education: Flexibility brief 2: Framing the problem*. 2023-24 Foresight Reports.
<https://www.ecampusontario.ca/wp-content/uploads/2024/02/Flexibility-Brief-2-EN-2024.pdf>

Effah, H., Brumwell, S., de Leon, M. et Pichette, J. (2023). *Qu'est-ce qui motive les décisions des étudiants? L'Analyse des données relatives aux demandes d'admission auprès des collèges de l'Ontario pour 2022*. Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur. <https://heqco.ca/fr/pub/quest-ce-qui-motive-les-decisions-des-etudiants-lanalyse-des-donnees-relatives-aux-demandes-dadmission-aupres-des-colleges-de-lontario-pour-2022/>

El Galad, A., Betts, D. H. et Campbell, N. (2024). Flexible learning in higher education: Aligning students' and educators' perspectives for more inclusive practices. *Frontiers in Education*, 9, 1347432. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1347432>

Emploi et développement social Canada. (2025a). *Programme de développement de la main-d'œuvre des communautés*. <https://www.canada.ca/fr/emploi-developpement-social/programmes/competences-futures/developpement-main-doeuvre-communautaire.html>



Emploi et développement social Canada. (2025b). *Programme de développement de la main-d'œuvre des communautés*. <https://www.canada.ca/fr/emploi-developpement-social/programmes/competences-futures/developpement-main-doeuvre-communautaire.html>

Emploi Ontario. (2025). *Volet Formation du Fonds pour le développement des compétences* <https://www.ontario.ca/fr/page/volet-formation-du-fonds-pour-le-developpement-des-competences>

Eurostat. (n.d.). *International Standard Classification of Education (ISCED)*. [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=International_Standard_Classification_of_Education_\(ISCED\)](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=International_Standard_Classification_of_Education_(ISCED))

Bureau de la responsabilité financière de l'Ontario. (2025). *Répercussions potentielles des droits de douane américains sur l'économie de l'Ontario*. <https://fao-on.org/fr/rapport/impacts-of-us-tariffs/>

Finley, A. (2017). *Authentic assessment of broad learning skills within competency-based education: Recommendations from a pilot study with the UW Flexible Option program*. University of Wisconsin–Extension. https://ce.uwex.edu/wp-content/uploads/2017/05/CBE_Authentic_Assessment_Final.pdf

Frank, J. R., Snell, L., & Sherbino, J. (2015). *canMEDS 2015 physician competency framework*. Royal College of Physicians and Surgeons of Canada. https://canmeds.royalcollege.ca/uploads/en/framework/CanMEDS%202015%20Framework_EN_Reduced.pdf

Frank, J. R., Snell, L. S., ten Cate, O., Holmboe, E. S., Carraccio, C., Swing, S. R., Harris, P., Glasgow, N. J., Campbell, C., Dath, D., Harden, R. M., Iobst, W., Long, D. M., Mungroo, R., Richardson, D. L., Sherbino, J., Silver, I., Taber, S., Talbot, M., & Harris, K. A. (2010). Competency-based medical education: Theory to practice. *Medical Teacher*, 32(8), 638–645. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2010.501190>



- Franklin, C., & Lytle, R. (2015). *Employer perspectives on competency-based education*. Parthenon-EY. American Enterprise Institute. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED557615.pdf>
- Freeze, T., & Minjares-Montoya, Y. (2021). *Hallmark practices in CBE assessment*. Competency-Based Education Network. <https://www.c-ben.org/wp-content/uploads/2022/03/CBE-2021-Hallmark-Practices-WEB.pdf>
- Gagnon, L. (2024, November 6). *Competency-based education across America*. Aurora Institute. https://aurora-institute.org/cw_post/competency-based-education-across-america/
- Galindo, M., Fennelly-Atkinson, R., Franklin, K., & Luna, C. K. (2024). *The role of micro-credentials in lifelong learning and development: Empowering learners, empowering organizations*. <https://pressbooks.pub/microcredentials/>
- Glover, H., & Garrison-Duncan, A. (2025). *The role of competency-based education in strengthening trust between employers and higher education*. Upskill America and Competency-Based Education Network. <https://www.aspeninstitute.org/wp-content/uploads/2025/07/The-Role-of-Competency-Based-Education-in-Strengthening-Trust-Between-Employers-and-Higher-Education.pdf>
- Green, D., & Levy, C. (2021). *eCampusOntario open competency toolkit*. eCampusOntario. <https://ecampusontario.pressbooks.pub/competencytoolkit/>
- Handler, T., & Frenette, M. (28 septembre 2022). *Décisions d'entreprendre des études postsecondaires à la suite d'une mise à pied permanente* Rapports économiques et sociaux. Statistiques Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/36-28-0001/2022009/article/00002-fra.htm>
- Huffman, E. M., Choi, J. N., Martin, J. R., Anton, N. E., Nickel, B. L., Monfared, S., Timsina, L. R., Dunnington, G. L., & Stefanidis, D. (2022). A competency-based laparoscopic cholecystectomy curriculum significantly improves general surgery residents' operative performance and decreases skill variability: Cohort study. *Annals of Surgery*, 276(6), e1083–e1088. https://journals.lww.com/annalsurgery/abstract/2022/12000/a_competency_based_laparoscopic_cholecystectomy.78.aspx



