

LES COMPÉTENCES COMMUNES AU COLLÉGIAL, DE LA THÉORIE À LA PRATIQUE



FRANCE CÔTÉ
Professeure
Cégep Marie-Victorin

Où en sommes-nous, dans le réseau collégial, par rapport aux compétences transversales que la réforme de l'éducation a instaurées au primaire et au secondaire ? Eh bien, sachez que ces compétences ont fait leur bout de chemin et qu'elles nous arrivent dans le réseau collégial sous l'appellation « compétences communes ».

C'est dans le prolongement du travail amorcé au primaire et au secondaire sur les compétences transversales que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) a récemment défini et diffusé cinq compétences communes pour le collégial. « Résoudre des problèmes », « Exercer sa créativité », « S'adapter à des situations nouvelles », « Exercer son sens des responsabilités » ainsi que « Communiquer » ouvrent donc la voie des compétences communes dans le réseau collégial. Introduites à l'hiver 2010 de manière plus formelle, lors de la diffusion des nouveaux devis de la formation générale au collégial, ces compétences communes ne s'adressent pas exclusivement aux disciplines de la formation générale, elles représentent aussi les visées de la formation collégiale dans son ensemble. Elles s'appliquent à tous les programmes d'études du secteur régulier, tant les programmes techniques que les programmes préuniversitaires, et interpellent tout autant les cours de la formation spécifique que les cours de la formation générale. Il s'agit d'une valeur ajoutée à la formation des étudiants¹.

Avant l'introduction de ces compétences communes au collégial, un appel de projet, lancé par le MELS, a donné naissance à deux projets pilotes. Ainsi, en 2008-2009, une première expérimentation a été réalisée au Cégep Beauce-Appalaches dans un programme technique, et, en 2009-2010, une deuxième expérimentation a été réalisée au Cégep Marie-Victorin, cette fois dans un programme préuniversitaire².

Le but du présent texte est de présenter les grandes lignes de l'expérimentation réalisée au Cégep Marie-Victorin. Notre mandat, dans le cadre de ce projet, était d'élaborer et d'expérimenter différentes activités pédagogiques permettant d'enseigner et d'évaluer les compétences communes dans le programme Sciences de la nature, y compris dans sa composante de formation générale. Les enseignants qui ont participé à cette expérimentation ont bénéficié d'une libération partielle de leur tâche afin de mettre sur pied les diverses activités pédagogiques.

■ QUELQUES ENJEUX DE L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES

Certains paramètres, associés à l'entrée en vigueur du nouveau pédagogique au collégial en 1993, ont été examinés par notre équipe afin de placer cette expérimentation en contexte. Plusieurs références ont été consultées, notamment les travaux du Conseil supérieur de l'éducation, en particulier ceux de la Commission de l'enseignement collégial portant sur les conditions de réussite pour le collégial (1995), de même que ceux de Cécile D'Amour et du Groupe de travail PERFORMA portant sur l'évaluation des apprentissages au collégial (1996). Nous avons ainsi été en mesure d'apprécier les enjeux actuels de l'approche par compétences dans le réseau collégial en fonction de son contexte historique québécois.

¹ Le présent texte est rédigé au genre masculin uniquement pour en faciliter la lecture.

² Plusieurs personnes ont été associées à la réalisation de ce projet. Daniel Tardif et Simon Langlois y ont participé à titre d'enseignants du programme Sciences de la nature en mathématiques et en physique. Bertrand Guibord et Julie Bégin y ont participé à titre d'enseignants de la formation générale en philosophie et en éducation physique. France Côté a assuré un rôle d'accompagnement dans le développement des compétences communes, compte tenu de son expertise en lien avec le portfolio d'apprentissages et l'évaluation des compétences. Hélène Allaire a collaboré aux travaux à titre de directrice adjointe des études pour le développement pédagogique et la recherche. André Laferrière et Susan MacNeil, tous deux représentants du MELS, ont agi à titre de responsables et d'animateurs du projet. Finalement, des étudiants du Cégep Marie-Victorin se sont investis pleinement dans les travaux qui leur ont été proposés dans le cadre de ce projet.



