

**Actes du 15^e colloque
de l'AQPC**

**Pour s'y RETROUVER,
POUR se retrouver**
Le renouveau de l'enseignement collégial

**Problématique de l'utilisation de la notion de
compétence en formation générale**

par
Michel SAINT-ONGE
Association québécoise de pédagogie collégiale

Novembre 1995



Association québécoise
de pédagogie collégiale

Présentation

Le symposium sur l'utilisation de la notion de compétence en formation générale a été l'occasion de réfléchir sur l'implantation des nouveaux cours de formation générale présentés avec le vocabulaire des compétences. Pour avoir une idée plus précise de la problématique de l'introduction de la notion même de compétence dans les cours de formation générale, il nous faut étudier la question dans une perspective plus large. En examinant des points de vue en provenance de diverses sources du réseau des collèges, il sera possible de mieux cerner l'ensemble des problèmes associés à cette mesure du renouveau.

Ce texte commandé par l'AQPC en complément du symposium dissociera la notion de compétence de l'implantation des nouveaux cours de formation générale. Nous aborderons la question de l'usage de la notion de compétence dans le cadre plus large de l'ensemble des mesures de renouveau et dans le contexte d'un processus d'élaboration des programmes de formation impliquant le ministère et les collèges.

Plan

A. LA DÉTERMINATION EXPLICITE DU RÔLE DE LA FORMATION GÉNÉRALE DANS LES PROGRAMMES DE FORMATION

1. La formation générale et les programmes de formation
 - 1.1 La formation générale
 - 1.2 L'élaboration des programmes par compétences
2. Les épreuves terminales : épreuves uniformes et épreuve synthèse
3. Les mécanismes de consultation et de partenariat dans le cadre de la gestion ministérielle de la formation générale et des programmes d'études préuniversitaires

B. L'ADOPTION D'UN CONCEPT DE COMPÉTENCE CONVENANT À L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

1. Des conceptions opposées de la planification de l'enseignement
 - 1.1 Le modèle docimologique
 - 1.2 Le modèle pédagogique
 - 1.3 L'approche par compétences au collégial
2. Une définition de la compétence qui ne rend pas compte du niveau de formation dispensé à l'ordre collégial
3. Un partenariat pédagogique incontournable

CONCLUSION

La problématique de l'utilisation de la notion de compétence en formation générale

Afin de cerner la problématique de l'usage de la notion de compétence en formation générale, voici quelques pistes qu'il faudrait explorer.

A. LA DÉTERMINATION EXPLICITE DU RÔLE DE LA FORMATION GÉNÉRALE DANS LES PROGRAMMES DE FORMATION

Avant de pouvoir parler de compétences à développer, il faut pouvoir circonscrire l'objet de la formation générale. Il ne suffit pas de déterminer les disciplines qui y participent et le poids de leur participation ; il faut définir le rôle de cette formation dans les programmes d'études. Or, le discours actuel sur cette partie de la formation a peu de rapport explicite avec la compétence.

1. La formation générale et les programmes de formation

L'apparition de la notion de compétence en formation générale n'est pas indépendante de l'ensemble de la réflexion sous-jacente aux mesures de renouveau de l'enseignement collégial. De même, les problèmes particuliers de l'application de cette notion en formation générale ne sont pas étrangers aux problèmes que l'usage de cette notion pose à l'ensemble des programmes. C'est pourquoi il nous apparaît important de situer d'abord l'usage de la notion de compétence dans le cadre général des mesures de renouveau mais tout particulièrement dans le cadre de la réflexion sur les programmes de formation.

Les mesures de renouveau de l'enseignement collégial portent sur quatre grandes cibles stratégiques :

- la réussite des études comme nouveau défi de l'accessibilité ;
- les programmes d'études : les rendre cohérents, exigeants et adaptés aux besoins ;
- la responsabilisation académique des établissements ;
- les partenariats : les renouveler et en resserrer les rapports.

Parmi ces cibles, on fait des programmes d'études « le premier grand point de référence » du fait que « les programmes d'études sont au centre de toutes les pratiques institutionnelles : ce sont les programmes qui délimitent le projet de formation proposé, assurent la cohérence des fins et des moyens et forment le point de ralliement de celles et ceux qui œuvrent à la réalisation effective du projet de formation. » (*Fine Pointe*, avril 1993, p. 10).

Parce que les programmes sont au cœur de l'activité de formation, ils sont au cœur des mesures de renouveau. Clairement, le ministère entend favoriser une approche-programme. On s'attendrait donc que les mesures annoncées touchent les programmes pris dans leur ensemble. En effet, le Règlement sur le régime des études collégiales définit un programme comme « un ensemble intégré d'activités d'apprentissage visant l'atteinte d'objectifs de formation en fonction de standards déterminés » (RREC, p. 6). Ceci annonce que les programmes seront abordés comme des ensembles intégrés.

Par contre, dès que les documents abordent les composantes d'un programme de formation, il apparaît qu'il n'y a plus une seule dynamique de formation mais bien deux dynamiques distinctes. Les assises de l'intégration des apprentissages sont minées dès le départ. En effet, deux préoccupations fondent les programmes d'études : 1. transmettre le fonds

culturel commun qui fait d'une personne qu'elle est « cultivée » ; cette préoccupation est rattachée exclusivement à la formation générale et 2. assurer le développement des compétences qui permettent à une personne de poursuivre son cheminement, soit vers l'université, soit vers le marché du travail, cette préoccupation étant attribuée à la formation spécifique.

Dans les orientations d'avenir et les mesures de renouveau de l'enseignement collégial, *Des collèges pour le Québec du XXI^e siècle*, on constate l'absence d'une conception univoque des programmes. On ne peut parler d'une approche-programme parce qu'il y a en fait deux préoccupations traitées distinctement dans les programmes. Les deux éléments constitutifs de la formation, et conséquemment des programmes, reposent sur des logiques différentes, pour ne pas dire divergentes. Les programmes sont abordés par la conjugaison de deux dynamiques qui se traduisent par la juxtaposition de deux éléments constitutifs des programmes. Formation générale et formation spécifique apparaissent soumises à des logiques différentes : celle d'un fonds culturel commun à transmettre et celle du développement de compétences. L'usage de la notion de compétence est dès lors rattaché spontanément à la formation spécifique. La formation générale, elle, fait référence à un modèle non de développement mais à un modèle de transmission, non à un effet recherché (compétence) mais à un contenu à transmettre (fonds culturel).