- Janzen, R., & Pizarro Milian, R. (2023, February 6). *The rise of hybrid learning*. Academica Group. <https://forum.academica.ca/forum/the-rise-of-hybrid-learning>
- Jones, G. A., Shanahan, T., & Goyan, P. (2004). The academic senate and university governance in Canada. *Canadian Journal of Higher Education*, 34(2), 35–68. <https://journals.sfu.ca/cjhe/index.php/cjhe/article/view/183456>
- Kadlec, A., Bushway, D., Goodman, A., Gordon, M., Harvey, R., Long, C., & Parsons, K. (2018). *The CBE story: A strategic storytelling toolkit*. Competency-Based Education Network. <https://www.c-ben.org/wp-content/uploads/2022/02/CBEN-22-006-The-CBE-Story-A-Strategic-Storytelling-Toolkit.pdf>
- Kellogg, S. (2018). *Competency based education: Best practices and implementation strategies for institutions of higher education* [Dissertation, Concordia University, St. Paul]. DigitalCommons@CSP. <https://digitalcommons.csp.edu/edd/3/>
- Kinnear, B., Santen, S. A., Kelleher, M., Martini, A., Ferris, S., Edje, L., Warm, E. J., & Schumacher, D. J. (2023). How does TIMELESS training impact resident motivation for learning, assessment, and feedback? Evaluating a competency-based time-variable training pilot. *Academic Medicine*, 98(7), 828–835. https://journals.lww.com/academicmedicine/fulltext/2023/07000/how_does_timeless_training_impact_resident.33.aspx
- Lastra, R. (2026). *Levelling up: The strategic role of university continuing education in advancing workforce resilience, building a learning society, and fostering equity in Canada*. Canadian Association for University Continuing Education. <https://cauce-aepuc.ca/levelling-up-the-strategic-role-of-university-continuing-education-in-advancing-workforce-resilience-building-a-learning-society-and-fostering-equity-in-canada/>
- Lescarbeau, T. (2023). Postsecondary competency-based education: Analyzing leadership perception. *Community College Journal of Research and Practice*, 47(5), 345–353. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10668926.2022.2038722>
- Li, V., & Dobbs, G. (2025). *Cerveau droit, cerveau gauche, cerveau IA : l'impact de l'IA sur les emplois et les compétences demandées au niveau de la main-d'œuvre canadienne* The Dais. <https://fsc-ccf.ca/wp-content/uploads/2025/02/cerveau->



[droit-cerveau-gauche-cerveau-ia-limpact-de-lia-sur-les-emplois-et-les-competences-demandees-au-niveau-de-la-main-doeuvre-canadienne-4.pdf](#)

- Lieberman, M. (2018). Team players in teaching. *Inside Higher Ed*.
<https://www.insidehighered.com/digital-learning/article/2019/04/24/instructional-teams-challenge-tradition-dividing-teaching-roles>
- Lindsay, T. K., Goldman, J., Long, P., & Leone, L. (2018). *Career and financial outcomes of graduates of competency-based higher education programs*. Texas Public Policy Foundation. <https://www.texaspolicy.com/wp-content/uploads/2018/08/2017-RR-08-CompetencyBasedEducationPart-I-CEF-GoldmanLindsay-SM.pdf>
- Manske, P. (2025). Faculty perspectives: Teaching in a competency-based education program. *Competency-Based Education Research Journal*, 2(3), 1–23.
<https://journals.ku.edu/cberj/article/view/23659>
- McCullough, M., Campbell, A., Siu, A., Durnwald, L., Kumar, S., Magee, W. P., & Swanson, J. (2018). Competency-based education in low resource settings: Development of a novel surgical training program. *World Journal of Surgery*, 42(3), 646–651. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1007/s00268-017-4205-2>
- McGillivray, R., Allen, L., Schichtel, B., Hedges, J., Nelson, N., Pedrick, L., Schieber, C., & Minjares, Y. (2022). *Employer engagement best practices toolkit: A resource for institutions of higher education to establish industry partnerships*. Competency-Based Education Network. <https://www.cbenetwork.org/wp-content/uploads/2022/02/CBEN-22-010-Employer-Engagement-Best-Practices-Toolkit.pdf>
- Mehdi, T., & Frenette, M. (2026, January 28). *Tendances de l'emploi au Canada à l'ère de l'intelligence artificielle générative : premiers résultats* Rapports économiques et sociaux. Statistiques Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/36-28-0001/2026001/article/00003-fra.htm>
- Ministère des Collèges et Universités, de l'Excellence en recherche et de la Sécurité. (2025). *Microcertifications offertes par les établissements postsecondaires de*



l'Ontario <https://www.ontario.ca/fr/page/microcertifications-offertes-par-les-etablissements-postsecondaires-de-lontario>

Ministère des Collèges et Universités, de l'Excellence en recherche et de la Sécurité. (2024a). *Cadre de classification des titres de compétence de l'Ontario* <https://www.ontario.ca/fr/page/cadre-de-classification-des-titres-de-competence-de-lontario>