Parmi les enjeux retenus, notons les caractéristiques des populations étudiantes qui ont évolué au fil des ans. Ce facteur a été introduit dans le rapport de la Commission en 1995, mais il a aussi été approfondi par Jacques Roy et Nicole Mainguy, en 2005, dans leur étude portant sur la réussite scolaire en milieu collégial. Ce facteur nous invite à moduler notre enseignement afin de mettre en œuvre des pratiques pédagogiques stimulantes qui intéressent davantage les étudiants. La littérature montre que, pour ce faire, il apparaît incontournable d'accorder de l'importance à la notion de sens. Comment faire en sorte que les exigences, les travaux, les projets, les apprentissages à réaliser aient du sens pour l'étudiant? Selon les sources que nous avons consultées, en mettant en œuvre des activités pédagogiques où nous rendons les étudiants plus actifs, en mettant en lumière les retombées et les bénéfices que ces derniers retireront des travaux exigés, en construisant des activités qui les interpellent dans leurs valeurs, nous leur permettrons d'accéder à un plus grand potentiel de développement. Voilà un premier paramètre qui a été pris en considération dans la planification des travaux proposés aux étudiants dans le cadre de ce projet.

Un autre enjeu important à considérer concerne la fonction de soutien à l'apprentissage. Les enseignants jouent un rôle important en matière d'accompagnement. Le fait de côtoyer les étudiants en classe leur permet de les aider à cerner les forces et les faiblesses de ces derniers en leur accordant le droit à l'erreur, en leur donnant la possibilité de cheminer et en leur permettant de tirer profit de leurs erreurs. Selon les textes consultés, différentes formes de soutien, d'évaluation formative, de modalités d'encadrement et de mécanismes d'autoévaluation doivent être établies afin de permettre aux étudiants de mieux progresser tout au long de leur parcours. Cette préoccupation a également été prise en compte dans ce projet d'expérimentation.

En ce qui a trait à l'évaluation des apprentissages, les auteurs recensés indiquent qu'une plus grande cohésion entre les activités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation s'avère nécessaire. Pour tenir compte de cet enjeu, notre démarche se situe dans une approche critériée, où la performance attendue de même que les critères d'évaluation sont clairement précisés aux étudiants afin qu'ils s'y préparent de manière appropriée.

Enfin, il importe de rappeler que l'approche par compétences est étroitement liée à la réalisation de tâches complexes. L'appréciation de ces productions complexes nécessite une instrumentation particulière. Quelques sources documentaires additionnelles ont été consultées, notamment les travaux de Scallon (2004), Tardif (2006) et Côté (2009), pour dégager

les paramètres centraux de l'évaluation dans un tel contexte. L'utilisation de grilles d'évaluation à échelles descriptives, globales ou analytiques, développées en fonction de critères d'évaluation bien ciblés, a permis aux enseignants d'exercer leur jugement dans une perspective qualitative.

Serait-ce grâce à ce caractère transversal que la compétence disciplinaire peut se déployer? [...] Cette prise de conscience est importante, puisqu'elle concède aux compétences communes une dimension fondamentale dans les programmes d'études de notre réseau.

ÉLARGIR LE CONCEPT DE COMPÉTENCE

En 2011, nous pouvons affirmer qu'un consensus se dégage dans le réseau collégial en lien avec le **concept de compétence**. Il s'agit d'«un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations» (Tardif, 2006). De fait, ce qui rend une personne compétente, peu importe la discipline, est cette plurimobilisation qui implique, entre autres, de s'adapter, de générer des idées, de faire des choix, de faire preuve de jugement, de chercher des solutions, de justifier ses idées, d'agir avec autonomie, etc. Bref, toute une panoplie d'actions qui transcendent les disciplines. **Serait-ce grâce à ce caractère transversal que la compétence disciplinaire peut se déployer?** La compréhension que nous en avons nous permet de croire que tel est le cas. Cette prise de conscience est importante, puisqu'elle concède aux compétences communes une dimension fondamentale dans les programmes d'études de notre réseau.