1.1 La formation générale

La formation générale repose sur trois éléments dits essentiels : 1. la maîtrise des langages fondamentaux, 2. l'appropriation d'éléments majeurs de l'héritage toujours vivant de la culture, 3. l'équilibre et l'intégration des divers aspects de la formation (*Fine Pointe*, avril 1993, p. 19). Ne trouve-t-on pas là des principes qui devraient s'adresser à l'ensemble des programmes de formation ? Ils sont pourtant associés à la formation générale commune. Ceci laisse entendre que les éléments majeurs de l'héritage culturel sont autres que ceux trouvés dans la formation spécifique ; que la maîtrise des langages fondamentaux se fait indépendamment de la formation spécifique ; que l'intégration des divers aspects de la formation est une préoccupation de formation générale. À elle seule, la formation générale devrait fournir ce qu'on définit comme une formation de qualité, ce qui permet d'être bien formé ou « cultivé » :

1. la maîtrise de sa langue ;
2. la capacité de communiquer dans d'autres langues ;
3. la pensée rationnelle du discours et de l'argumentation ;
4. l'autonomie de réflexion ;
5. la responsabilité personnelle en matière de santé et de condition physique ;
6. la compréhension des spécificités des approches du réel qui sous-tendent les grands domaines du savoir — l'art, la science, la technologie, la mathématique, les sciences humaines, etc. (*Fine Pointe*, avril 1993, p. 19)

Cette formation dispensée dans un ensemble de 26 $\frac{2}{3}$ unités comprend trois composantes : a) une formation commune (langue d'enseignement et littérature ; langue seconde ; philosophie ou « Humanities » et éducation physique) ; b) une formation particulière à chaque programme dans les domaines de la langue d'enseignement, la langue seconde et la philosophie ; c) une formation complémentaire (6 unités dans au moins deux des cinq domaines déterminés (sciences humaines ; culture scientifique et technologique ; langue moderne ; langage mathématique ; art et esthétique).

Le symposium pose la question de l'usage de la notion de compétence dans le cadre de cette formation, la formation générale. Or, la formation générale, conformément à l'approche-programme qui est préconisée, ne devrait pas être définie par un contenu (le fonds culturel commun et des disciplines) dans le contexte de l'approche par compétences. Le qualificatif

de générale ne devrait pas permettre de situer cette dimension de la formation dans un programme parallèle à la formation spécifique. Des liens doivent être établis avec l'ensemble de la formation dispensée dans un programme. En fait, plusieurs interprétations de ce que signifie une formation générale viendront définir l'utilité ou l'obstacle que représente la notion de compétence. La problématique de la notion de compétence est indissociable de la problématique de la formation générale dans le cadre des programmes de formation. Aussi, il faudrait clarifier la notion de formation générale avant de chercher à clarifier celle de compétence.

En fait, on ne peut comprendre les positions prises face à la notion de compétence en formation générale sans faire référence à l'ensemble des concepts associés :

- l'approche-programme ;
- l'approche par compétences ;
- le concept de formation générale ;
- les objectifs pédagogiques ;
- l'apprentissage ;
- l'enseignement.

On peut difficilement distinguer, dans le discours sur les compétences, ce qui appartient de fait à ces concepts connexes et ce qui appartient en propre à l'introduction de la notion de compétence dans les programmes de formation. Ce qui complique encore l'analyse, c'est que pour la formation générale deux objectifs sont explicitement visés par le renouveau :

1. préciser les objectifs et les contenus communs
et
2. accroître la comparabilité d'un collège à l'autre.

Ces objectifs fixés dans les mesures de renouveau (*Fine Pointe*, p. 20) viennent donner à la notion de compétence une fonction bien précise : permettre le contrôle de la formation donnée. Cette impression de « mise en tutelle » de la formation générale (pour laquelle le ministère se réserve non seulement l'établissement des objectifs et standards mais également l'établissement des activités d'apprentissage), entraîne méfiance et résistance. On peut interpréter cette attitude comme une simple crainte du contrôle externe. En fait, il faut aller plus loin et voir que selon l'expérience professionnelle des enseignantes et des enseignants, il y a raison de craindre. On sait qu'il y a deux logiques distinctes qui peuvent présider à la planification de l'enseignement : la logique de l'apprentissage et la logique de l'évaluation. L'approche behaviorale a confondu les deux logiques. D'expérience les enseignantes et les enseignants savent que cela ne fonctionne pas. Or, des compétences qui se développent en 45 heures, qui s'expriment sous forme de comportements univoques, qui se mesurent à l'aide de critères de performance, voilà qui ressemble grandement aux bons vieux objectifs de comportement ! On ne peut donc ignorer cela puisque pour plusieurs, compétence et épreuve uniforme imposée par le ministre (art. 32 du RREC) vont de pair. Ceci vient déterminer la notion de compétence : ce qu'il faut pouvoir faire pour réussir l'épreuve uniforme. Ceci n'est pas mauvais en soi mais si cette préoccupation porte ombrage aux exigences de l'enseignement et de l'apprentissage, rien ne va plus.

Retenons que la formation générale est définie sur la base de principes qui devraient s'appliquer à l'ensemble de la formation alors qu'elle n'en constitue qu'une partie ; qu'elle prétend atteindre ses objectifs indépendamment de l'ensemble du programme ; qu'elle s'approprie les apprentissages qui définissent la personne cultivée ; qu'elle se définit par des contenus désignés comme éléments essentiels du fonds culturel, laissant à la formation spécifique ce qui serait secondaire ou accessoire ; qu'elle n'est pas définie, comme pour l'autre élément des programmes, suite à une démarche de détermination propre à l'approche par compétences ; qu'elle est soumise à une intention explicite de contrôle de la part du

ministère. Ces éléments de contexte nous permettent de comprendre que si la notion de compétence utilisée en formation générale est indépendante de la démarche d'élaboration des programmes par compétences, elle n'est pas indépendante de la perception qu'ont les enseignantes et les enseignants de son rôle dans le renouveau de l'enseignement collégial.

1.2 L'élaboration des programmes par compétences

Depuis au moins cinq ans avant l'application des mesures de renouveau, la Direction générale de l'enseignement collégial avait expérimenté cette nouvelle approche d'élaboration des programmes qu'est l'approche par compétences. Ces expérimentations avaient toutes été faites dans des programmes de formation technique et n'avaient porté que sur le champ de spécialisation. C'est dire que les cours communs et obligatoires, ainsi que les cours complémentaires, n'avaient jamais fait partie de ces expérimentations. D'ailleurs, il serait plus juste de parler dans bien des cas d'expériences de rédaction des programmes par compétences que de parler d'expériences d'élaboration des programmes par compétences. Quoi qu'il en soit, la formation générale n'avait jamais été associée à l'usage du concept de compétence. Même si la formation générale n'a pas été soumise au processus d'élaboration des programmes propre à l'approche par compétences, la plupart des gens associent la présence de la notion de compétence en formation générale avec l'approche par compétences. Voyons les limites de cette association.