Ministère des Collèges et Universités, de l'Excellence en recherche et de la Sécurité. (2024b). *Comment demeurer admissible au RAFEO et à la subvention ontarienne Apprendre et rester* <https://www.ontario.ca/fr/page/comment-demeurer-admissible-au-rafeo-et-la-subvention-ontarienne-apprendre-et-rester>

Ministère des Collèges et Universités, de l'Excellence en recherche et de la Sécurité. (2023a). *Cadre d'élaboration des programmes d'enseignement à tous les collèges d'arts appliqués et de technologie* <https://www.ontario.ca/fr/page/cadre-delaboration-des-programmes-denseignement-tous-les-colleges-darts-appliques-et-de-technologie>

Ministère des Collèges et Universités, de l'Excellence en recherche et de la Sécurité. (2023b). *Guide de reconnaissance des acquis pour les collèges d'arts appliqués et de technologie*. <https://www.ontario.ca/fr/page/guide-de-reconnaissance-des-acquis-pour-les-colleges-darts-appliques-et-de-technologie>

Ministère du Travail, de l'Immigration, de la Formation et du Développement des compétences (2026). *Meilleurs emplois Ontario*. <https://www.ontario.ca/fr/page/meilleurs-emplois-ontario>

Ministère du Travail, de l'Immigration, de la Formation et du Développement des compétences (2025a). *Rapport sur le marché du travail, mai 2025*. <https://www.ontario.ca/fr/page/rapport-sur-le-marche-du-travail-mai-2025#section-2>

Ministère du Travail, de l'Immigration, de la Formation et du Développement des compétences (2025b). *Apprentissage des adultes : Programme de formation relais de l'Ontario*. <https://www.ontario.ca/fr/page/apprentissage-des-adultes-programme-de-formation-relais-de-lontario>



- Mohamed, S., et Rampersad, A. (2025). An innovative approach to health sector regulatory compliance education. *Journal of Innovation in Polytechnic Education*, 7(1), 49–59. <https://jipe.ca/index.php/jipe/article/view/248>
- Moreci, R., Spencer, B., Fallon, B., Harbaugh, C., Zendejas, B., Gray, B. W., Alaish, S., Diaz-Miron, J., Ehrlich, P., Gadepalli, S., Newman, E., Sandhu, G., & Hirschl, R. (2025). Implementation of a competency-based training program in pediatric surgery: A pilot study. *Journal of Pediatric Surgery*, 60(5), 1–12. [https://www.jpedsurg.org/article/S0022-3468\(25\)00102-2/abstract](https://www.jpedsurg.org/article/S0022-3468(25)00102-2/abstract)
- Navarre Cleary, M. (2020). Comparing goals to outcomes for graduates of a competency-based education program. *The Journal of Competency-Based Education*, 5(4), 1–15. <https://doi.org/10.1002%2Fcbe2.1223>
- Nazareth, L. (2026, January 16). *In this soft labour market, the effective skills-based hiring strategy may follow the same path as remote work*. The Globe and Mail. <https://www.theglobeandmail.com/business/careers/management/article-in-this-soft-labour-market-the-effective-skills-based-hiring-strategy/>
- Nodine, T. R. (2016). How did we get here? A brief history of competency-based higher education in the United States. *Competency-based Education*, 1(1), 5–11. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/cbe2.1004>
- Nodine, T., & Johnston, S. M. (2015). Competency-based education: Leadership challenges. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 47(4), 61–66. <https://doi.org/10.1080/00091383.2015.1060101>
- Ontario Universities Council on Quality Assurance (n.d.). *Process of program approvals*. <https://oucqa.ca/program-approvals-menu/program-approval-process/>
- Syndicat des employés de la fonction publique de l'Ontario. (2021). *SWF – Standard Workload Formula*. <https://opseu.org/information/swf-standard-workload-formula/234616/>
- Osborn, P. M., Dowd, T. C., Schmitz, M. R., & Lybeck, D. O. (2021). Establishing an orthopedic program–specific, comprehensive competency-based education program. *Journal of Surgical Research*, 259, 399–406. [https://www.journalofsurgicalresearch.com/article/S0022-4804\(20\)30679-X/abstract](https://www.journalofsurgicalresearch.com/article/S0022-4804(20)30679-X/abstract)