De manière plus précise, le **concept de compétence commune** pourrait se définir ainsi:

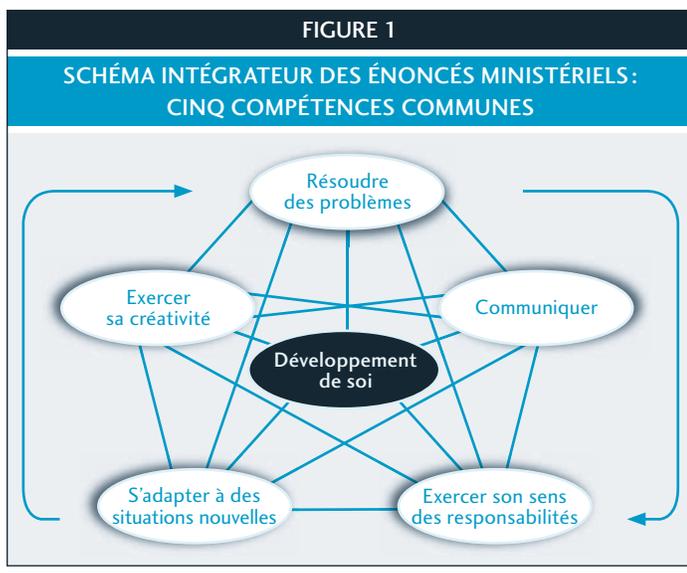
Un pouvoir d'agir, de réussir et de progresser, qui permet de transposer dans différents domaines d'activités des savoirs (connaissances, habiletés, attitudes, etc.) acquis dans un contexte particulier³.

Cette définition se rapproche de celle de Tardif évoquée précédemment, à la différence près que sa manifestation ne se limite plus à une famille de situations et que la notion de progression y est ancrée de manière plus affirmée, rappelant que les compétences communes sont appelées à se développer tout au long de la vie.

³ Définition tirée du compte rendu du Comité-conseil de la formation générale du 4 mai 2007. Cette définition n'est toutefois pas encore officielle.



La figure 1 illustre le schéma intégrateur des cinq compétences communes, articulées en fonction d'un fil conducteur qui a été défini localement, à savoir le développement de soi. Ces compétences ont la particularité d'être interdépendantes, sans niveaux hiérarchiques et elles présentent plusieurs liens entre elles. Elles ne sont pas linéaires, mais plutôt synergiques. Le fil conducteur est au centre des préoccupations. Il constitue une cible vers laquelle convergent les efforts provenant des différentes activités réalisées par les étudiants et il crée une synergie permettant à chaque personne d'évoluer en fonction de son propre cheminement.



POSTURE EXPÉRIMENTALE

UNE APPROCHE SOUPLE ET INTÉGRÉE À LA DISCIPLINE

Nous avons opté pour un déploiement vertical des compétences communes favorisant un travail en profondeur, intégré et adapté à chacun des cours touchés par ce projet pilote, soit les cours de mathématiques, physique, philosophie et éducation physique. Plus précisément, quatre projets distincts ont donc été élaborés en fonction des différentes réalités de ces cours, puis expérimentés. Par cette approche souple et intégrée, les enseignants ont pu explorer avec une certaine liberté différentes stratégies associées au développement et à l'évaluation des compétences communes. Cette approche a permis d'éviter que le travail associé aux compétences communes ne se retrouve comme une composante à part, dissociée de la formation de l'étudiant. Tout ceci a engendré une pluralité de pratiques, des idées créatives et des initiatives à partir desquelles les lecteurs du réseau pourront faire des liens avec leur propre contexte d'enseignement.

Les enseignants engagés dans le projet avaient le loisir d'expérimenter une ou plusieurs compétences communes. Ce choix s'est effectué en fonction des affinités entre les disciplines et les compétences communes ou en fonction des affinités de l'enseignant avec ces mêmes compétences et de ses intérêts envers elles. En somme, les cinq compétences communes proposées par le MELS ont été intégrées à l'expérimentation.

