

Des programmes

Réflexion en six temps sur l'approche-programme*

Sophie Dorais

Consultante en pédagogie

Les traits caractéristiques des notions de programme et approche-programme

LE PROGRAMME C'EST...

- la structure de base de l'enseignement collégial
- un ensemble intégré d'activités de formation
- une entité organique regroupant une clientèle, du personnel, des ressources...
- un moyen de se qualifier dans un champ de savoir ou d'activité
- le « produit » essentiel que les collèges ont à offrir à leur clientèle
- ce pourquoi des étudiantes et des étudiants fréquentent les collèges.

Pour moi, le thème de l'approche-programme renvoie directement à la question de savoir pourquoi les cégeps existent. Allons-y donc carrément d'une tentative de réponse : les collèges n'existent que parce que des étudiantes et des étudiants les fréquentent. On conviendra qu'un collège ne saurait exister sans étudiantes et sans étudiants, cela va de soi. Or, les étudiantes et les étudiants s'inscrivent au cégep pour obtenir un diplôme d'études collégiales qui atteste leur compétence dans un champ de savoir ou d'activité donné, lequel champ correspond à un programme de formation. L'étudiante et l'étudiant qui s'inscrivent au cégep ne s'inscrivent pas à une série de cours épars, ils s'inscrivent dans un programme et ils en suivent les activités, lesquelles se trouvent être des cours.

On est pourtant bien obligé de reconnaître qu'entre l'entrée et la sortie, entre l'admission et l'obtention du diplôme – lesquels portent clairement la mention du programme – la marque du programme s'estompe considérablement. Comme l'écrivait René Lapierre, « il revient [...] à l'étudiant de faire lui-même les liens utiles entre chacun de ses cours ainsi que les interrelations logiques entre les différents blocs disciplinaires de son programme¹ ». S'il est un reproche qu'on adresse souvent à nos étudiantes et à nos étudiants, c'est bien leur soi-disant

incapacité de faire des liens ! Mais avouons qu'en matière de programme nous ne les y aidons pas beaucoup, isolés que nous sommes, chacun dans notre département ou dans notre service, à considérer la petite parcelle du programme qui nous « concerne directement ».

Un programme ce n'est cependant pas qu'une liste de cours et une série de plans-cadres, fussent-ils publiés dans les *Cahiers de l'enseignement collégial*. Un programme, ce doit être les étudiantes et les étudiants qui le suivent, les enseignantes et les enseignants qui en dispensent les cours, les ressources humaines et matérielles qui en soutiennent, permettent ou facilitent les activités ; et l'approche-programme, c'est d'abord et avant tout de reconnaître ce qu'est forcément et véritablement un programme.

L'APPROCHE-PROGRAMME C'EST...

- un moyen de compenser certains défauts de système...
- un état d'esprit, plutôt qu'un mode d'organisation pédagogique
- une approche fondée sur la concertation
- la recentration sur la clientèle étudiante...
...en fonction de besoins de formation
- **VISER L'INTÉGRATION DES APPRENTISSAGES...**

...EN MISANT SUR LA COHÉRENCE DE L'ENSEIGNEMENT

La thématique de l'approche-programme est essentiellement collégiale et cela tient probablement au caractère unique de l'enseignement collégial, avec la structure particulière de ses programmes composés de trois blocs de cours (communs et obligatoires, de concentration ou de spécialisation, complémentaires) où il convient de reconstruire une certaine unité à travers une approche intégratrice. D'ailleurs, le thème de l'approche-programme est apparu en même temps et à la même source que celui de la formation fondamentale – les deux thèmes étant en fait indissociablement liés – soit dans le rapport Nadeau².

Le rapport Nadeau demeure sans doute le plus marquant des rapports qui, dans les années 1970, ont tenté de dresser le bilan des cégeps ; il a proposé une certaine redéfinition de l'enseignement collégial, en l'occurrence une formation fondamentale par programme, où des « modules » se substituaient aux départements. Si le rapport a été plutôt mal reçu par

* Texte d'une communication présentée lors d'une journée pédagogique institutionnelle au cégep de Baie-Comeau, le 9 avril 1990.

Des programmes

le milieu collégial à l'époque, on constate aujourd'hui que plusieurs des idées qui y étaient émises ont, depuis, fait leur chemin. Entre autres, le ministère de l'Éducation, dans son Livre blanc de 1978³, reprenait à son compte certains éléments du bilan de la commission Nadeau : constat d'éclatement et d'éparpillement de la formation, où la polyvalence s'exerce au détriment de la cohérence. Cette critique s'est finalement résumée dans la désormais célèbre formule décrivant la formation dispensée au collégial comme un « régime de cafétéria ».