- Patterson, D. (2023). *Human resources management* (3rd ed.). Fanshawe College Pressbooks. <https://ecampusontario.pressbooks.pub/humanresourcesmgmt/>
- Patterson, L., & Hepburn, G. (2025). Implementing a competency-based assessment approach to micro-credentials. *Distance Education* 46(1), 95–112. <https://doi.org/10.1080/01587919.2024.2441247>
- Pichette, J. (2026, March 4). *La formation axée sur les compétences. Explique*. RBC : leadership avisé. <https://www.rbc.com/fr/leadership-avise/explique/la-formation-axee-sur-les-competences-explique/>
- Pichette, J., Brumwell, S., Rizk, J., & Han, S. (2021). *Donner un sens aux microcertifications* Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur <https://heqco.ca/fr/pub/donner-un-sens-aux-microcertifications/>
- Pichette, J., Tamburri, R., McKeown, J., Blair, K. A. W., & MacKay, E. (2019). *L'apprentissage à vie en Ontario : des possibilités élargies pour les apprenants mal servis et à mi carrière* Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur https://heqco.ca/wp-content/uploads/2020/02/Formatted_Lifelong-Learning-in-Ontario-f_figures.pdf
- Pichette, J., & Watkins, E. K. (2018). *L'éducation axée sur les compétences : Guider le programme de mesure des compétences* Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur <https://heqco.ca/fr/pub/leducation-axee-sur-les-competences-guider-le-programme-de-mesure-des-competences/>
- Postsecondary National Policy Institute. (2023). *Competency-based education*. https://pnpi.org/wp-content/uploads/2023/04/CBEPrimer_Apr23.pdf
- Rampersad, A., & Gentner, N. (2025). Building professional skills and reducing student stress with competency-based education: An exploratory case study. *Journal of Innovation in Polytechnic Education*, 6(2), 14–29. <https://doi.org/10.69520/jipe.v6i2.217>
- RBC Economics. (31 mars 2025). *A smarter path: The case for postsecondary education reform*. <https://www.rbc.com/en/thought-leadership/the-growth-project/a-smarter-path-the-case-for-postsecondary-education-reform/>



- Rege, G., & Parsons, K. (2024). *Same idea, different evolution: Skills-based practices and competency-based education*. American Institutes for Research.
<https://www.air.org/sites/default/files/2024-02/Same-Idea-Different-Evolution-Skills-Based-Practices-CBE-Feb-2024-508.pdf>
- Rivers, C., & Sebesta, J. A. (2017). "Right on the money": CBE student satisfaction and postgraduation outcomes. *The Journal of Competency-Based Education*, 2(2), 1–9. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/cbe2.1042>
- Rix, K. (2023, March 22). *Competency-based education: What it is and how it can boost student engagement*. U.S. News.
<https://www.usnews.com/education/k12/articles/competency-based-education-what-it-is-and-how-it-can-boost-student-engagement>
- Roberts, T. S. (2002). Flexible learning: How can we get there from here? *Australian Society for Computers in Tertiary Education (ASCILITE)*, 553–560.
https://www.researchgate.net/publication/221093775_Flexible_learning_how_can_we_get_there_from_here
- Collège royal des médecins et chirurgiens du Canada. (2020). *La compétence par conception – Guide technique n° 1 : Formulaires d'observation des APC*.
<https://collegeroyal.ca/content/dam/documents/accreditation/competence-by-design/directory/cbd-technical-guide-1-epa-observation-forms-f.pdf>
- Collège royal des médecins et chirurgiens du Canada. (n.d.-a). *La compétence par conception*. <https://royalcollege.ca/fr/standards-and-accreditation/competence-by-design>
- Collège royal des médecins et chirurgiens du Canada. (n.d.-b). *Calendrier de déploiement de la Compétence par conception et des examens*.
<https://www.royalcollege.ca/fr/standards-and-accreditation/competence-by-design/schedule>
- Rueb, A. (31 mai 2024) *Skills4life: Pedagogical tools to help CEGEP students graduate competent in transversal competencies*. Eductive.
<https://eductive.ca/en/resource/skills4life-pedagogical-tools-to-help-cegep-students-graduate-competent-in-transversal-competencies/>



- Sheppard, E., & Coletto, D. (2026). *Building a future-ready Ontario: Why college funding now feels urgent to Ontarians*. Abacus Data. <https://abacusdata.ca/building-a-future-ready-ontario-why-college-funding-now-feels-urgent-to-ontarians/>
- Sigelman, M., Fuller, J., & Martin, A. (2024). *Skills-based hiring: The long road from pronouncements to practice*. Burning Glass Institute. <https://www.burningglassinstitute.org/research/skills-based-hiring-2024>
- Specht-Boardman, R. (2025). *How do institutions best indicate and enable learners' competency mastery?* Competency-Based Education Network. <https://www.c-ben.org/how-do-institutions-best-indicate-and-enable-learners-competency-mastery/>
- Statistiques Canada. (2025). *Tableau 37-10-0163-01 : Effectifs postsecondaires, selon la Classification Internationale Type de l'Éducation, le type d'établissement, la Classification des programmes d'enseignement, regroupements STGM et SACHES, le statut de l'étudiant au Canada, le groupe d'âge et le genre de la personne*. https://www150.statcan.gc.ca/t1/tbl1/fr/tv.action?pid=3710016301&request_locale=fr
- Tate, P., & Klein-Collins, R. (2015). *PLA and CBE on the competency continuum: The relationship between prior learning assessment and competency-based education*. Council for Adult and Experiential Learning. https://www.cael.org/hubfs/premium_content_resources/pla/PDF/CAEL-Views-on-CBE-and-PLA-Oct-2015.pdf
- ten Cate, O. (2005). Entrustability of professional activities and competency-based training. *Medical Education*, 39(12), 1176–1177. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2929.2005.02341.x>
- ten Cate, O., & Scheele, F. (2007). Competency-based postgraduate training: Can we bridge the gap between theory and clinical practice? *Academic Medicine*, 82(6), 542–547. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/17525536/>
- Tkatchov, M., Hugus, E., & Barnes, R. (2020). Reconciling assessment quality standards and “double assessment” in competency-based higher education. *The*



Journal of Competency-Based Education, 5(3), 1–6.