Chaque enseignant a élaboré ses propres grilles d'évaluation à échelles descriptives à partir de critères d'évaluation qui ont été soigneusement sélectionnés en fonction des enseignements et des apprentissages réalisés dans le cadre de son cours. Afin d'être cohérents avec notre intention de départ, qui visait une approche intégrée des compétences communes à chacune des disciplines expérimentales, nous avons intégré l'évaluation des compétences communes à l'évaluation disciplinaire. Parmi les critères d'évaluation utilisés dans les différents cours, certains critères vérifiaient exclusivement des éléments disciplinaires, d'autres vérifiaient uniquement des éléments provenant des compétences communes et, finalement, certains autres étaient des critères mixtes qui permettaient de jeter un regard sur les compétences communes arrivées à la discipline.

UN ÉQUILIBRE DANS LE TRAVAIL

Tout au long du projet, nous avons également été très soucieux de prendre en considération la quantité de travail requise, tant par les étudiants que par les enseignants, afin d'éviter un alourdissement de la tâche. Parce qu'elle permet d'éviter un dédoublement et une multiplication d'activités en dehors des apprentissages requis par chaque discipline, l'approche intégrée est assurément un gage d'équilibre dans le travail.

MISE EN ŒUVRE DES COMPÉTENCES COMMUNES

Nous vous présentons maintenant un résumé des stratégies utilisées dans le cadre des quatre différents projets. Prenez note que les travaux proposés aux étudiants ont été planifiés en fonction de trois dimensions complémentaires : une production (réalisation, produit), un processus (une démarche, des traces) et un discours (autoévaluation). Parmi les stratégies déployées, le portfolio d'apprentissage a été retenu comme étant une modalité de choix et il a été utilisé, sous différentes formes, dans les cours de Sciences de la nature de même que dans les cours de la formation générale faisant partie de l'expérimentation.

En philosophie

Un portfolio mixte, intégrant certaines activités dirigées par l'enseignant et certaines activités plus libres choisies par



l'étudiant, a été développé afin que les étudiants puissent «Exercer leur créativité», au service de la philosophie. Cette compétence commune, la seule abordant clairement les idées et les concepts, s'intègre bien dans un cours de philosophie. De manière plus concrète, un recueil de textes philosophiques a été intégré au portfolio ainsi que des exercices, des questions, des tableaux, quelques activités plus ludiques, etc. Des pauses métaréflexives, qui invitent l'étudiant à apprécier ses forces tout en cernant ses points à améliorer, ont aussi été prévues dans la démarche.

Le jugement critique, qui représente un des éléments de la compétence commune «Exercer son sens des responsabilités», est un contenu inhérent à la discipline de la philosophie. Il a davantage été traité comme un contenu disciplinaire et il a été surtout intégré à la rédaction de textes argumentatifs.

En éducation physique

Un cahier de bord, qui s'apparente à un portfolio dirigé, a été utilisé afin que l'étudiant puisse laisser des traces de son processus de travail en lien avec la compétence disciplinaire à développer, soit «Démontrer sa capacité à prendre en charge sa pratique de l'activité physique dans une perspective de santé», de même qu'avec les compétences communes ciblées, à savoir «Exercer sa créativité» et «S'adapter à des situations nouvelles». Ce cahier de bord intègre des activités d'évaluation diagnostique, des tableaux à remplir, des questions de synthèse et plusieurs activités favorisant un retour réflexif.

De manière plus concrète, la créativité a principalement été développée en synergie avec les contenus disciplinaires qui requièrent que les étudiants fassent une création collective en danse (chorégraphie). Que ce soit en développant un concept autour duquel a ensuite pris forme la chorégraphie, en explorant les liens entre la musique et les mouvements ou, encore, en créant concrètement des décors, des costumes et des maquillages, les étudiants ont eu de nombreuses occasions de développer leur créativité. La capacité à s'adapter à des situations nouvelles, pour sa part, a été surtout mise à contribution dans des activités d'improvisation en danse qui se sont échelonnées sur toute la session, ce qui a permis aux étudiants de voir leur progrès. L'adaptation a aussi été développée dans les rapports complexes que nécessitent les travaux en équipe. Les étudiants ont des parcours très différents en danse lorsqu'ils arrivent au cégep: certains n'ont jamais dansé, alors que d'autres ont suivi des cours depuis leur enfance. L'adaptation est aussi exigeante pour les uns que pour les autres lorsqu'ils se retrouvent ensemble pour planifier et offrir une performance collective.