Dans la foulée des mesures de renouveau qui annonçaient en avril 1993 la redéfinition des programmes par la méthode dite des compétences, la composante de formation générale a été englobée dans le mouvement. En fait, ce n'est pas la méthode d'élaboration des programmes par compétences qui a été appliquée à la formation générale, c'est la rédaction des cours en objectifs et standards. Or, le RREC définit un objectif comme une « compétence, habileté ou connaissance, à acquérir ou à maîtriser ». La notion de compétence ainsi introduite allait être utilisée.

1.2.1 L'identification des besoins de formation

Dans l'approche des programmes par contenu, c'est le spécialiste de contenu qui définit ce que l'élève doit apprendre. Le programme résulte de la lutte de pouvoir entre les disciplines qui ont à faire valoir l'importance de ce qu'elles ont à transmettre. Dans la conception commune de l'enseignement comme transmission des savoirs, le programme n'est que l'identification des savoirs à transmettre à un moment donné de la formation, dans tel cours. Le programme est l'énumération de ces savoirs par cours attribués à différentes disciplines. Le programme n'est qu'un découpage du savoir disponible dans les différentes disciplines. Dans cette approche les changements touchent l'importance accordée aux différentes disciplines, les savoirs retenus pour chacune et leur attribution aux différents cours. Les choses se traitent communément ainsi : « On ne parle pas de telle chose dans ce cours parce qu'on en parle plutôt dans tel autre... » On n'aborde plus telle notion parce que l'industrie ne l'utilise plus »...

Du point de vue professionnel, il devenait gênant de justifier les programmes de formation sur la base de tout ce qu'il y avait à apprendre dans les différentes disciplines. Dans cette approche, dite traditionnelle, il était très rare d'arriver à modifier la place des disciplines, sauf en créant des filières ou voies particulières. Il faut se souvenir qu'il aura fallu attendre pratiquement 1970 pour que le latin perde l'importance qu'on lui reconnaissait jusque là dans la formation !

L'approche par compétences présente un changement radical par rapport à l'approche par contenus. Selon Grant (1979) « Competence-based education tends to be a form of education that derives a curriculum from an analysis of a prospective or actual role in modern society and that attempts to certify student progress on the basis of demonstrated

performance in some or all aspects of that role. » Le fait de définir les buts de la formation à partir de besoins identifiés dans la réalité contemporaine et non à partir de la connaissance que peut dispenser l'école, voilà qui change radicalement le rôle des enseignants et des enseignantes dans la détermination des buts de la formation. C'est ce qui justifierait peut-être la disparition des coordinations provinciales constituées par disciplines.

On peut dire que dans l'approche par contenus, le but de la formation est d'acquérir le plus de connaissances possible dans les disciplines constitutives d'un programme, compte tenu du temps disponible. Alors que dans l'approche par compétences, le but de la formation n'a rien à voir avec les contenus des diverses disciplines ; il est défini par la réalité des besoins extrascolaires. L'apprentissage scolaire n'est plus pensé en fonction de tout ce qu'on peut enseigner, il est pensé en fonction des besoins de l'apprenant qui aura à faire face aux exigences du monde contemporain. Dans cette approche, la définition de ce que l'élève a à apprendre se fait par dérivation des compétences qu'il a à développer. L'identification de ces compétences ne peut se faire en vase clos, elle doit se faire dans un partenariat entre les acteurs sociaux (universités, marché du travail, organisations sociales...) et le monde scolaire.

Si nous comparons sommairement la situation qui prévalait et la situation actuelle, nous devons tenir compte des éléments suivants.

	AVANT	MAINTENANT
	CONTENUS	COMPÉTENCES
Formation spécifique	Déterminés par les professeurs spécialistes des disciplines et le marché du travail ou l'université.	Déterminées par la société (besoins contemporains), le marché du travail ou l'université avec des spécialistes pas nécessairement professeurs.
Formation générale	Les professeurs spécialistes des disciplines.	Le ministre de l'éducation, au nom de la société, à l'aide de spécialistes désignés.
	L'école définit ses mandats.	L'école va chercher ses mandats auprès de la société.

Ce changement de perspective enlève aux enseignants et aux enseignantes leur rôle « exclusif » dans la définition des programmes. Leur enlève-t-il tout rôle ? Il y a peut-être actuellement un excès dans l'exclusion complète des experts de la formation dans le dialogue avec le milieu. C'est ce que craint la Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec (CSN) en dénonçant leur « exclusion du processus de décision concernant la formation générale et spécifique tant au moment de l'élaboration des programmes qu'au moment de leur évaluation et de leur révision... » (Conseil fédéral, *Les programmes par compétences*, 1994, p. 22). La mise en place de nouveaux mécanismes de consultation et de partenariat fera-t-elle la démonstration que la gestion ministérielle de la formation générale et des programmes d'études peut donner aux enseignantes et enseignants le rôle professionnel qui leur revient ?

En formation générale, on ne peut pas dire que les compétences définies sont issues d'une analyse de besoins faite dans la réalité de la société québécoise. Par contre, la responsabilité de définition de ces besoins sous forme de compétences a effectivement échappé aux enseignants et aux enseignantes. Comme la méthode d'élaboration des programmes par l'approche par compétences n'a pas été effectivement utilisée, il est apparu qu'il y avait ici une négation des manières de faire antérieurement bien plus qu'un changement d'approche et l'adoption d'une procédure plus adéquate de détermination des buts de la formation. Les récriminations envers tout ce qui s'appelle compétence ne sont pas étrangères à ce sentiment de dépossession dans le processus de définition des programmes. La disparition des coordinations disciplinaires provinciales est venue confirmer cette perte de pouvoir. Le changement d'approche n'ayant pas été présenté clairement antérieurement à ces changements de structure, il est devenu facile de véhiculer toutes sortes d'idées sur les intentions cachées de la réforme.

Il importe que soit décrit précisément le processus de détermination des compétences visées par la formation générale.