<https://doi.org/10.1002/cbe2.1215>

Ungvarsky, J. (2025). *Snowball sampling*. EBSCO Knowledge Advantage.

<https://www.ebsco.com/research-starters/social-sciences-and-humanities/snowball-sampling>

Universités Canada. (2025). *Agrément des programmes professionnels*.

<https://univcan.ca/fr/a-propos/adhesion-et-gouvernance/assurance-de-la-qualite/agrement-des-programmes-professionnels/>

Université du Colorado à Boulder. (n.d.). *Online teaching community of practice (OCOP)*. Center for Teaching & Learning.

<https://www.colorado.edu/center/teaching-learning/programs-services/online-teaching-community-practice>

Université d'Ottawa. (n.d.). *Formation médicale fondée sur les compétences*.

<https://www.uottawa.ca/faculte-medecine/etudes-medicales-postdoctorales/formation-medecine-fondee-competences>

US Department of Education. (2025). *Direct assessment (competency-based)*

programs. <https://www.ed.gov/laws-and-policy/higher-education-laws-and-policy/higher-education-policy/direct-assessment-competency-based-programs>

van Rhijn, T., Osborne, C., Gores, D., Keresturi, A., Neustifter, R., Muise, A., & Fritz, V. (2023). “You’re a mature student and you’re a tiny, tiny little fish in a big massive pond of students”: A thematic analysis investigating the institutional support needs of partnered mature students in postsecondary study. *Education Sciences*, 13, 1069, 1–11. <https://doi.org/10.3390/educsci13111069>

Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design* (2nd ed.). Association for Supervision and Curriculum Development.

<https://andymatuschak.org/files/papers/Wiggins,%20McTighe%20-%202005%20-%20Understanding%20by%20design.pdf>

Western Governors University (2025a). *Student experience*.

<https://www.wgu.edu/student-experience/outcomes/students-graduates.html>



Western Governors University (2025b). *Outcomes that endure: Education for a changing world. Fiscal year 2025 annual report.* <https://www.wgu.edu/about/annual-report.html>

WGU Labs. (2024). *Faculty guide for CBE transformation.* https://cdn.prod.website-files.com/63bd879ba121b5fb1e3d205d/666727278e7c5ae0cb103ed4_WGU%20Labs%202024%20CBE%20Faculty%20Guide.pdf

Forum économique mondial. (2025). *Future of jobs report 2025.* Insight Report. https://reports.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_Report_2025.pdf

Forum économique mondial. (2021). *Upskilling for shared prosperity.* Insight Report. https://www3.weforum.org/docs/WEF_Upskilling_for_Shared_Prosperty_2021.pdf

Forum économique mondial. (2018). *Towards a reskilling revolution.* Insight Report. https://www3.weforum.org/docs/WEF_FOW_Reskilling_Revolution.pdf

Zelihic, M. (23 janvier 2025). *The future of work: Universities leading with competency-based education.* Forbes. <https://www.forbes.com/sites/majazelihic/2025/01/23/the-future-of-work-universities-leading-with-competency-based-education/>



Annexes

**Défis et opportunités pour
l'enseignement axé sur les
compétences en Ontario**



Annexe A

Tableau 1

Différence entre la reconnaissance des acquis et l'EAC

Définition de la reconnaissance des acquis	<ul style="list-style-type: none">• La RDA est un processus permettant d'obtenir des crédits universitaires sur la base de la démonstration des acquis (MCUERS, 2023b).³² Ce type d'apprentissage peut être formel, informel ou basé sur l'expérience, et s'acquiert généralement par les études, le travail et d'autres expériences de vie qui ne sont pas reconnues dans le cadre du processus de transfert de crédits (Association canadienne pour la reconnaissance des acquis [CAPLA], s.d.; MCUERS, 2023b).³³ La RDA est conçue pour évaluer et valider les expériences — passées et présentes — des étudiant·es non traditionnel·les, qui intègrent souvent l'enseignement supérieur après avoir acquis des connaissances dans le cadre de leur travail, de formations non universitaires, de formations en entreprise ou militaires, ou encore d'un apprentissage autonome (Tate & Klein-Collins, 2015).• Les candidat·es retenu·es peuvent bénéficier de crédits en vue de l'obtention d'un diplôme, d'une équivalence ou d'une dispense de cours, ce qui permet, par exemple,³⁴ de réduire le temps passé en cours et le coût des études (CAPLA, s.d.; Tate & Klein-Collins, 2015).• La reconnaissance des acquis aide les étudiant·es à réfléchir à leurs acquis antérieurs, à les identifier, à les formuler et à en faire la démonstration (MCUERS, 2023b), généralement par le biais
---	---

³² RDA est l'un des nombreux termes utilisés pour désigner le processus de reconnaissance des acquis. Parmi les autres termes similaires couramment utilisés, on peut citer la reconnaissance des acquis et l'évaluation des acquis.