En mathématique

Un portfolio dirigé qui intègre des activités permettant de développer et d'évaluer les cinq compétences communes a été proposé aux étudiants dans le cours *Calcul intégral*. Ce portfolio était divisé en quatre sections, chacune d'entre elles ayant des visées distinctes, mais invitant tous les étudiants à réfléchir sur leur cheminement.

Une première section, qui visait le développement de la créativité en vue d'améliorer la compétence disciplinaire en mathématiques, proposait aux étudiants de créer des «modèles» mathématiques. Ils devaient donc synthétiser et réorganiser les notions mathématiques, de manière personnalisée, sur une feuille. Leur habileté à communiquer l'information par écrit s'est également développée.

Une deuxième section, également au service des sciences, consistait à résoudre un problème mathématique en lien avec une autre discipline. Le fait d'appliquer des notions mathématiques de calcul intégral à la physique, à la chimie, à la biologie ou même à l'économie ou, encore, à la philosophie encourage un transfert des apprentissages de niveau complexe. La résolution de problèmes est ainsi encouragée et développée dans un cadre différent. En consignait les explications sur papier, les étudiants développent également leurs habiletés de communication écrite.

Une troisième section s'est attardée aux dimensions d'adaptation et de communication orale. C'est par l'entremise d'un projet de tutorat par les pairs que les étudiants ont été mis en situation d'exercer ces compétences communes.

Prendre en considération les difficultés des autres, mettre en œuvre des moyens permettant un travail d'équipe harmonieux, analyser les séances de tutorat et en apprécier les retombées afin d'ajuster le tir au besoin sont autant d'actions qui ont donné l'occasion aux étudiants d'apprendre à s'adapter et à mieux communiquer, et pour lesquelles ils ont été appelés à laisser des traces dans le portfolio.

Parmi les stratégies qui ont favorisé le développement des compétences communes, le portfolio d'apprentissage s'est révélé porteur de sens dans cette démarche.

Finalement, une dernière section, qui s'inscrit davantage dans la perspective du développement de soi, consistait à faire réfléchir chaque individu de la classe sur le choix possible de son futur métier en sciences. Les étudiants devaient communiquer le fruit de leur réflexion en utilisant un forum de



discussion. Le sens des responsabilités et la capacité de communication à l'aide des technologies de l'information ont été mis à contribution dans la réalisation de cette activité.

En physique

Le cours porteur de l'épreuve synthèse de programme (ESP) est un lieu d'accomplissement pour les finissants et représente un contexte tout désigné pour prendre la mesure des compétences communes développées tout au long du parcours collégial.

Même si les cinq compétences communes auraient facilement pu s'intégrer au projet synthèse réalisé par les étudiants dans le cadre de ce cours, celles qui ont été ciblées pour l'expérimentation sont celles qui s'inscrivent plus naturellement dans une démarche scientifique, à savoir la résolution de problèmes et la communication. Elles ont été travaillées dans une perspective disciplinaire, mais également dans une dimension plus large, ce qui a permis aux étudiants de développer leur capacité à résoudre des problèmes de différentes natures, notamment par la gestion de conflits.

Un portfolio qui contient toutes les traces du processus de travail en lien avec le projet synthèse et avec les compétences communes, dont une autoévaluation formelle, a été réalisé par chaque étudiant. De plus, un cahier de bord qui documente l'engagement et les manipulations en laboratoire apporte, lui aussi, un éclairage sur les compétences communes et disciplinaires. Finalement, une présentation orale permet d'apprécier, en partie, la maîtrise des différentes compétences.