Si j'ai fait ce très bref détour historique, ce n'est pas uniquement par attachement à l'histoire, mais bien parce que ce que les cégeps vivent aujourd'hui se ressent directement des jugements qu'on portait sur eux il y a dix ou quinze ans. En clair, l'essence des intentions énoncées dans le Livre blanc de 1978 a été traduite en termes juridiques, dans le *Règlement sur le régime pédagogique du collégial*. Ce même règlement qui a redonné préséance au programme en le posant comme entité de base de l'enseignement collégial, et qui a retenu la formation fondamentale comme principe intégrateur des composantes du programme.

Mais il pourrait y avoir loin des intentions à la réalisation, en tout cas en ce qui concerne l'approche-programme. En fait, toute l'organisation et l'activité pédagogiques de nos cégeps se fondent sur les disciplines (regroupement en département, séquences des cours...) et sur les cours (évaluation des apprentissages, promotion d'un niveau à l'autre, sanction des études même...). C'est en cela que l'approche-programme est en quelque sorte un moyen de compenser certains défauts d'un système où le programme doit être au cœur de l'activité alors que la structure et les traditions s'y opposent.

L'approche-programme, c'est donc un moyen essentiellement dynamique et abstrait – parce que c'est surtout dans la tête que ça se passe, c'est un état d'esprit, une disposition – de remettre le programme, avec ses étudiantes et ses étudiants, au centre des préoccupations et des actions, dorénavant collectives et concertées, de tous les agents éducatifs d'un collège. Cela signifie principalement de concevoir l'activité éducative en fonction des besoins de formation particuliers des étudiantes et des étudiants d'un programme donné. Cela signifie encore d'assurer la cohérence de l'activité éducative, de façon à favoriser l'intégration des apprentissages, c'est-à-dire la meilleure formation possible et pas seulement l'accumulation de connaissances sans liens ni suite.

Les liens entre approche-programme, formation fondamentale et compétence

- la **COMPÉTENCE** comme **FINALITÉ** de l'enseignement collégial
- la **FORMATION FONDAMENTALE** comme **GRILLE D'ANALYSE** permettant de concevoir une formation menant à la compétence
- l'**APPROCHE-PROGRAMME** comme **MOYEN PRIVILÉGIÉ** d'arriver à une formation fondamentale débouchant sur la compétence

On a souvent dit et écrit que la formation fondamentale constituait la finalité de l'enseignement collégial. Je diffère d'opinion sur le sujet. Pour moi, une finalité devrait décrire davantage l'état de la personne formée, au terme d'un certain cheminement scolaire, plutôt que de caractériser la formation que dispense un système d'enseignement. En ce sens, la finalité de l'enseignement collégial relèverait plutôt de la compétence ; la question de la finalité, c'est de savoir qui on vise à former au cégep. Il me paraît que la réponse est : une personne compétente, tant dans ses activités professionnelles que sociales ou privées.

Dans cette perspective, la formation fondamentale fournit un outil conceptuel susceptible de nous permettre de définir et d'articuler le type de formation à dispenser pour amener nos étudiantes et nos étudiants à devenir des personnes compétentes. La formation fondamentale serait donc la grille d'analyse essentielle à la conception, à l'élaboration des programmes de formation du collégial. De façon plus imagée et concrète, la formation fondamentale serait une sorte de tamis par lequel on passerait tous les éléments (connaissances, habiletés, attitudes) qu'il serait possible d'inclure dans la formation d'une infirmière, par exemple, pour en retenir les éléments fondamentaux, essentiels. Toute la question de la formation fondamentale est là ; c'est en cela d'ailleurs qu'elle est universelle, comme tend à le démontrer le dossier-souche du CADRE⁴ : dans un monde où de nouvelles connaissances apparaissent à un rythme effarant, où d'autres deviennent alors rapidement désuètes, où le contexte de vie et de travail est en perpétuelle mutation, quelle peut-être une formation valable et durable ?

Si la formation fondamentale doit être le trait caractéristique de l'enseignement collégial et de chacun de ses programmes, l'approche-programme, en misant sur la réflexion et l'action éducatives concertées, pourrait être le moyen privilégié pour y arriver ; arriver à une formation fondamentale qui débouche sur la compétence des personnes.