³³ Les tâches effectuées sur le lieu de travail (par exemple, les compétences informatiques ou la comptabilité) constituent des exemples d'apprentissage informel pris en compte dans le cadre de la reconnaissance des acquis.

³⁴ Parmi les autres objectifs, on peut citer la connaissance de soi, l'emploi, l'obtention d'un diplôme, la planification de carrière et le recrutement (CAPLA, s.d.).



	d'un processus de validation ³⁵ et/ou d'une évaluation par portfolio. ³⁶
Différence entre la reconnaissance des acquis (RDA) et l'évaluation des compétences acquises (EAC)	<ul style="list-style-type: none"> • Les évaluations RDA et EAC sont toutes deux des outils permettant de reconnaître les acquis des étudiant·es (Bow Valley College, s.d.). • La RDA est un processus distinct de la prestation des cours, tandis que l'éducation axée sur la compétence (EAC) relève de la prestation pédagogique (Bow Valley College, s.d.). • Les étudiant·es de l'éducation axée sur la compétence démontrent leurs connaissances, leurs aptitudes et leurs comportements (compétences) dans le cadre d'évaluations basées sur la performance.

³⁵ Diverses méthodes d'évaluation, écrites ou non, sont utilisées pour tester directement les connaissances et attribuer des crédits sans que l'étudiant·e ait à s'inscrire à un cours. Tous les cours ne peuvent pas faire l'objet d'une demande de validation, c'est pourquoi les candidat·es doivent se renseigner auprès de l'établissement auprès duquel iels souhaitent obtenir une reconnaissance afin de déterminer s'ils remplissent les conditions requises (CAPLA, s.d.).

³⁶ L'étudiant·e fournit un ensemble de documents qui attestent de ses acquis d'apprentissage et les relie à ses objectifs personnels, éducatifs ou professionnels (MCUERS, 2023b). La constitution d'un dossier chronologique des expériences d'apprentissage marquantes, d'un récit de parcours, d'un CV et de documents attestant des acquis antérieurs peut aider un·e candidat·e à faire valoir ses acquis antérieurs. Ces acquis peuvent ensuite être comparés aux objectifs d'apprentissage des cours ou des programmes universitaires.



Annexe B

Tableau 2

Éducation médicale axée sur les compétences

<p>Définition de l'éducation médicale axée sur les compétences</p>	<ul style="list-style-type: none">• L'éducation médicale axée sur les compétences est une approche axée sur les résultats qui consiste à identifier les aptitudes requises chez les médecins et à concevoir des programmes d'études permettant d'acquérir et d'évaluer ces compétences prédéfinies (Université d'Ottawa, s.d.).• Parmi les principales fonctionnalités, on trouve :<ul style="list-style-type: none">○ Variabilité temporelle, dans laquelle la progression repose sur l'acquisition de compétences et non sur le temps passé en cours (Frank et coll., 2010);○ L'évaluation continue, plutôt que les calendriers d'évaluation traditionnels (par exemple, les examens de mi-semester ou les examens finaux) (Frank et coll., 2010);○ Activités professionnelles fiables (APC), qui désignent des tâches concrètes et observables que l'on attend des médecins et qu'on leur confie, telles que la collecte des antécédents médicaux des patient·es et la réalisation d'un examen physique (ten Cate, 2005).³⁷ Chaque APC requiert des compétences correspondantes. Par exemple,
---	---

³⁷ L'Association des facultés de médecine du Canada (AFMC) a recensé 12 APC que les étudiant·es doivent être capables d'effectuer sous supervision indirecte. On peut citer, par exemple : la collecte des antécédents médicaux et la réalisation d'un examen physique adaptés à la situation clinique; la communication dans des situations difficiles; et la réalisation des actes médicaux courants (Association des facultés de médecine du Canada, 2016).



	<p>lors de l'examen des antécédents médicaux, un médecin établit un lien de confiance avec son patient et lui pose des questions pertinentes pour répondre à ses préoccupations (Association des facultés de médecine du Canada, 2016). Les programmes d'éducation médicale axée sur les compétences sont conçus pour doter les étudiant·es des compétences nécessaires à la réalisation d'évaluations cliniques indépendantes (voir ten Cate & Scheele, 2007).</p>
<p>Principales évolutions du secteur de l'éducation médicale axée sur les compétences en Ontario</p>	<ul style="list-style-type: none"> • En 1996, le Collège royal des médecins et chirurgiens du Canada (Collège royal) a mis en place CanMEDS, un cadre de compétences qui identifie et décrit les aptitudes requises chez les médecins (Frank et coll., 2015). Il repose sur sept rôles des médecins : professionnalisme, communication, collaboration, leadership, promotion de la santé, expertise médicale et recherche. Chaque poste requiert des compétences spécifiques pour assurer des soins de grande qualité. CanMEDS constitue le fondement de toutes les normes d'accréditation du Collège royal en matière de formation médicale spécialisée au Canada. • En 2017, le Collège royal a commencé à mettre en œuvre le modèle Compétence par conception (CPC) pour la formation des résident·es en médecine. La CPC est un modèle hybride d'éducation médicale axée sur les compétences; il prévoit une durée fixe pour les exigences en matière de résidence, mais met l'accent sur les résultats axés sur les compétences à atteindre au cours de cette période (Collège royal, s.d.-a). La CPC utilise les APC comme cadre pour mener des évaluations en milieu de travail et s'assurer que les résident·es acquièrent les compétences nécessaires