► BILAN DE L'EXPÉRIMENTATION

D'entrée de jeu, nous pouvons affirmer que l'expérimentation réalisée au Cégep Marie-Victorin s'avère, dans l'ensemble, une expérience positive tant pour l'équipe enseignante participant au projet que pour la majorité des étudiants. Ces derniers se sont bien engagés dans la démarche et ils ont développé leurs compétences communes tel que nous l'avions prévu.

ASPECTS POSITIFS DE L'EXPÉRIMENTATION

Au tout début de ses réflexions, l'équipe enseignante engagée dans le projet considérait que plusieurs compétences communes étaient déjà véhiculées dans les programmes d'études collégiales, à tout le moins dans chacun de leurs cours. Cette affirmation a été renforcée tout au long de nos travaux. Plusieurs activités qui ont été mises en œuvre dans le cadre de ce projet pilote avaient déjà commencé à prendre racine avant que ne débute cette réflexion plus formelle. Ces activités se sont avérées pertinentes et efficaces. Les enseignants les ont

approfondies, ils ont insisté sur leur déploiement, puis ils y ont fait réfléchir les étudiants en orchestrant soigneusement diverses modalités d'évaluation diagnostique, d'autoévaluation et de retour réflexif. Certes, les étudiants développaient déjà des compétences communes dans leur parcours collégial avant que cette expérimentation ne se mette en branle. Cependant, les éléments reliés au fait d'être plus conscients, de constater par eux-mêmes qu'ils ont cheminé et d'en apprécier les retombées constituent les leviers nécessaires pour rendre cette démarche plus tangible et plus opérationnelle. Les étudiants peuvent ainsi se fixer des objectifs personnels et poursuivre leur cheminement dans une perspective de dépassement. Cette prise de conscience par les étudiants représente sans doute le point le plus déterminant de toute cette expérimentation.

Nous croyons qu'un [...] exercice de clarification, entre le caractère spécifique et le caractère commun des compétences communes, gagnerait à être effectué pour chacun des programmes d'études.

Parmi les stratégies qui ont favorisé le développement des compétences communes, le portfolio d'apprentissage s'est révélé porteur de sens dans cette démarche. Cet outil a permis non seulement de développer les compétences communes et de rendre les étudiants conscients de leur propre cheminement, mais il a également donné l'occasion à ces derniers d'améliorer leurs compétences disciplinaires. Être créatif, s'adapter, résoudre des problèmes, communiquer sa pensée et développer son autonomie ainsi que son sens des responsabilités sont des éléments qui servent assurément de tremplin à l'étudiant afin que celui-ci soit meilleur en philosophie, en physique, etc.

ASPECTS À AMÉLIORER

Il est clair que, malgré le succès associé à cette expérimentation, la mise en œuvre de tout projet pédagogique gagne à être révisée, nuancée et raffinée.

Les membres de l'équipe enseignante engagée dans le projet s'entendent pour dire qu'il y a une compétence commune additionnelle qui gagnerait à être développée auprès des étudiants du collégial. Il s'agit de la compétence «Travailler en équipe». Trop souvent, nous exigeons des étudiants qu'ils travaillent en équipe, mais nous ne les formons pas systématiquement au processus qui les rend en mesure de le faire. Cette compétence est inévitablement commune à tous les programmes de formation et elle revêt beaucoup d'importance, de nos jours, dans la vie professionnelle des individus.



Nous nous sommes aussi penchés sur le chevauchement de certaines compétences communes avec les buts généraux d'un programme. Pour illustrer notre propos, nous utiliserons la compétence commune «Résoudre des problèmes» dans le contexte du programme Sciences de la nature. Cette compétence est clairement formulée dans les buts généraux du programme. Où se situe la distinction entre le caractère disciplinaire et le caractère commun de la compétence? En orientant le développement de cette compétence en fonction des buts du programme Sciences de la nature, nous lui attribuons un caractère spécifique (disciplinaire). La démarche de résolution de problèmes correspond alors à une dimension appliquée aux sciences de la nature. Or, si la perspective de développement de la compétence commune est articulée en fonction du développement de soi, il est clair que la formation de l'étudiant, en matière de résolution de problèmes, devrait aller bien au-delà du champ de spécialisation des sciences de la nature: l'étudiant devrait apprendre à résoudre n'importe quel problème de sa vie de tous les jours.