1.2.2 Le processus de planification de la formation

Le choix d'une approche d'élaboration des programmes ne modifie pas seulement la première étape qui consiste essentiellement à définir les buts d'une formation. Ce choix modifie tout le processus de planification de la formation. Une part de cette planification revient aux enseignants et enseignantes et le changement d'approche affecte leurs habitudes de travail en ce domaine. Un programme, même présenté avec des objectifs, s'il énumère les contenus à couvrir, permet la survie de l'approche par contenu. Peu importent les objectifs énumérés, on peut toujours aller chercher directement les contenus à transmettre. La planification de l'enseignement, dans l'approche par contenu est relativement simple : elle commence par l'organisation des contenus. L'approche par objectifs, en maintenant l'énumération des contenus dans la description des programmes, avait changé bien peu de choses en matière de planification des cours. Il en est tout autrement avec l'approche par compétences. Cette approche change radicalement le processus de planification de l'enseignement et de la formation au niveau du programme.

Pour un professionnel de l'enseignement, la qualité première d'un programme de formation, c'est qu'il fournit un guide fiable pour la réalisation des tâches qu'il a à accomplir. En éducation, une difficulté particulière se pose aux plans qu'on élabore : il y a plusieurs niveaux de planification. Chaque niveau vient préciser le précédent et arrive à guider l'intervention de l'enseignante ou de l'enseignant en salle de classe.

L'enseignante ou l'enseignant qui procède toujours avec l'approche par contenus cherchera dans les programmes quels sont les contenus à enseigner puisqu'il ou elle conçoit son rôle comme celui d'un transmetteur de connaissances. Peu importe tous les artifices ajoutés dans les présentations, il ou elle cherchera le contenu. Si ce dernier est présent de quelque manière, la planification des cours peut commencer. La résistance aux changements sera alors atténuée. Ce qui préoccupe l'enseignant ou l'enseignante, c'est de trouver dans les programmes ce dont il ou elle a besoin pour préparer le cours qui lui est confié : ce qu'il faut faire apprendre.

Dans la répartition des responsabilités de planification de la formation, il est clair qu'en formation spécifique le ministère fournira une première étape de planification et que les collèges devront poursuivre cette planification pour déterminer les activités d'apprentissage et fournir aux professeurs les outils à partir desquels ils prépareront leurs cours. En formation générale, par contre, tout le travail de planification préalable à la planification des cours devrait être fait. Or, ce qui est fourni comme outil de travail aux enseignantes et aux enseignants touche bien plus l'évaluation (objectifs et standards) que l'apprentissage (capacités à

développer). Le vocabulaire de l'approche par compétences ne colle pas. Puisque la détermination des cours suit la définition des compétences poursuivies, on ne parle pas de cours à cette première étape des programmes de formation. Ici, on avait déjà déterminé les cours qu'on voulait définir en termes de compétences. On ne parlera donc pas de cours (pour respecter l'approche), on parlera d'ensembles. Artifice inutile et irritant pour le milieu. De même, à ce premier niveau de planification, on n'a pas déterminé encore ce qu'il faut apprendre. Aussi, puisque la définition des cours ne se poursuivra pas au niveau des collègues, il a fallu glisser des contenus dans les « précisions » sur les activités d'apprentissage.

Le niveau de planification qui permet de préparer un cours ne peut faire l'économie de l'identification de ce qu'il faut apprendre. Les compétences dépendent de capacités (au sens de Gagné) acquises. Ces capacités s'expriment sous forme de contenus (informations, concepts, principes, procédures, processus...).

Lorsque les docimologues pensent un programme, ils se contentent des comportements qu'ils veulent mesurer. Lorsque les pédagogues pensent un programme, ils doivent identifier les capacités à acquérir pour pouvoir réaliser les compétences parce que c'est là l'objet des apprentissages, la matière de l'enseignement.

Définir le pourquoi et le jusqu'où d'une formation (et non d'un cours), sans connaître ce qu'il faut apprendre et comment cela peut être appris, est théoriquement possible. Cependant, du point de vue professionnel, cela risque de fournir des énoncés irréalistes pour décrire la formation à donner. Puisqu'il s'agit de planifier une formation, le point de vue du formateur effectif, de l'enseignant ou de l'enseignante, est indispensable à chaque étape. De plus, il importe de poursuivre le processus de planification jusqu'à ce qu'on fournisse aux planificateurs des cours ce dont ils ont besoin pour travailler. Or, le contenu, ce qu'il faut apprendre, reste un élément important de l'organisation d'un cours. Que ce contenu ne soit pas déterminé au niveau du ministère ne cause pas problème s'il est clair qu'il doit être déterminé au niveau des collègues. Actuellement, tel n'est pas le cas. Il faut préparer les cours directement à partir des documents du ministère qui, théoriquement, ne devraient définir que les objectifs, les standards et, en formation générale, les activités d'apprentissage. La planification d'un cours se fait sur la base de diverses informations : les compétences visées par le programme de formation, les objectifs d'apprentissage de chacun des cours, les savoirs associés à ces objectifs, les indicateurs de performance qui permettront d'évaluer les apprentissages. Toute cette information doit présentement se retrouver dans trois catégories : objectif (compétence et éléments de compétence), standard (contexte de réalisation et critères de performance) et activités d'apprentissage (discipline, pondération, unités, précisions). De ce point de vue, la compétence et les éléments de compétence doivent être interprétés comme des objectifs terminaux et intermédiaires d'un cours. Pourquoi alors utiliser un nouveau vocabulaire ?

Les cours sont devenus des ensembles ; les objectifs s'appellent compétence et éléments de compétences ; les standards ne sont que des critères et les activités d'apprentissages fournissent des précisions où se glissent des contenus à enseigner. Pourquoi ne pas appeler les choses par leur nom ?

Il est vrai que l'enseignement pensé en fonction du développement de compétences est différent de l'enseignement pensé en fonction de la transmission de connaissances. Il poursuit un apprentissage plus long, un apprentissage qui assure l'usage du savoir mis en situation. Les exigences sont considérablement plus grandes pour les professeurs. En effet, l'approche par compétences appartient à la grande famille de l'*outcome-based education*. Ce qui caractérise ce mouvement pédagogique, c'est que, selon Spady (1992, p. 7), tous les efforts sont mis pour faire en sorte « To design and organize all curriculum and instruction planning, teaching, assessing, and advancement of students around successful learning

demonstrations for all students. » Voilà qui n'est pas une mince affaire. Tout cela ne peut se faire sans l'implication des enseignants et des enseignantes.

