

Des objectifs, des standards et des activités d'apprentissage. Vraiment ?

Jean-Pierre Goulet

Consultant en développement pédagogique

J'ai fait part, au printemps dernier¹, de mes inquiétudes face à l'utilisation, dans le projet de la ministre Lucienne Robillard à l'endroit des cégeps², d'un langage approximatif pour qualifier certains concepts pédagogiques

La lecture du document *La formation générale des programmes conduisant au diplôme d'études collégiales* (édition provisoire, décembre 1993) ne calme en rien mes inquiétudes.

Rappelons d'abord que la « nouvelle » formation générale comprendra dorénavant trois composantes :

- *commune* à tous les programmes (14 2/3 unités) ;
- *propre* à chaque programme (6 unités) ;
- *complémentaire* (8 unités).

Le document ministériel qui est parvenu dans les collèges en janvier dernier détermine les « ensembles » de chacune de ces composantes (exemple : Formation générale commune, Philosophie Ensemble n° 1 et Ensemble n° 2 ; Formation générale propre au programme, Langue seconde Ensemble n° 1, Ensemble n° 2 et Ensemble n° 3 ; etc.). Pour la formation générale commune, les « ensembles » comprennent les objectifs, les standards et les activités d'apprentissage. Pour les deux autres composantes, on trouve les objectifs et les standards. Les enseignantes et les enseignants auront à traduire chacun de ces « ensembles » en autant de cours. On trouvera à la page suivante la description d'un des « ensembles » tiré du document du ministère.

La description des « ensembles » est précédée d'une « Définition opérationnelle des notions d'objectifs, de standards et d'activités d'apprentissage ». Il s'agit là du cadre de référence qui sous-tend la restructuration de l'enseignement de la formation générale et sur lequel repose, rappelons-le, un nouveau partage des responsabilités entre les collèges et le ministère en matière d'enseignement et de gestion pour l'ensemble des programmes d'études du collégial³.

Comment s'y retrouver dans le cadre confus et équivoque à partir duquel les enseignantes et les enseignants auront à structurer les cours de formation générale ?

C'est ce cadre de référence que je me propose d'analyser ici... ou, plus justement, dont je veux mettre en évidence les faiblesses. Je suggérerai ensuite une façon dont on pourrait l'utiliser dans les collèges.

NOTE PRÉLIMINAIRE

La première compréhension que j'avais du document ministériel s'est progressivement enrichie... et diversifiée suite à des discussions avec des collègues qui comprenaient autrement les choses. Et des lecteurs avertis trouveront sans doute d'autres façons encore de les interpréter. Ce qui démontrerait que le document est loin d'être clair et univoque.

LES OBJECTIFS

On donne d'abord la définition retenue dans le Règlement sur le régime des études collégiales (R.R.É.C.) : un objectif est une « **compétence, habileté ou connaissance, à acquérir ou à maîtriser** ». Une première lecture, trop rapide, m'avait fait comprendre qu'un objectif pouvait être soit une compétence, soit une habileté, soit une connaissance. Mais un collègue avisé – et sans doute moins pressé – m'a fait remarquer qu'il y avait deux virgules dans la définition (on n'insistera jamais assez sur l'importance de la virgule !). Ainsi, un objectif serait une compétence et celle-ci peut être (virgule) une habileté ou une connaissance (virgule).

Une *connaissance* à maîtriser ou à acquérir (y a-t-il vraiment une différence entre « maîtriser » et « acquérir » et si oui, quelle est-elle ?) peut donc, semble-t-il, être considérée comme une *compétence*. Il y a ici quelque chose de déconcertant ; je croyais, et bien d'autres avec moi sans doute, qu'une compétence renvoyait à des capacités de niveau supérieur et la voilà reléguée dans la première classe de la taxonomie de Bloom. Peut-être a-t-on voulu dire « une connaissance **et** une habileté »... ou plus exactement « **des** connaissances et **des** habiletés » ? Mais, dans ce cas, que deviennent les attitudes, dont il faut aussi souvent tenir compte lorsqu'on cherche à définir une compétence (par exemple, la capacité d'accueil des usagers pour une infirmière).