	<p>pour les préparer à l'exercice de leur profession (Collège royal, 2020).</p> <ul style="list-style-type: none"> • En 2024, la plupart des disciplines médicales en Ontario utilisaient le modèle CPC pour la formation en résidence (Collège royal, s.d.-b). Le Collège royal prévoit que tous les programmes restants adopteront ce modèle d'ici 2026.
<p>Bibliographie pertinente</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Consultez la documentation relative à l'amélioration des compétences, de la confiance en soi et de l'autonomie chez les étudiant-es dans le domaine de l'éducation médicale axée sur la compétence : Balmer et coll. (2025), Chow et al. (2019), Duggan et al. (2022), Huffman et al. (2022), Kinnear et al. (2023), McCullough et al. (2018), Moreci et al. (2025), Osborn et al. (2021).



Annexe C

Tableau 3

Exigences en matière de temps de présence prévues par le Cadre de classification des titres de compétence de l'Ontario, par type de titre de compétence

Type de titre	Durée habituelle
Certificat I	Au moins 40 heures de cours.
Certificat II	240 à 500 heures de cours.
Certificat d'apprentissage	Jusqu'à cinq ans, selon le métier ou la profession.
Certificat III	Deux semestres ou l'équivalent de 600 à 700 heures de cours.
Diplôme I	1000 heures de cours ou plus.
Diplôme II	Quatre semestres ou 1200 à 1400 heures de cours.
Diplôme d'études supérieures	Six semestres ou 1800 à 2100 heures de cours équivalentes.
Certificat post-diplôme	Deux semestres ou l'équivalent de 600 à 700 heures de cours.
Baccalauréat	Six, sept ou huit semestres (généralement 90 à 120 crédits, ou l'équivalent).
Baccalauréat : avec mentions	Huit semestres ou plus (soit, en règle générale, 120 crédits ou l'équivalent). Peut être complétée par une expérience professionnelle requise (par exemple, stages supervisés, stages en entreprise, stages professionnels, programmes en alternance)
Maîtrise	Trois, quatre ou cinq semestres (généralement 45 à 60 crédits ou l'équivalent).
Doctorat	Trois, quatre ou cinq ans, selon le domaine et le rythme auquel chaque étudiant·e progresse dans le programme.

Source : MCUERS, 2024a



Annexe D

Tableau 4

L'éducation axée sur la compétence aux États-Unis

Présentation du programme d'éducation axée sur la compétence	<ul style="list-style-type: none">• Le système d'enseignement supérieur aux États-Unis compte depuis longtemps des programmes axés sur les compétences, dont les origines remontent aux années 1960 (Nodine, 2016; Postsecondary National Policy Institute, 2023).³⁸• Les programmes d'éducation axée sur la compétence sont les plus répandus aux États-Unis :<ul style="list-style-type: none">○ au niveau du premier cycle;³⁹○ au niveau du cours ou du programme — en n'utilisant généralement que certaines fonctionnalités de l'éducation axée sur la compétence qui s'adaptent à des contextes et à des objectifs spécifiques (AIR, 2021);⁴⁰○ grâce à un enseignement hybride (alliant cours en ligne et en présentiel) (AIR, 2021);⁴¹ et○ dans des domaines tels que les soins infirmiers, la santé, le commerce, l'éducation et les technologies de l'information (AIR, 2021).• Entre 2018 et 2020, 128 établissements d'enseignement supérieur américains ont déclaré proposer au moins un programme d'éducation axée sur la compétence, pour un total de 1 057 programmes de ce type (AIR, 2021). En 2020, 82 % des établissements ayant répondu à l'enquête et proposant une éducation axée sur la compétence
---	--

³⁸ En 1968, le US Office of Education a financé des programmes d'éducation axée sur les compétences destinés aux enseignant·es du primaire (Nodine, 2016).

³⁹ Selon la National Survey of Postsecondary Competency-Based Education (NSPCBE [Enquête nationale sur l'enseignement supérieur axé sur les compétences]), 75 % des personnes interrogées ont indiqué que leurs programmes d'éducation axée sur la compétence se situaient au niveau du premier cycle universitaire (AIR, 2021).

⁴⁰ Il existe toutefois des établissements et des programmes qui utilisent la plupart, voire la totalité, des caractéristiques de l'éducation axée sur la compétence.