Les directrices et directeurs des études notaient à juste titre : « La nouvelle façon de définir les objectifs de cours, en mettant l'accent sur les apprentissages à réaliser par l'étudiant plutôt que sur les contenus à transmettre par l'enseignant, exige, de la part de celui-ci, des modifications en profondeur de ses pratiques pédagogiques et, principalement, de ses pratiques d'évaluation. Alors qu'auparavant on avait tendance à découper l'évaluation en parties de contenu sur lesquelles l'élève n'avait pas nécessairement à revenir en fin de parcours, l'évaluation finale doit maintenant représenter une part importante de la note globale puisque c'est le moment où l'élève est en mesure de démontrer qu'il a acquis la compétence, ce qui est l'objectif essentiel du cours. » (Fédération des cégeps, *Bilan des rencontres avec les DE sur le renouveau de l'enseignement collégial*, 29 novembre 1994, p. 2). Une telle transformation des pratiques ne peut survenir instantanément, sans perfectionnement, sans aide, sans le temps nécessaire. Elle ne peut non plus se faire sans des pratiques nouvelles d'enseignement centrées non sur les comportements à acquérir mais sur les apprentissages qui contribuent au développement des compétences. Les programmes ne peuvent éviter de nommer ces apprentissages qui ne sont pas des comportements.

En somme, la véritable nouveauté dans la formation générale, c'est que des objectifs communs ont été établis. Le véritable problème vient du fait que cela est compliqué par un vocabulaire qui non seulement n'ajoute rien par rapport au vocabulaire des objectifs mais empêche l'établissement direct de liens entre les objectifs et les apprentissages à faire. De plus, l'usage du terme « compétence » laisse entendre l'application d'une démarche d'élaboration des programmes qui n'est pas effectivement utilisée.

Pour rétablir la situation :

1. Définir clairement les rapports entre la formation générale et la formation spécifique dans le cadre d'un programme de formation.
2. Définir la formation générale de façon cohérente avec l'approche par compétences ou l'exclure de cette approche. (Ne plus procéder par contenus.)
3. Décrire une démarche valide et crédible d'établissement des compétences à poursuivre en formation générale.
4. Réserver le terme d'objectif aux objectifs d'apprentissage ou abandonner le terme de compétence dans les énoncés d'objectifs et de standards.
5. Reconnaître le temps nécessaire à l'appropriation d'une nouvelle approche avant d'exiger son application.

2. Les épreuves terminales : épreuves uniformes et épreuve synthèse

L'approche des programmes sous l'angle de l'évaluation et non sous l'angle de l'apprentissage vient d'être évoquée à propos de l'usage du terme de compétence au sens d'un comportement terminal suite à un cours et à propos de la « disparition » de l'identification des choses à apprendre. Cette approche docimologique si nuisible à l'enseignement s'exprime également dans la multiplication des épreuves. Cela montre que la planification est faite pour cette « fin ».

Le REEC (article 25) oblige l'imposition d'une épreuve synthèse propre à chaque programme « afin de vérifier l'atteindre par les étudiants de l'ensemble des objectifs et des standards déterminés pour ce programme ». Or, une épreuve uniforme au terme des trois cours de formation générale commune en français, langue d'enseignement et littérature, servira à

vérifier la compétence en français : « énoncer, sur la littérature, un point de vue critique qui soit cohérent et écrit dans une langue correcte » (après 3 cours !).

Cette compétence de formation générale mesurée par une épreuve particulière est-elle exclue de l'épreuve synthèse ? En est-il de même des autres compétences développées en formation générale ? Si tel n'est pas le cas, pourquoi mesurer deux fois ? Les résultats d'une épreuve pourraient-ils contredire les résultats de l'autre ? Cette pratique soustrait-elle la formation générale à l'épreuve synthèse de programme ?

Encore ici, le rapport des deux composantes des programmes de formation n'est pas clairement défini.

Pour rétablir la situation :

1. Définir le champ de l'épreuve synthèse de programme en y incluant la formation générale.
2. Donner à l'épreuve uniforme en français un rationnel particulier, distinct de celui de l'épreuve synthèse de programme.
3. Les mécanismes de consultation et de partenariat dans le cadre de la gestion ministérielle de la formation générale et des programmes d'études préuniversitaires

Les mécanismes de partenariat mis en place par le ministère consacrent les deux logiques des mesures de renouveau : d'une part une formation générale sur des bases disciplinaires et, d'autre part, une formation pensée en fonction des programmes. La structure de consultation sur la formation générale ne regroupe pas les disciplines impliquées. Ce sont des comités disciplinaires au niveau des enseignantes et des enseignants.

Pour rétablir la situation :

1. Rattacher la formation générale aux comités conseils des programmes.
2. Créer une structure pluridisciplinaire pour traiter de formation générale plutôt que de multiples structures disciplinaires.

B. L'ADOPTION D'UN CONCEPT DE COMPÉTENCE CONVENANT À L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Selon M. Réginald Grégoire (*La dépêche*, septembre 1994, p. 6), l'approche par compétences se situe dans la lignée du *Mastery learning*, du *Outcomes driven developmental model* de Junction City, du *Teaching for understanding* de l'université Harvard, du *Model school learning* de Bloom et du *Competency based education* d'Alverno. Toutes ces approches ont en commun de mettre l'accent sur les résultats à obtenir plutôt que sur les contenus à couvrir. L'approche par compétences tente de définir ces résultats en termes de compétence.

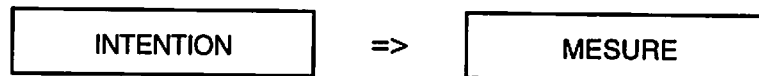
L'importation d'un modèle d'élaboration des programmes par compétences conçu pour l'ordre secondaire, à l'aide des concepts behavioraux d'il y a plus de vingt ans peut très bien nécessiter non seulement des ajustements mais aussi une refonte afin de convenir à l'enseignement supérieur. Cette nécessité ne remet pas en question la pertinence de l'approche, elle remet en question son application dans un contexte de formation postobligatoire et qui a ses propres structures de développement pédagogique.

1. Des conceptions opposées de la planification de l'enseignement

L'approche par compétences, comme approche de l'élaboration des programmes par l'identification des effets de la formation dans la réalité extrascolaire ne fait pas problème en soi. Ce qui heurte le milieu collégial, c'est sa traduction dans la planification de l'enseignement.