Composante : Formation générale commune

Domaine : Philosophie Ensemble n° 1

OBJECTIF	STANDARD	ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE
<p>Énoncé de la compétence :</p> <p>Traiter d'une question philosophique de façon rationnelle.</p> <p>Éléments de la compétence :</p> <p>1. Distinguer la philosophie des autres discours sur la réalité.</p> <p>2. Présenter la naissance de la pensée rationnelle en Occident et quelques moments de son évolution.</p> <p>3. Mettre au point une argumentation sur une question philosophique.</p>	<p>Contexte de réalisation :</p> <ul style="list-style-type: none">● Individuellement● À l'occasion d'un texte d'argumentation d'environ 500 mots.● À l'aide de toute documentation pertinente. <p>Critères de performance :</p> <p>1.1 Présentation des principales caractéristiques de la philosophie : projets, objets, méthodes.</p> <p>1.2 Mise en évidence des principales différences entre le discours philosophique et d'autres discours.</p> <p>2.1 Présentation d'éléments significatifs du contexte d'émergence de la pensée rationnelle en Grèce.</p> <p>2.2 Exposition d'un problème mis en valeur par la philosophie grecque.</p> <p>2.3 Description des caractéristiques essentielles de quelques moments importants de l'histoire de la rationalité en Occident.</p> <p>3.1 Reconnaissance des forces et des faiblesses d'une argumentation.</p> <p>3.2 Mise au point d'une argumentation explicite, cohérente, pertinente.</p>	<p>Discipline : 340-Philosophie</p> <p>Préalable :</p> <p>Pondération : 2-1-3</p> <p>Unités : 2</p> <p>Précisions :</p> <ul style="list-style-type: none">● Signification de concepts fondamentaux de la philosophie.● Les discours non philosophiques sur la réalité : discours scientifiques et religieux.● Connaissance, vérité, raison.● Les limites de la pensée rationnelle.● Exploration des rapports entre pensée rationnelle, démocratie et philosophie en Grèce.● Le modèle socratique.● Émergence et évolution du syllogisme, et autres moments de l'histoire de la rationalité.● Éléments de logique et argumentation : concepts, jugements, arguments, objections.● Les types de raisonnement : induction, déduction.● Les sophismes.● Exigence d'une discussion rationnelle sur le plan éthique.
<p>Cadre général de la formation :</p> <ul style="list-style-type: none">● Orientations liées à la pondération : La période dite de laboratoire correspond à la proportion des activités encadrées permettant à l'élève de mettre en application l'élément 3 de la compétence particulièrement.● Pratique de l'analyse et résumé de textes.● Référence à quelques grands textes de l'histoire de la philosophie, principalement issus de l'antiquité gréco-romaine.● Accent mis sur la lecture d'au moins une œuvre dans son intégralité ou d'un extrait important.		

Poursuivons.

« ... **chacun des objectifs d'un programme présente une formulation univoque, qui rend observable et mesurable chacune des compétences visées par le programme.** » Or l'énoncé de la compétence de l'« ensemble » n° 3 en formation générale commune, langue d'enseignement et littérature, se lit comme suit : « Apprécier la littérature québécoise actuelle dans la littérature du XX^e siècle et en rendre compte dans un essai ». Univoque et mesurable ? Il y a de quoi perdre sa docimologie !

D'autres surprises nous attendent.

« **La rédaction d'un objectif comprend un énoncé de la compétence et des éléments de cette compétence** ». On pourrait se demander si ces *éléments* ne sont pas justement les connaissances ou les habiletés dont on parlait il y a un instant. Or, quand on considère ce que le ministère a retenu comme éléments de la compétence, on ne trouve que des habiletés ; les connaissances sont classées ailleurs... dans les activités d'apprentissage. Bon !

On peut lire ensuite que « **L'énoncé de la compétence est issu de l'analyse de la situation de travail ou de l'analyse des besoins de formation générale et préuniversitaire** ». J'ose espérer que le ministère ne prétend pas ici que les énoncés des compétences qu'il a retenus pour la formation générale sont issus de ces analyses. De telles analyses exigent beaucoup trop de temps et de minutie pour qu'on ait pu les réaliser en trois ou quatre mois.

Je crois plutôt qu'il s'agit d'un énoncé de principe qui vaut pour l'approche par compétences dans son ensemble :

- pour la formation technique, on doit se baser sur l'analyse de la situation de travail ;
- pour la formation préuniversitaire, il faut partir des besoins de formation universitaire (pourquoi pas d'une « analyse de la situation d'études universitaires » comme celle à laquelle on se livre actuellement pour le programme des sciences de la nature⁴ ?) ;
- pour la formation générale, on doit se baser sur les besoins de formation générale.