Trois fondements d'une approche-programme progressiste

- le **PROGRAMME** est l'unité de base de l'enseignement collégial
- un **COURS** appartient à un **PROGRAMME**
- un **cours** n'existe que dans la mesure où il contribue à l'atteinte des objectifs du programme

Ce qu'on pourrait appeler le cadre général de la réalité dans l'enseignement collégial, c'est la structure même de cet enseignement, structure déterminée par un régime pédagogique. Or le régime pédagogique du collégial, adopté en 1984, pose clairement que c'est le programme qui constitue l'entité à la base de l'enseignement collégial, et non pas les disciplines ou les cours. C'est ce qu'il faudrait comprendre de la définition que le RRPC donne du programme : « ensemble intégré de

Des programmes

cours conduisant à la réalisation d'objectifs généraux et particuliers de formation⁵ ».

Plus encore, on peut déduire de cette définition, qu'en principe, on n'offre pas un cours pour l'intérêt qu'il présente en lui-même, mais plutôt parce qu'il contribue à l'atteinte des objectifs du programme dans lequel il s'inscrit. On peut encore tirer de tout cela et d'autres pages du RRPC quelques « corollaires », entre autres, qu'un cours consiste en quelque sorte en un « bien de domaine public », existant par et pour un programme, et qui donc n'« appartient » ni à une enseignante ou à un enseignant, ni même à un département. Ceux-ci, enseignants et département, n'ont que la *responsabilité* des cours qu'ils dispensent en fonction d'un programme, y compris des programmes obligatoires de français, de philosophie ou d'éducation physique*.

La « réalité » peut sembler brutale, mais en fait elle nous rappelle simplement que l'enseignement collégial est une espèce de casse-tête où chacun détient seulement quelques pièces qui doivent s'intégrer harmonieusement au portrait d'ensemble. Ce qui m'amène d'ailleurs à ajouter un quatrième fondement dans le décor, à savoir que les services administratifs et connexes à l'enseignement n'existent ou ne devraient exister que pour permettre à l'activité éducative de se réaliser dans les meilleures conditions possibles...

Les objets de l'approche-programme

Une fois qu'on est bien pénétré de l'idée que, dans un collège, nous sommes tous des rameurs embarqués dans la même galère et que, de ce fait, il convient que nous conjuguions nos efforts en ramant tous dans la même direction en même temps (cohérence des activités éducatives) si nous voulons arriver à bon port (formation intégrée et compétence)... Une fois cet état d'esprit bien installé et partagé, et compte tenu du fait que notre galère est l'enseignement collégial, qu'est-ce qu'on peut bien encore faire ensemble ? Autrement dit à quoi, concrètement, devrait-on ou pourrait-on travailler ensemble ?

Dans le cadre d'une approche-programme, deux grands thèmes devraient retenir l'attention et susciter des actions : 1) l'encadrement et le suivi des étudiantes et des étudiants du programme, depuis leur recrutement jusqu'à l'obtention de leur diplôme ; 2) le suivi de l'état et des besoins du programme, dans une perspective d'amélioration continue.

L'encadrement et le suivi de la clientèle

L'encadrement et le suivi de la clientèle d'un programme pourrait être l'occasion privilégiée pour la concertation et la collaboration entre les départements et les services et devrait nous préoccuper avant même de recevoir les étudiantes et les

* Il ne me semble pas abusif de parler de « programmes » pour désigner ce qu'on appelle couramment les « séquences » des cours obligatoires ; du fait de leur caractère commun et obligatoire, ces programmes constituent en quelque sorte le « core curriculum » de l'enseignement collégial et, en ce sens, visent des buts particuliers, distincts de ceux des concentrations et des spécialisations.

étudiants au collège. Déterminer ce qu'on recherche comme étudiantes et étudiants pour un programme donné, de même que la façon dont on fera la sélection parmi les candidats au programme, établir une séquence qui ordonne les cours ou définir des préalables, ne devraient pas être des opérations strictement administratives, mais également pédagogiques. Le suivi du cheminement scolaire, l'aide à l'apprentissage même devraient faire l'objet d'une réflexion et d'une action concertées entre les départements et les services ; ne serait-ce que sur la question de l'abandon de cours, on a pu maintes fois constater que les aides pédagogiques disposaient d'informations que les enseignantes et les enseignants ne détenaient pas, et inversement. La planification et l'encadrement des stages, le placement et la relance des diplômés sont d'autres exemples encore d'activités où il pourrait y avoir concertation entre plusieurs agents éducatifs des collèges.