1.1 Le modèle docimologique

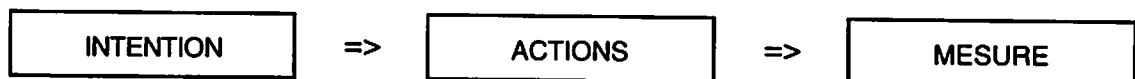
L'approche behaviorale, en définissant l'apprentissage comme l'acquisition de comportements, a favorisé le développement d'une technologie de planification de l'enseignement basée sur des objectifs pédagogiques définis en termes de comportements observables et mesurables. Ce faisant, on établissait un lien direct entre l'intention éducative (l'acquisition d'un comportement) et la mesure de l'apprentissage (l'exécution de ce comportement).



En définissant la compétence comme l'exécution d'une tâche, on se situe toujours dans ce modèle. Dans cette perspective, deux intérêts se manifestent : la précision des énoncés et la mise en place des opérations de mesure. L'intérêt est ici essentiellement docimologique. Un énoncé d'objectif est bon s'il permet l'évaluation. Un énoncé de compétence est valide s'il répond à des critères de rédaction ; il n'a pas à être validé par ce qui est atteint grâce à l'enseignement. On peut mettre en place les dispositifs d'évaluation avant l'application de nouvelles pratiques d'enseignement.

1.2 Le modèle pédagogique

L'ordre collégial, notamment grâce au programme PERFORMA de l'Université de Sherbrooke, a reconnu comme pertinentes les remarques des enseignantes et des enseignants qui faisaient réaliser que l'approche behaviorale laissait dans le vide l'activité d'enseignement. Depuis 1980, la réflexion sur l'apprentissage et l'enseignement qui s'est manifestée dans les travaux du « Pôle de l'est » (regroupement de conseillers pédagogiques de PERFORMA) ou dans des recherches comme celle de Mirette Torkia-Lagacé nous a conduit, à l'ordre collégial, à un autre modèle. Ce modèle tient compte de ce qu'il y a à faire pour réaliser les intentions, avant de mesurer des effets.



Ce modèle repose sur l'idée que l'apprentissage n'est pas l'acquisition de comportements mais bien l'acquisition de capacités rendant possible l'élaboration des conduites (ensembles de comportements) adéquates dans des situations de même type. Ceci change le concept d'objectif pédagogique. Ceci redonne de l'importance à l'enseignement, à ce qu'il faut faire pour obtenir des résultats. Donc l'action à planifier n'est plus d'abord la mesure. L'action à planifier c'est l'enseignement en fonction d'objectifs de deux genres : les objectifs d'apprentissage (les capacités à acquérir) et les objectifs de développement (l'agencement de ces capacités en fonction de conduites qualitativement supérieures). La compétence, comme l'affirmait M. Tremblay dans sa conférence de clôture du symposium, ne s'enseigne pas.

La compétence, pour présider à la planification de l'enseignement, doit être transposée en capacités à acquérir (informations, concepts, principes, procédures, stratégies...). Ce sont ces capacités qui constituent le contenu de l'enseignement. Ces capacités, réparties en séquences de cours, constituent les objectifs d'apprentissage. La compétence constitue l'objectif de développement poursuivi au cours de la formation et vérifié par l'épreuve synthèse de programme.

Cette phase de la planification de l'enseignement est non seulement essentielle à la préparation des cours, elle est essentielle à la validation des énoncés de compétences. De plus, cette phase de planification est utile à l'élaboration des opérations de mesure.

Ce modèle de planification est plus complexe que le premier. Cependant, celui-ci n'ignore pas ce qui a de l'effet sur les individus et leur développement : l'enseignement.

1.3 L'approche par compétences au collégial

Le modèle docimologique, dans le cas d'acquisition de comportements simples (acquis par imitation ou par simple exercice) peut s'appliquer sans trop de problèmes. Il se peut que la formation professionnelle du secondaire vise l'exécution de tâches et que la compétence définie comme l'accomplissement de ces tâches convienne. Au collégial, ce n'est pas le cas. L'habileté à faire face à de nouvelles situations problèmes doit être développée.

De même, la complexité des tâches à accomplir nécessite une planification non seulement de la mesure mais surtout une planification des apprentissages en fonction du développement d'une réelle compétence. Prenons comme exemple la compétence mesurée par l'épreuve uniforme en français : « énoncer sur la littérature un point de vue critique qui soit cohérent et écrit dans une langue correcte ». On trouve ici deux objets d'apprentissage : la littérature et la langue. On trouve un objectif de développement : la capacité d'être critique. Donc, dans les trois cours dont on dispose, on aura développé les capacités qui permettent de s'y retrouver dans la littérature, les capacités qui permettent de s'exprimer dans une langue correcte et les capacités qui permettent d'exercer la critique dans ce domaine.

L'approche docimologique peut accepter un tel énoncé : il y a un objet, un verbe d'action et des « critères » de performance. Voilà tout ce qu'il faut pour construire une épreuve ! L'approche pédagogique ne peut accepter un tel énoncé : il ne permet pas d'identifier les capacités réelles à faire acquérir ; il n'est pas réaliste compte tenu du temps dont on dispose pour atteindre l'objectif de développement de la pensée critique. Y a-t-il possibilité d'agencer les énoncés de compétences de manière à satisfaire les deux logiques de l'enseignement : apprentissage et évaluation ? Y a-t-il moyen d'appliquer l'approche par compétences de manière à permettre la planification de l'enseignement ? Si oui, cela ne peut se faire sans la coopération du ministère et celle des agents pédagogiques des collèges, tant professeurs que professionnels non enseignants.

2. Une définition de la compétence qui ne rend pas compte du niveau de formation dispensé à l'ordre collégial

Les programmes de formation sont des documents descriptifs qui appuient des prises de décision. Il y a donc intérêt à ce que les programmes des divers ordres d'enseignement soient décrits d'une façon identique.

Appliquée dans une perspective behaviorale, la compétence se confond avec l'accomplissement d'une tâche. Ceci ne permet pas de cerner le développement d'une

personne qui a non seulement à exécuter une tâche mais qui a également à définir des problèmes, à élaborer ses tâches et à juger de la qualité de leur exécution.

Il y a un danger de réduire l'expression de la formation collégiale à l'exécution de tâches. Ainsi définies, les compétences peuvent toutes appartenir à un niveau inférieur de formation. Dans les opérations d'arrimage et de rationalisation régionale de la formation, il y a avantage à distinguer les niveaux de formation. L'approche par compétences telle qu'appliquée ne permet pas cela.