Cette interprétation appelle trois remarques :

1. Il me semble un peu tautologique de dire qu'un énoncé de compétence, donc un objectif, est issu de l'analyse des besoins de formation ; on s'en serait douté. Il faudrait savoir à partir de quoi on a précisé ces besoins de formation.
2. Les besoins de formation générale « et » préuniversitaire semblent avoir quelque chose en commun qui les distingue, en ce qui concerne l'analyse, des situations de travail (utilisation du « ou »). Mais de quoi s'agit-il au juste ?
3. Les énoncés de compétences en formation générale seraient donc issus d'une analyse des besoins de formation générale, sans analyse des situations de travail (réservée à l'enseignement technique) ni des besoins de formation préuniversitaire (réservée à l'enseignement préuniversitaire) ? Si c'est bien ce que dit le ministère, et ce qu'il a fait, celui-ci nous propose une conception bien étriquée de la formation générale qui apparaît comme une entité à part, juxtaposée aux deux autres types de formation. Il me semble pourtant que la formation générale acquise au collégial devrait servir autant au travail que dans les études subséquentes et dans la vie en général. Partant, pour déterminer des compétences dites de « formation générale », il faudrait tenir compte des situations de travail, des situations d'études universitaires et de ce qu'on pourrait appeler des situations de vie (agir en citoyen responsable, en consommateur averti, etc.). Et si l'on veut parler d'une approche par compétences, il faudrait avoir consulté des personnes qui œuvrent dans les milieux où les finissants auront à exercer leurs compétences.

Compte tenu du temps dont disposait le ministère, je doute, dois-je le répéter, qu'il ait procédé à une telle analyse. On peut donc présumer qu'il a rassemblé des enseignants qui, entre eux, ont défini des objectifs d'apprentissage. Ainsi, « *Apprécier la littérature québécoise actuelle dans la littérature du XX^e siècle et en*

rendre compte dans un essai critique » ou « *Situer l'apport particulier des sciences humaines au regard des enjeux contemporains* » sont certes des objectifs liés à des situations scolaires, mais pas des compétences issues de « l'analyse de la situation de travail... »⁵.

Je ne crois pas exagéré de dire qu'on abuse ici des termes. Et abuser des termes, n'est-ce pas une excellente façon de les vider de leur contenu et de les rendre inutilisables ? À ce propos, le sous-ministre Pierre Lucier faisait savoir, lors du dernier congrès de l'AQPC, que le ministère avait banni l'usage de l'expression « formation fondamentale » parce que celle-ci était « brûlée ». Ne risque-t-on pas de voir la « compétence » tomber rapidement en disgrâce dans ce même ministère si l'on continue à utiliser le terme de façon aussi fantaisiste ? Ce qui, soit dit en passant, ferait sans doute l'affaire de toutes les personnes, fort nombreuses au collégial, qui éprouvent des réticences sérieuses à entendre parler de compétence et d'approche par compétences.

LES STANDARDS

Encore ici, pour définir la notion de standards, on fait appel au Règlement sur le régime des études collégiales. Un standard est un « **Niveau de performance considéré comme le seuil à partir duquel on reconnaît qu'un objectif est atteint** ».

Il s'agit là d'une définition fort intéressante et nul doute que la présence de tels standards pourrait grandement faciliter l'évaluation des apprentissages. Malheureusement, on ne trouve à peu près pas de standards, au sens entendu par le R.R.É.C., dans ce que propose le ministère. Ce qu'on retrouve, ce sont des conditions d'évaluation des apprentissages (« contexte de réalisation ») et des critères ; c'est déjà beaucoup, mais ce ne sont pas des standards.

Par exemple, et l'exemple vaut pour la plupart des « standards » retenus dans le document ministériel, lorsqu'on dit que l'élève devra rédiger une dissertation explicative d'un minimum de 1 000 mots (Formation générale commune, Langue d'enseignement et littérature Ensemble n° 2), on n'a aucune idée de ce que représente le seuil acceptable ou minimal en ce qui concerne la qualité du français : aucune faute, deux fautes, quatre fautes ? Autre exemple : quel est le seuil que doit atteindre l'élève dans la « *Mise en évidence des principales différences entre le discours philosophique et d'autres discours* » (Formation générale commune, Philosophie Ensemble n° 1) ou encore dans la « *Formulation claire et cohérente du propos* » (General Education Common to All Programs, Second Language Set 1) ?