L'amélioration du programme

- la détermination et la répartition des contenus
- la détermination des objectifs communs et particuliers
- la coordination des activités pédagogiques
- l'élaboration d'outils de programme
- le perfectionnement
- ...

La concertation entre enseignantes et enseignants de divers départements, voilà à quoi l'on songe tout de suite lorsqu'il est question d'approche-programme. Mais une réticence apparaît presque inévitablement quand on évoque la possibilité de la collaboration interdépartementale : la peur ou le refus de se faire dire quoi et comment enseigner. Il ne devrait pourtant pas s'agir de cela, mais bien de s'entendre sur le « pourquoi », sur le but ; de déterminer les dénominateurs communs à l'ensemble des interventions pédagogiques, et la spécificité de chacune de ces interventions. Une fois le but clairement posé, le choix des moyens particuliers et spécifiques devrait relever de ceux et celles qui ont l'expertise et l'expérience. Une fois, par exemple, qu'on a bien discuté, exploré, saisi la contribution de la psychologie dans la formation d'une infirmière, qui, mieux que des enseignantes et des enseignants de psychologie, pourrait articuler concrètement et de façon détaillée la forme que devrait prendre cette contribution dans un cours de psychologie ? Il y a là une question fondamentale de confiance et de respect.

D'ailleurs, lorsque la confiance et le respect sont bien acquis, le champ des possibilités de collaboration est grand ouvert. Cela peut tenir à des initiatives simples, comme de coordonner les activités d'évaluation pour assurer que les étudiantes et les étudiants n'ont pas deux examens le même jour ou toute une série d'examens et de travaux la même semaine ; d'élaborer un guide méthodologique spécialisé pour le programme de

Des programmes

sciences, avec méthodologie de résolution de problème, de lecture et d'écriture de tableaux ou de tracé de graphiques, lexique scientifique... (comme on est à le faire à André-Laurendeau). Cela peut aller jusqu'à concevoir des activités d'apprentissage communes à plusieurs cours, comme l'organisation d'un séminaire-conférence sur la situation en Europe de l'Est ralliant les étudiants et les étudiants des cours de sociologie, science politique, économie, histoire... du programme de sciences humaines (comme à André-Laurendeau encore). Cela peut aller encore... jusqu'ou on est prêt à aller ! Jusqu'ou finalement il faut aller pour améliorer encore et toujours les programmes, dans toutes leurs dimensions, pour assurer la meilleure formation possible à nos étudiantes et à nos étudiants.

Trois lieux de relations interdépartementales dans le cadre d'un comité de programme ou « de la plus ou moins grande difficulté de travailler ensemble »

Les départements de la concentration

Comme le disait toujours un de mes professeur en Éducation, Jan Palkiewicz, l'interdisciplinarité suppose deux conditions essentielles : 1) que les enseignantes et les enseignants des disciplines concernées se réfèrent à un même modèle de développement (ou d'apprentissage) ; 2) qu'ils partagent le même langage, C'est plus souvent le cas chez les enseignantes et les enseignants des disciplines d'une même concentration, en tout cas quant au langage commun. Les enseignantes et les enseignants de sciences, qu'ils enseignent les mathématique, la chimie, la physique ou la biologie, ont un vocabulaire et des références communs ; au cours de leur propre formation, ils ont tous au moins tâté des autres disciplines ; ils arrivent généralement à s'entendre sur ce qu'est une formation scientifique. C'est aussi généralement le cas chez les enseignantes et les enseignants des différentes disciplines de sciences humaines.

Par ailleurs, en sciences ou en sciences humaines, malgré qu'elles ne tiennent pas toutes exactement la même place dans le programme, toutes les disciplines ont le même statut, celui de discipline de concentration, et aucun département n'a préséance sur les autres quant à la responsabilité du programme. Voilà pourquoi ce premier lieu des relations interdépartementales me paraît être le plus facile à aborder, le moins piégé. Les objets de travail communs sont plus vite trouvés, la perspective générale est plus vite dégagée. On parle plus spontanément des mêmes choses, dans un même cadre de référence.