3. Un partenariat pédagogique incontournable

Toute connaissance, pour être utile à un individu, doit être reconstruite par lui ; il doit se l'approprier, la faire sienne. Il en est de même dans les organisations. Les professionnels de l'enseignement collégial ne sont pas de simples exécutants. Ce sont des personnes qui guident intelligemment leur activité d'éducation. Pour développer leur « intelligence » de l'ordre d'enseignement collégial, les enseignantes et les enseignants se sont donné des structures de développement pédagogique. Les conseillers et conseillères pédagogiques ont contribué grandement à supporter cette réflexion. Ils ont influencé l'activité des services de développement pédagogique et ont travaillé, notamment dans le cadre de PERFORMA, à promouvoir le perfectionnement pédagogique. Prenant appui sur ces structures, les directions des études ont également développé, avec la Fédération des cégeps, une vision pédagogique de l'activité des collèges. Au niveau du réseau, depuis sa création en 1981, l'AQPC a contribué grandement à supporter et à diffuser la réflexion pédagogique.

L'approche par compétences n'arrive donc pas en terrain vierge. Elle ne peut prendre racine que dans le terreau pédagogique déjà présent et ne peut survivre sans les soins des personnes qui ont jusqu'ici alimenté la réflexion pédagogique et assuré le développement de l'enseignement collégial. Ce sont ces personnes que peuvent favoriser la traduction en action des idées de l'approche par compétences. Il ne peut s'agir d'une simple application, ce sera nécessairement une appropriation. Le ministère ne peut compter faire seul une réforme de l'enseignement collégial. Il doit penser à un partenariat avec la structure pédagogique du réseau.

Conclusion

Les travaux du symposium ont montré que les collègues se sont engagés dans la réforme de la formation générale. De nouveaux cours ont été élaborés et expérimentés. En même temps, du perfectionnement a été organisé, notamment dans le cadre du programme PERFORMA de l'Université de Sherbrooke, mais également au niveau des enseignantes et des enseignants qui ont produit déjà du matériel didactique nouveau. Tout cela est lié à l'apparition de nouveaux cours, indépendamment de l'approche adoptée pour leur élaboration.

Les protestations sont assez nombreuses pour reconnaître que l'introduction de la notion de compétence en formation générale est loin de faire l'unanimité. Nous avons identifié trois zones où la notion fait problème : 1. le traitement de la formation générale dans les programmes de formation ; 2. la planification des programmes de formation et 3. l'application d'une approche basée essentiellement sur la docimologie.

Reprenons chacune de ces zones où la notion de compétence fait problème et voyons ce qui pourrait être fait.

1. Formation générale et programmes de formation définis par compétences

Le discours tenu sur la formation générale n'est pas en accord avec le discours de l'approche par compétences. Une véritable approche-programme ne peut s'accommoder d'approches dichotomiques. Si l'approche par compétences doit s'appliquer aussi bien en formation générale qu'en formation spécifique, elle doit s'appliquer dès la définition des compétences visées. Les compétences ne peuvent venir s'accoler à des contenus camouflés dans le nouveau vocabulaire de l'approche.

Le ministère pourrait donc :

- a) reprendre la définition de la formation générale dans la perspective des programmes de formation, dans une véritable approche-programme ;
- b) harmoniser la démarche de rédaction de programme entre les deux types de formation constitutifs des programmes ;
- c) décrire le processus de définition des compétences en formation générale.
- d) justifier les rapports entre les épreuves uniformes et les épreuves synthèse.

Les collègues pourraient :

- a) encourager la réflexion sur la formation générale et sa place dans la formation et les programmes de formation ;
- b) utiliser les structures de diffusion de la réflexion pédagogique (PERFORMA, AQPC).

2. Planification des programmes de formation

Les programmes de formation s'élaborent par des planifications successives. Ils doivent être un outil de travail pour les enseignantes et les enseignants qui ont à planifier leur propre intervention (cours) dans le plan de travail que constitue un programme. En définissant les programmes comme un « ensemble intégré d'activités d'apprentissage... » et en associant les collègues à la définition d'une partie de ces activités, certaines étapes de planification semblent avoir été oubliées. En effet, l'identification des capacités à acquérir en vue du

développement des compétences, l'organisation de ces capacités en cours, le design de la séquence de ces cours, semblent être des étapes indispensables mais ignorées.

Les collèges pourraient donc :

- a) décrire les étapes de planification qui permettent d'organiser des cours à partir d'énoncés de compétences ;
- b) établir un mécanisme de rétroaction avec le ministère afin de valider les énoncés de compétence ;
- c) définir un plan d'application de la planification des cours par compétences et prévoir les mécanismes d'appui des professeurs.

Le ministère pourrait :

- a) reprendre, en collaboration avec les collèges, la rédaction de documents qui présentent l'approche par compétences ;
- b) respecter la culture pédagogique collégiale et s'associer avec les structures existantes ;
- c) organiser, en collaboration avec les collèges, le perfectionnement de tous les intervenants dans les programmes de formation.

3. Approche plus pédagogique de la formation

Lorsqu'on reconnaît dans le processus de planification de la formation que l'élément déterminant de la formation c'est l'enseignement, on ne peut ne pas en tenir compte dans l'application d'une nouvelle approche.

Le ministère pourrait :

- a) s'assurer que l'ensemble de la planification nécessaire à l'application de programmes par compétences est prévue et appliquée ;
- b) tenir compte, dans sa planification, du temps nécessaire à l'exécution des tâches prévues ;
- c) laisser un temps d'application suffisant de l'enseignement renouvelé avant de chercher à mesurer en imposant des épreuves conçues indépendamment de l'enseignement dispensé ;
- d) appliquer les nouvelles modalités d'évaluation seulement dans les programmes où l'approche a été vraiment appliquée.

Les collèges pourraient :

- a) voir à ce que les énoncés de compétences rendent compte du niveau de formation atteint à l'ordre collégial ;
- b) faire valoir auprès du ministère l'importance de se préoccuper d'abord de l'apprentissage et ensuite de l'évaluation.

Changer d'approche, en formation, ce n'est pas que changer de vocabulaire. C'est changer de pratique ; c'est changer la démarche d'élaboration des programmes, c'est changer la pédagogie et, enfin, c'est changer les modes d'évaluation. Les problèmes inhérents à l'usage de la notion de compétence viennent du fait que ces éléments ne sont pas appelés à changer dans cet ordre et de façon cohérente.