Je conçois qu'il n'est pas facile de définir des standards (au sens du R.R.É.C.) dans le cadre de la formation générale. L'entreprise est louable sans doute, mais les résultats ne sont pas, à ce jour, probants. Et pour ne pas créer de confusion, on aurait dû, ici encore, éviter d'abuser des termes.

Toujours au chapitre des standards, on peut lire que le contexte de réalisation « **correspond à celui du marché du travail pour la technicienne débutante ou le technicien débutant ou à celui**

de la formation universitaire initiale pour la nouvelle inscrite ou le nouvel inscrit à l'université » ; plus loin, on apprend que les critères de performance « **sont fondés sur les exigences minimales au seuil d'entrée sur le marché du travail ou sur des exigences universitaires** ».

Cela peut sembler plausible, quand on considère ce qui a été retenu comme « standards » pour les exigences du milieu universitaire, encore qu'on puisse douter que les concepteurs des « ensembles » aient vérifié la chose auprès des intéressés (étudiants et professeurs d'université). Mais quand on considère le milieu du travail, rien ne va plus. Illustrons à l'aide d'un exemple.

L'ensemble n° 2 de la formation générale commune en langue d'enseignement et littérature est présenté ainsi :

OBJECTIF

Énoncé de la compétence

Situer les représentations du monde proposées par des textes appartenant aux courants littéraires et en rendre compte dans une dissertation explicative.

STANDARD

Contexte de réalisation

- Individuellement.
- À l'occasion de la rédaction d'une dissertation d'un minimum de 1 000 mots.
- etc.

Critères de performance

1.1 *Inventaire des manières de représenter le monde dans les textes : thème et langage.*

2.1 *Tableau synthèse : ressemblances et différences des thèmes et du langage utilisé.*

Etc. (Il y a en tout 15 critères)

Il s'agit là sans doute d'indications fort intéressantes pour préparer un cours de littérature, mais bien malin qui pourrait expliquer les liens entre, d'une part, ces « standards » (et cet objectif) et, d'autre part, « *les exigences minimales au seuil d'entrée sur le marché du travail* ». Je doute fort que, lors de la sélection d'aspirantes infirmières dans un hôpital, on tienne compte de leur capacité de « *Situer les représentations du monde...* » dans une dissertation qui respecte les 15 critères énumérés ; et je doute fort aussi qu'on exige une telle performance des finissants de cégep qu'on embauche en usine pour devenir opérateurs de machinerie lourde. On peut adresser la même critique pour tous les « ensembles », sauf peut-être pour ceux de langue seconde et pour quelques ensembles du bloc « Formation générale complémentaire ».

Ce qui est en cause ici, ce n'est pas la pertinence des « contextes de réalisation » et des critères définis par le ministère – il appartient aux spécialistes des disciplines concernées de se prononcer sur cette question – mais leurs liens avec les exigences du marché du travail. Malgré les dires du ministère, ces liens n'existent généralement pas.

Mais peut-être ai-je mal compris ce que le ministère a voulu dire. Peut-être voulait-il, comme pour la notion de compétence, présenter un principe général de l'approche par compétences. Ainsi, pour

ce qui est des critères de performance, ceux-ci devraient être fondés :

- sur les exigences minimales requises à l'entrée, pour la formation technique ;
- sur les exigences universitaires, pour la formation préuniversitaire.

Mais alors, sur quoi seraient fondés les critères de performance pour la formation générale ? Le mystère reste entier... et le ministère, muet.

LES ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE

Il faut souligner ici que les activités d'apprentissage sont précisées par le ministre pour le bloc de formation générale commune seulement, ce qui représente environ 50 pour cent des cours. Pour la formation « propre » et « complémentaire », les activités sont définies par les collègues. Ce nouveau partage des responsabilités, au dire du ministère, « signifie un engagement académique (*sic*) accru des collègues dans l'administration responsable des programmes d'études⁶ ».

Dans le cadre de référence, on n'a pas réussi (ou l'on n'a pas cherché) à définir le concept d'activités d'apprentissage ; on y parle plutôt des responsabilités des collègues, et surtout de celles du ministère, en ce qui touche ces activités.

Pour savoir de quoi il s'agit, il faut donc considérer ce que comprennent les « ensembles » au chapitre des activités d'apprentissage.