Les départements de spécialisation et les départements de « service »

Le lieu le plus frustrant me paraît être le deuxième, parce qu'il est ambigu et paradoxal. Dans les programmes professionnels, un département a habituellement plus que les autres la responsabilité du programme ; ce département porte d'ailleurs généralement le même nom que le programme. Or les cours dits « de spécialisation » dans un programme professionnel ne constituent pas *toute* la spécialisation : les cours de

mathématiques ou de physique du programme d'électro-technique, par exemple, sont également des cours de spécialisation. La notion de cours « de service » n'existe pas dans le régime pédagogique du collégial, où l'on ne distingue que trois catégories de cours : communs et obligatoires, de concentration ou de spécialisation, complémentaires.

C'est peut-être là plus qu'ailleurs que l'esprit de confiance et de respect dont je parlais plus haut sont difficiles à installer : les uns tenant un discours « technique » et concret, les autres tenant un discours « scientifique » et abstrait ; les uns sont tentés de « passer des commandes » aux autres qui se rebiffent ; les uns étant préoccupés des exigences du marché du travail, les autres étant plus familiers avec le monde universitaire. Un professeur de mathématiques de mon collège, par ailleurs très engagé dans des expériences d'approche-programme, me disait que s'il a une assez bonne idée de ce que ses étudiants de technologie physique font dans les autres cours de leur programme, il n'a aucune idée de ce qu'ils feront sur le marché du travail, quelle sorte d'emploi ils occuperont, quelles sortes de tâches ils réaliseront.

Ce serait peut-être là un bon début de collaboration que de s'expliquer les uns aux autres le « profil professionnel » des étudiants du programme : à quoi se destinent des étudiants de technologie physique, de génie civil, de diététique... ; qu'est-ce que ces gens-là vont occuper comme emplois après leurs études, quelles compétences devront-ils maîtriser dans leur travail éventuel ? Tous connaissent sans doute ce genre d'opération « portes ouvertes » que tiennent parfois les collèges, invitant la population à venir voir ce qui se fait chez eux... J'imagine souvent une journée ou une semaine « portes fermées » où l'on inviterait le personnel du collège à faire cette même visite. Il y a beaucoup de personnes, dans mon collège, qui ne sont jamais entrées dans le laboratoire de soins infirmiers, qui ne savent pas que ça ressemble exactement à une salle d'hôpital, qu'il y a des mannequins couchés dans des lits...

La concentration ou la spécialisation et les disciplines communes et obligatoires

Cette même opération « portes fermées » pourrait aussi faciliter les relations interdépartementales les plus compliquées parce que les moins spontanément évidentes, celles qui devraient exister entre les disciplines communes et obligatoires et les disciplines de concentration ou de spécialisation. Ce devraient surtout être des visites réciproques : outre les étudiantes et les étudiants, rares sont ceux et celles qui, dans un collège, savent vraiment ce qui se passe dans un cours de philosophie par exemple, ce qu'on y fait concrètement, ce dont on y parle, ce qu'on y apprend. Tout le monde a sa petite idée bien sûr, comme nous avons tous notre petite idée sur ce qu'est le travail d'une infirmière ; mais le jour où l'on décide d'aller suivre une infirmière dans son travail quotidien, on s'expose à bien des surprises ! De ce genre de surprise qu'ont eue les enseignants d'informatique du cégep de Saint-Jérôme le jour où ils se sont assis avec leurs collègues de philosophie pour discuter de leurs cours respectifs, et où ils ont constaté qu'ils poursuivaient des objectifs communs comme le développement du sens logique chez leurs étudiantes et leurs étudiants⁶.

Des programmes

Une chose me semble certaine, c'est qu'il faut trouver une voie mitoyenne entre les deux extrêmes où tombe souvent la question des cours communs et obligatoires : entre l'asservissement complet de ces cours aux concentrations ou aux spécialisations, où en techniques administratives par exemple, on remplacerait le cours « analyse et écriture » ou le cours de roman par un cours de « français langue des affaires », avec groupes homogènes et tout le bataclan ; et entre le détachement complet des cours de français ou de philosophie des préoccupations les plus immédiates des cégepiennes et des cégepiens, c'est-à-dire leur avenir professionnel. Cette voie mitoyenne, elle ne passe pas forcément par le contenu des cours, mais peut-être simplement par les exemples par lesquels on illustre le contenu. C'est cette voie mitoyenne que cherche le comité sur le développement des programmes du collège André-Laurendeau quand il propose des comités de programme distincts pour le français et la philosophie, comités auxquels participeraient des représentants des départements de concentration et de spécialisation ; question de savoir encore mieux qui sont les étudiantes et les étudiants qui fréquentent le collège et ce qu'ils sont venus y faire.