Nous croyons qu'un tel exercice de clarification, entre le caractère spécifique et le caractère commun des compétences communes, gagnerait à être effectué pour chaque programme d'études. Y a-t-il, dans les buts généraux d'un programme donné, des énoncés qui sont directement en lien avec les compétences communes? Il apparaît important de mettre en lumière ces recoupements pour s'assurer de ne pas se limiter à un développement disciplinaire de ces compétences. Chaque compétence commune a un apport riche, complémentaire et transversal qui a des retombées dans la vie de tous les jours des individus. Ce sont ces aspects qu'il importe de ne pas perdre de vue, sans quoi certaines compétences communes risquent d'être traitées comme des compétences disciplinaires, surtout lorsqu'elles sont associées aux buts généraux d'un programme.

Il importe également de s'interroger sur la manière dont les enseignants, qui sont avant tout des experts disciplinaires, peuvent être outillés afin de rendre explicites de tels apprentissages transversaux auprès des étudiants. Il apparaît souhaitable que des activités de perfectionnement soient mises en place et que les enseignants soient accompagnés par les équipes des services pédagogiques dans le développement d'habiletés particulières afin qu'ils puissent s'engager dans un tel processus.

CONCLUSION

En somme, le bilan de l'expérimentation vécue au Cégep Marie-Victorin est un bilan positif. Le projet s'est réalisé dans une perspective d'implantation graduelle, ce qui, bien souvent,

facilite l'implantation de nouvelles mesures en permettant une appropriation progressive.

Nous souhaitons que le travail réalisé dans le cadre de cette expérimentation aura des retombées positives pour les gens du réseau. Nous espérons surtout que le résumé du projet présenté ici aidera les enseignants à dégager quelques pistes leur permettant d'adapter à leur réalité le travail associé aux compétences communes du collégial. ◆

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

COMMISSION DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL. *Des conditions de réussite au collégial. Réflexion à partir de points de vue étudiants*, Avis au ministre de l'Éducation, Sainte-Foy, Conseil supérieur de l'éducation, 1995.

CÔTÉ, F. *Le dossier d'étude, pour évaluer autrement... un portfolio d'apprentissage*, Montréal, AQPC, 2009.

D'AMOUR, C. et GROUPE DE TRAVAIL DE PERFORMA. *L'évaluation des apprentissages au collégial: du cours au programme. Fascicule 1 et II*, Sherbrooke, PERFORMA, 1996.

HERMANN G., M. POIRIER et P. DESHAIES. *Projet Enseigner au collégial*, Regroupement des collèges, Sherbrooke, PERFORMA, 2003.

ROY, J., N. MAINGUY, en collaboration avec M. GAUTHIER et L. GIROUX. *Étude comparée sur la réussite scolaire en milieu collégial selon une approche d'écologie sociale*, Rapport de recherche PAREA, Québec, Cégep de Sainte-Foy, 2005.

SCALLON, G. *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Bruxelles, De Boeck Université, 2004.

TARDIF, J. *L'évaluation des compétences, Documenter le parcours de développement*, Montréal, Chenelière Éducation, 2006.

France CÔTÉ enseigne depuis 1994 en Techniques de réadaptation physique au Cégep Marie-Victorin, où elle a aussi assumé des fonctions de conseillère pédagogique. Elle a obtenu une maîtrise en éducation portant sur le profil de sortie et l'épreuve synthèse de programme alliant la formation générale et la formation spécifique. Passionnée par l'évaluation des apprentissages, elle est une personne-ressource pour le perfectionnement des enseignants du collégial quant à ce sujet. Elle est également l'auteure du volume *Le dossier d'étude, pour évaluer autrement... un portfolio d'apprentissage*.

france.cote@collegemv.qc.ca