Pour chaque « ensemble » de la composante « commune », on identifie la discipline concernée et on précise le préalable (s'il y a lieu), la pondération et le nombre d'unités. Jusque-là, rien qui ressemble, selon moi, à des activités d'apprentissage.

Le document ministériel donne ensuite des « précisions » sur les activités d'apprentissage. Ici, la surprise est de taille. On trouve quelques objectifs d'apprentissage (exemple : « *Compréhension du message à la première écoute* »). On trouve aussi quelques indications méthodologiques (exemple : « *Atelier de rédaction* »). Mais on trouve surtout – à 99 pour cent environ, selon mon estimation – des éléments de contenu (exemples : « *Notion de système, notion de conformité, le modèle socratique, les sophismes* », etc.).

Le contenu serait devenu des « activités d'apprentissage ». Mais alors, comment faudra-t-il maintenant appeler les activités d'apprentissage, c'est-à-dire ce que font les élèves pour apprendre (résumer un texte, réaliser une enquête, etc.) ? Des éléments de contenu peut-être ? Je veux bien admettre que le langage est affaire de convention, mais quand même !

LA FORMATION GÉNÉRALE DANS LES COLLÈGES

C'est donc à partir de ce cadre de référence – les objectifs, les standards et les activités d'apprentissage – que les enseignantes et les enseignants auront à construire et à dispenser leurs cours

et, dans un premier temps, à rédiger leurs plans de cours. Or, le cadre proposé par le ministère risque de créer de la confusion.

Pour éviter la confusion, et pour éviter aussi les discussions stériles, je propose d'adopter une attitude bien pragmatique. Le ministère a choisi d'appeler un chat un chien, je doute que les critiques y changent quelque chose. Le ministère est convaincu qu'il a vraiment défini des compétences, des standards et des activités d'apprentissage pour la formation générale, grand bien lui fasse. Mais dorénavant, la balle est dans le camp des collègues.

Voici comment, dans les collèges, on pourrait considérer les choses.

On pourrait s'entendre pour dire que les objectifs du document ministériel sont justement cela, des *objectifs d'apprentissage*. Ce qui est appelé « Énoncé de la compétence » deviendrait l'*objectif terminal* – c'est-à-dire celui qui doit être atteint au terme de l'apprentissage – et les « Éléments de la compétence » deviendraient des *objectifs intermédiaires* – en ce sens qu'ils constituent des étapes dans la réalisation de l'objectif terminal.

On pourrait également s'entendre pour dire que les « activités d'apprentissage » sont – exception faite des quelques objectifs et indications méthodologiques classés sous ce titre – des *éléments de contenu*.

Enfin, ce qu'on appelle « standards » deviendrait des indications sur l'évaluation des apprentissages (*conditions* et *critères*).

Les enseignantes et les enseignants disposeraient donc, dans le document ministériel :

- d'objectifs d'apprentissage ;
- d'éléments de contenu pour la composante commune à tous les programmes ;
- d'indications sur l'évaluation des apprentissages.

De là, pour rédiger leurs plans de cours, ils auraient à :

- ◆ déterminer, détailler ou structurer le contenu, selon le cas ;
- ◆ préciser les activités d'enseignement et les activités d'apprentissage (les vraies) pour chaque objectif ;
- ◆ préciser davantage les modalités d'évaluation sommative (moments, durée, instruments, pondération et barème) ;
- ◆ préciser les modalités d'évaluation formative ;
- ◆ présenter un calendrier pour le cours ;
- ◆ présenter une médiagraphie ;
- ◆ présenter les modalités de participation au cours.

Cette façon de considérer les choses me semble plus simple, plus claire et plus proche de la tradition pédagogique du collégial ; elle est cohérente avec le R.R.É.C. qui exige que le plan de cours contienne « les objectifs du cours, le contenu, les indications méthodologiques, une médiagraphie, les modalités de participation au cours et les modalités d'évaluation des apprentissages » (article 20) ; et, évidemment, elle respecte ce que le ministère a déterminé pour chacun des « ensembles » de la formation générale.