Si le concept de compétence ne fait pas unanimité, notamment à cause du manque de cohérence qui caractérise son usage, on peut dire qu'il n'y a pas d'opposition au fait qu'il faille être plus clairs sur ce que nous tentons d'accomplir par la formation dispensée dans les collèges. Il n'y a pas non plus d'objection de principe au fait que nous devons définir plus explicitement ce qui constituerait le succès dans les programmes de formation collégiale. Par

contre, il y a un grand nombre d'enseignantes et d'enseignants qui croient que nous n'avons pas à assujettir l'éducation aux besoins immédiats de l'économie ou du marché du travail. Si l'approche par compétences devait faire cela, les oppositions ne pourraient que se multiplier.

Il serait malheureux que le manque de planification de l'implantation de l'approche par compétences nous conduise à l'abandon d'une notion riche et prometteuse pour l'organisation de la formation. Le symposium a montré que ce sont les difficultés rencontrées qui font remettre en question l'usage de la notion de compétence. Le ministère et les collèges peuvent travailler conjointement à résoudre ces difficultés. Ainsi, il sera possible d'utiliser la notion de compétence pour orienter l'activité pédagogique.

Documents consultés

- AYOUB, Antoine. Article tiré de *Les idées du jour*, «La réforme de l'éducation : l'essentiel et le secondaire».
- BELLE-ISLE, Louis-Philip, *Competency - Base Education & Learning...* Office of Corporate Affairs, Research & development, Cégep Vanier, 1994.
- BELZILE, Gilles, Lise MARTIN et Marc DUNLAY, *Littérature extraordinaire*, consigne de dissertation explicative, Cégep de Rivière-du-Loup, Hiver 1995.
- BELZILE, Gilles, Lorraine DUMONT, Marc DUNLAY, Luc LAVALLÉE et Lise MARTIN, *Ensemble 1, Écriture et Littérature* (601-101-04), Cégep de Rivière-du-Loup, Automne 1994.
- BELZILE, Gilles, Marc DUNLAY et Lise MARTIN, *Ensemble 2, Littérature et imaginaire* (601-102-04), Cégep de Rivière-du-Loup, Hiver 1995.
- BIBEAU, François, «Compte rendu de la demi-journée syndicale d'étude sur la réforme du collégial», *La Marmite*, Bulletin du personnel enseignant du Cégep de la Gaspésie et des Îles à Gaspé, vol. 6, no 2, 02/95.
- BISAILLON, R. « La fonction sociale des organisations scolaires », Allocution au colloque de l'ADIGECS, le 15 juin 1990.
- BOUCHER, G. et P. PROULX. *Bilan des rencontres avec les directrices et les directeurs des études sur le renouvellement de l'enseignement collégial*, Fédération des cégeps, 29 novembre 1994.
- Comité de liaison des professeurs de français du collégial, *L'enseignement de la littérature au collégial - Pêril en la demeure*, mémoire présenté aux États généraux de l'éducation, mai 1995.
- DENIS, René et Nicole FLEURANT, «Le point sur l'approche par compétences - Une pièce maîtresse de la réforme», *La Dépêche*, septembre 1994.
- FNEEQ (CSN). « Les programmes par compétence », Conseil fédéral, Québec, 27 au 30 avril 1994.
- GÉLINAS, Gérard. *Analyse des examens du cours 340-001 de la session d'automne 1994*, Cégep du Vieux Montréal, février 1995.
- GÉLINAS, Gérard. *Bilan provisoire du cours 340-001*, Cégep du Vieux Montréal, 24 novembre 1994.
- HENLEY, Kevin et Chantal PELLETIER, «Approche par compétence?», FNEEQ actualité, no 1, volume 9, mars 1995.
- LE BOTERF, G. *De la compétence, Essai sur un attracteur étrange*, Paris, Les éditions d'organisation, 1994.
- LECAVALIER, J. « Compétence littéraire et compétence langagière », *Bulletin de l'APEFC*.

- LECLERC B. et S. PUCELLA avec la collaboration de Diane DIONNE, *Guide pédagogique. Utilisation de l'ouvrage. Les conceptions de l'être humain dans le cadre de l'approche par compétences*, Éditions du renouveau Pédagogique inc., Ville Saint-Laurent, 1995.
- MEQ. « Des collègues pour le Québec du XXI^e siècle », *Fine pointe*, Vol. 8, numéro spécial, avril 1993.
- OUIMET, M. « ... Mais il n'y a pas le feu dans la demeure », Montréal, *La Presse*, 18 octobre 1994.
- Pédagogie collégiale*, les numéros d'octobre 1994 et 1995 ainsi que les tirés à part sur le Renouveau de l'enseignement collégial de juin 1995.
- PERFORMA, Université de Sherbrooke, Documents des groupes de travail et du GRA sur l'Approche par compétences, 1995.
- ROBILLARD, L. « La compétence ou le déclin ? À nous de choisir et d'agir », Allocution du 25 septembre 1991.
- ROY, Réal, *Les Cahiers*, printemps 1995, numéro 9, Cégep de Limoilou.
- SWANSON, D.B., G.R. NORMAN, R.L. LINN. « Performance-Bases Assessment : Lessons From the Health Professions », *Educational Researcher*, June, July 1995, p. 5-11.
- TREMBLAY, Gilles. « D'une réforme structurelle à un renouveau culturel de l'enseignement collégial », (En marge de l'introduction de la notion de compétence en formation générale), Conférence de clôture du symposium (9 juin 1995).
- TREMBLAY, Gilles. « Dans le contexte québécois d'une relance de la formation professionnelle au secondaire : la mise en place d'un nouveau modèle d'élaboration de programmes axé sur les compétences », *Bulletin d'information*, Vol. 6, no 8, 1990, Fonds pour l'implantation de la reconnaissance des acquis au collégial, Fédération des cégeps.
- TREMBLAY, Gilles. À propos des compétences comme principe d'organisation d'une formation : « Éléments de réflexion théorique et perspectives historiques », *Bulletin d'information*, Vol. 6, no 9, 1990, Fonds pour l'implantation de la reconnaissance des acquis au collégial, Fédération des cégeps.
- TREMBLAY, Robert. Compétences et objectifs d'apprentissage dans l'enseignement de la philosophie.
- VIAU, R. *La planification de l'enseignement : deux approches, deux visions ?* Éditions du CRP, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, 1993.
- NDLR : Il faut bien sûr ajouter à cette documentation les textes des *Actes du 15^e colloque de l'AQPC (1995)* qui portent sur la notion de compétence et les textes de présentation des expériences des enseignants pour les ateliers du symposium ainsi que les rapports de ces mêmes ateliers.