⁴¹ D'après l'enquête NSPCBE de 2020, l'enseignement hybride était le plus répandu (49 %), suivi de l'enseignement exclusivement en ligne (38 %) et de l'enseignement exclusivement en présentiel (13 %) (AIR, 2021).



	s'attendaient à ce que le nombre de ces programmes aux États-Unis augmente au cours des cinq prochaines années (AIR, 2021). ⁴²
Modèles du programme d'EAC	<ul style="list-style-type: none"> • Modèles basés sur des cours⁴³ : <ul style="list-style-type: none"> ○ Sont globalement plus fréquents;⁴⁴ ○ Les étudiant·es obtiennent des crédits en démontrant leurs compétences dans le cadre d'un programme d'études basé sur les heures de cours ou les crédits (US Department of Education, 2025).⁴⁵ • Modèles d'évaluation directe : <ul style="list-style-type: none"> ○ Sont globalement moins fréquents;⁴⁶ ○ Nécessitent l'autorisation des autorités fédérales;⁴⁷ ○ Ces formations ne s'inscrivent pas dans le cadre d'un programme structuré et ne prévoient pas de durée en cours. Les progrès des étudiant·es sont évalué·es uniquement en les testant directement afin de déterminer leur capacité ou non de démontrer la maîtrise d'une compétence, d'un ensemble de connaissances ou d'un domaine particulier (US Department of Education, 2025); ○ Une personne interrogée résidant aux États-Unis a donné l'exemple d'un programme d'évaluation directe ne comportant ni semestres ni cours. Dans ce cas, il y avait 120 compétences, chacune faisant l'objet d'une évaluation correspondante. Une fois toutes les évaluations réussies, la certification a été obtenue.

⁴² Les prochaines éditions du NSPCBE pourraient refléter les tendances nationales les plus récentes en matière d'adoption de l'éducation axée sur la compétence.

⁴³ Également appelés « modèles par crédits » (US Department of Education, 2025).

⁴⁴ Selon l'enquête NSPCBE de 2020, 73 % des établissements ayant répondu ont indiqué que leur programme d'éducation axée sur la compétence reposait sur un modèle par cours (AIR, 2021).

⁴⁵ Les conditions d'octroi de l'aide financière prévue au titre IV sont calculées en fonction du nombre d'heures de crédit. Les établissements proposant des programmes d'éducation axée sur la compétence doivent définir des crédits « fondés sur un volume d'activité pédagogique prévu correspondant raisonnablement à au moins une heure d'enseignement en classe et deux heures de travail hors classe par semaine » (US Department of Education, 2025).

⁴⁶ D'après l'enquête NSPCBE de 2020, 21 % des établissements ayant répondu ont indiqué qu'ils disposaient d'une autorisation d'évaluation directe (AIR, 2021).

⁴⁷ Les établissements qui demandent à bénéficier de l'évaluation directe doivent « mettre en place une méthodologie permettant d'équivaler de manière raisonnable chaque module d'un programme d'évaluation directe soit à des crédits, soit à des heures de cours » (US Department of Education, 2025).



Modèles de tarification d'EAC

Il existe trois principaux modèles tarifaires pour les programmes d'EAC aux États-Unis :

1. **Par crédit** (le modèle le plus courant),⁴⁸ où les étudiant·es paient par compétence ou par crédit (AIR, 2021).
2. **Tarification par abonnement** (le deuxième modèle le plus courant),⁴⁹ un modèle émergent dans lequel les étudiant·es paient un montant fixe pour une durée donnée, quel que soit le nombre de compétences ou de crédits accumulés pendant cette période (AIR, 2021).⁵⁰ Le prix du programme varie pour chaque étudiant·e en fonction du temps de réalisation, ce qui permet de réduire les coûts en cas de réalisation rapide (AIR, 2021).⁵¹
3. **Par diplôme ou certification** (le modèle le moins courant),⁵² dans lequel les étudiant·es paient par diplôme ou certification (AIR, 2021). Cette formation est le plus souvent proposée dans le cadre de programmes d'EAC de deuxième cycle, de certificats de premier cycle ou de formations sans crédit (AIR, 2021).

⁴⁸ Selon l'enquête NSPCBE de 2020, 49 % des établissements ayant répondu ont indiqué qu'ils pratiquaient une tarification par unité (AIR, 2021).

⁴⁹ Selon l'enquête NSPCBE de 2020, 22 % des établissements ayant répondu ont indiqué qu'ils pratiquaient une tarification par abonnement (AIR, 2021).

⁵⁰ Quelques personnes interrogées aux États-Unis ont comparé ce modèle d'abonnement à un abonnement Netflix : Que vous regardiez beaucoup ou peu, vous payez le même montant chaque mois (notez que la fréquence des paiements d'EAC peut ne pas être mensuelle).

⁵¹ Cependant, AIR (2021) a demandé aux établissements de comparer les coûts de leurs programmes d'EAC et de leurs programmes traditionnels : 52 % des établissements ont indiqué que les tarifs étaient « à peu près identiques », 31 % ne savaient pas, 10 % ont indiqué que les programmes d'EAC étaient moins chers et 8 % ont déclaré qu'ils étaient plus chers.

⁵² Selon l'enquête NSPCBE de 2020, 20 % des établissements ayant répondu ont indiqué qu'ils pratiquaient une tarification par diplôme (AIR, 2021). À noter que 9 % ont coché la case « Autre ».