Notons à ce sujet que les « ensembles » sont plus contraignants que ce qu'on retrouvait jadis dans les *Cahiers de l'enseignement collégial*. On trouve maintenant un seul objectif terminal qui se découpe en objectifs intermédiaires assortis de critères d'évaluation et des conditions spécifiques d'évaluation des apprentissages. Par contre, la liberté de déterminer les contenus est laissée aux collègues. Sans nullement mettre en cause ce nouveau partage des responsabilités entre le ministère et les collègues, il faut constater que c'est à partir d'une nouvelle « matière première » que les professeurs auront à structurer leur enseignement ; cela ne va pas sans créer un certain climat d'incertitude, c'est le moins qu'on puisse dire, dans les collèges, notamment pour tout ce qui concerne l'évaluation des apprentissages⁷.

CONCLUSION

On n'a évidemment pas, en « réglant le sort » de quelques concepts, dit le fin mot sur la nouvelle formation générale.

Il y aurait lieu de se pencher le plus rapidement possible sur l'utilisation de l'approche par compétences pour la formation générale. La chose ne paraît pas aller de soi. Le ministère a eu recours au cadre qu'il utilise pour l'élaboration de programmes de formation technique⁸. L'habit ne sied pas très bien à la formation générale et aurait besoin de retouches importantes. Il y aurait lieu aussi de considérer que le développement et la mise en œuvre d'une approche par compétences exige des changements de perspective importants qui ne peuvent se faire en quelques mois ou en une année.

Il faudrait aussi se demander si les objectifs qu'on a retenus sont pertinents et s'ils couvrent un champ assez large pour qu'on puisse vraiment parler de formation générale.

Il faut aussi vérifier si, dans chaque « ensemble », compte tenu de la discipline enseignée, les objectifs et les contenus sont appropriés ; se demander si les objectifs et les indications sur l'évaluation des apprentissages sont clairs et réalistes ; se demander aussi si les « ensembles » forment des tous cohérents. On ne peut prétendre avoir produit le fin du fin en si peu de temps. Il est donc à espérer que le ministère créera rapidement des mécanismes d'évaluation formative continue des cours de formation générale.

On devra se demander également comment se situe la formation générale dans une perspective d'approche programme ; quels liens établira-t-on entre la formation dispensée dans les cours de formation générale et les autres cours ? Par quels mécanismes va-t-on établir ces liens ? Comment se fera l'évaluation de la formation acquise par les élèves dans tous les cours de leur programme d'études (épreuve synthèse) ? C'est toute la question de l'intégration de l'enseignement et de l'apprentissage qui est soulevée ici et la « disparition » du concept de formation fondamentale comme élément intégrateur des programmes d'études risque de se faire cruellement sentir.

Toutes ces questions, et bien d'autres encore. De quoi alimenter la réflexion personnelle et de fort nombreuses journées d'étude en département et en regroupements de programme.

Tout en espérant que ce « brassage » produise ce pourquoi le collégial s'est engagé dans un projet de renouveau : des finissantes et des finissants qui sortent des collèges avec une meilleure formation. ▣

NOTES ET RÉFÉRENCES

1. GOULET, Jean-Pierre, « *Les orientations pour les collèges du XXI^e siècle : Avant d'aller plus loin... s'il n'est pas déjà trop tard* » dans *Pédagogie collégiale*, vol. 6, n° 4, mai 1993, p. 9-11.
2. Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, *Des collèges pour le Québec du XXI^e siècle*, Québec, 1993, 39 p.
3. Voir le Règlement sur le régime des études collégiales (L.R.Q., c-29, a.18 ; 1993, c-25, a.11) articles 7-11.
4. Il s'agit d'un projet auquel participent les cégeps Ahuntsic, Sherbrooke, Édouard-Montpetit et Bois-de-Boulogne.
5. À ce sujet, on pourra lire, entre autres choses :
SAINT-ONGE, Michel, « Les objectifs pédagogiques : pour ou contre ? Les pistes de développement » dans *Pédagogie collégiale*, vol. 6, n° 3, mars 1993, p. 10-15.
DÉSILETS, Mario et Jacques TARDIF, « Un modèle pédagogique pour le développement des compétences » dans *Pédagogie collégiale*, vol. 7, n° 1, décembre 1993, p. 19-23.
6. MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA SCIENCE, *op. cit.*, p. 25.
7. Voir à ce propos : GOULET, Jean-Pierre, « L'évaluation sommative des compétences : un beau problème » dans *Pédagogie collégiale*, vol. 7, n° 2, décembre 1993, p. 33-36.
8. SERVICE DU DÉVELOPPEMENT DES PROGRAMMES, *Élaboration des programmes de formation professionnelle de niveau technique. Cadre général*, Québec, Gouvernement du Québec, 1991.