L'institutionnalisation de l'approche-programme

Deux modes d'institutionnalisation de l'approche-programme

Premier mode : les structures

Deuxième mode : le leadership

Quand on se demande quelle forme prendra l'approche-programme dans un collège, on sous-entend deux choses : on cherche le moyen de rassembler les divers agents d'un même programme et de les amener à travailler ensemble ; on cherche aussi le moyen de généraliser la chose à l'ensemble des programmes, d'institutionnaliser l'approche-programme. Après avoir lu, réfléchi, discuté sur la question, je constate qu'il existe deux grandes façons de faire : soit de passer par la mise en place de structures-programme qui se substituent ou se superposent aux structures actuelles (comités de programme, tables de concertation, jusqu'à un comité central des programmes ou une commission des programmes...); soit de miser sur le leadership, l'animation et l'initiative pédagogiques⁷.

Je dois avouer qu'au cégep André-Laurendeau, on a d'abord proposé le premier mode, celui des structures. Je dis avouer parce que j'en viens maintenant à la conclusion que ce n'était pas le bon choix. Les structures, c'est lourd, c'est contraignant et ça ne mobilise pas le monde ; c'est ce qu'ont fait clairement savoir les enseignantes et les enseignants au comité sur le développement des programmes qui faisait cette proposition. Ce n'est pas qu'on se refuse à l'approche-programme, mais on veut quelque chose de souple, centré sur les « vraies affaires », quelque chose qui puisse coller à chacun des programmes avec ses particularités propres.

Je le dis tout de suite et sans rougir : je pense que les professeurs ont raison. Moi qui ai toujours claironné que l'approche-programme n'est pas une mécanique mais un état d'esprit, une dynamique, j'aurais dû comprendre bien avant. Ce que les professeurs réclament, c'est qu'on leur indique une direction à suivre, qu'on leur manifeste une volonté claire et profonde d'engager tout l'établissement dans cette direction, qu'on les mobilise, qu'on les motive, qu'on les soutienne. Que ce soit un cadre pédagogique qui réunisse tous les agents qui travaillent auprès des étudiantes et des étudiants d'un programme donné à une session donnée pour discuter ce qui va et ce qui ne va pas dans le programme ; que ce soit d'explorer avec les agents éducatifs en question leurs propres intérêt et volonté à travailler ensemble, et les objets sur lesquels ils jugeront bon de le faire ; ce dont il s'agit c'est d'animation.

Le *Petit Robert* définit ainsi l'animation : « Action, manière d'animer, de donner la vie, le mouvement. [...] Méthodes de conduite d'un groupe qui favorisent l'intégration et la participation de ses membres à la vie collective ». Cela me semble parfaitement décrire ce que devrait être l'approche-programme !

RÉFÉRENCES

1. LAPIERRE, René, et CAUCHY, François, « Le département ou le programme ? Entre les deux mon cœur balance », *La pédagogie au collégial : vingt ans après. De l'adolescence à la maturité*, Actes du 7^e colloque annuel de l'Association québécoise de pédagogie collégiale, 1988, p. 99.
2. Conseil supérieur de l'éducation, *Le collège. Rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial*, Québec, 1975, 247 pages.
3. Ministère de l'éducation, *Les collèges du Québec. Nouvelle étape. Projet du gouvernement à l'endroit des CEGEP*, Québec, 1978, 79 pages.
4. Voir en particulier : LALIBERTÉ, Jacques, *La formation fondamentale. La documentation américaine*, CADRE, 1984 ; GINGRAS, Paul-Émile, *...La documentation canadienne*, CADRE, 1985 ; LALIBERTÉ, Jacques, *...La documentation française*, CADRE, 1987 ; GINGRAS, Paul-Émile, *...La documentation anglaise*, CADRE, 1988.
5. Direction générale de l'enseignement collégial, *Édition commentée du Règlement sur le régime pédagogique du collégial*, Gouvernement du Québec, 1984, p. 13.
6. Voir : Mignerou, Guy, « La formation fondamentale en informatique : une démarche concrète », *Pédagogie collégiale*, vol. 2, n° 2, décembre 1988, p. 27-30.
7. Entre autres publications, les actes du 9^e colloque de l'AQPC sont remplis d'exemples de l'une et l'autre façons de faire.