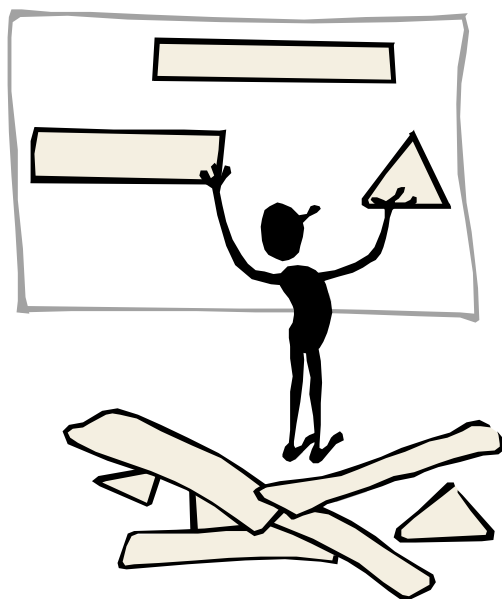


# GUIDE DE RÉDACTION D'UN PLAN DE COURS

*pour les programmes élaborés selon  
l'approche par compétences*



## *Avant-propos*

Le présent guide a pour premier objectif d'aider la nouvelle enseignante ou le nouvel enseignant à rédiger son plan de cours et comme deuxième objectif de proposer un outil à celles et à ceux qui mettent à jour leur plan de cours. Nous vous proposons une démarche simple, mais qui regroupe l'ensemble des tâches à accomplir pour l'élaboration du plan de cours d'un programme élaboré selon l'approche par compétences, soit la préparation, la réalisation et l'évaluation du plan de cours.

Nous espérons que ce guide de rédaction vous sera utile.

Les conseillères et conseillers pédagogiques du Service de recherche et de développement pédagogique pourront toujours répondre à vos questions, n'hésitez pas à les contacter.



L'équipe de rédaction du guide :

Martine St-Germain

Conseillère pédagogique

En collaboration avec Marie-Claude Dansereau, Isabelle Gaudreault, François Lahaie, Guy Leblanc et Élisabeth Mazalon,

Service de recherche et de développement pédagogique

Deuxième version, 2003

Troisième version, 2004

Quatrième version, 2007

Une première version du guide avait été rédigée en 1991 par Jalily Dionne, Richard Filion, Marthe Fournier et Paul-Émile Larivière.

Nous remercions les enseignantes et les enseignants qui ont bien voulu lire les versions préliminaires de ce présent guide et nous faire des suggestions constructives et pertinentes. Que ces personnes trouvent ici le témoignage de notre grande reconnaissance.

<b>Avant propos</b> .....	
<b>Introduction</b> .....	<b>4</b>
 <i>Schéma de la démarche</i> .....	<b>6</b>
 <b>Étape 1 Préparation à la rédaction</b>	
1.1 <i>La cueillette de l'information</i> .....	<b>7</b>
1.2 <i>La planification pédagogique</i> .....	<b>8</b>
1.2.1 <i>Les cinq phases d'acquisition d'une compétence</i> .....	<b>9</b>
1.3 <i>L'aide mémoire de la planification</i> .....	<b>11</b>
 <b>Étape 2 Réalisation du plan de cours</b>	
2.1 <i>La rédaction du plan de cours</i> .....	<b>12</b>
2.1.1 <i>La page couverture</i> .....	<b>12</b>
2.1.2 <i>L'introduction</i> .....	<b>12</b>
2.1.3 <i>Le tableau d'objectifs et standard</i> .....	<b>13</b>
2.1.4 <i>Le contenu du cours</i> .....	<b>13</b>
2.1.5 <i>Les méthodes d'enseignement et les activités d'apprentissage</i> .....	<b>13</b>
2.1.6 <i>L'évaluation des apprentissages</i> .....	<b>14</b>
2.1.7 <i>Le calendrier des activités</i> .....	<b>15</b>
2.1.8 <i>Les règles départementales</i> .....	<b>17</b>
2.1.9 <i>Le matériel requis pour le cours</i> .....	<b>17</b>
2.1.10 <i>La bibliographie</i> .....	<b>17</b>
 <b>Étape 3 Évaluation du plan de cours</b>	
3.1 <i>La grille d'autoanalyse du plan de cours</i> .....	<b>18</b>
 <b>Annexes</b>	
1. <b>Lexique</b> .....	<b>22</b>
2. <b>Traitement de l'information</b> .....	<b>24</b>
3. <b>Activités d'enseignement et d'apprentissage</b> .....	<b>25</b>
4. <b>Plan de leçon</b> .....	<b>27</b>
5. <b>Instruments d'évaluation sommative</b> .....	<b>28</b>
6. <b>Taxonomie de Bloom</b> .....	<b>29</b>
 <b>Bibliographie</b> .....	<b>33</b>

Le plan de cours est le reflet de la planification pédagogique d'un cours offert dans un programme. Il est un outil de communication qui est utilisé tout au long de la session en classe et il peut être accessible via Internet. Il est un véritable agenda pédagogique permettant ainsi à l'étudiante et à l'étudiant de se situer dans son processus d'apprentissage.

### ***Un plan de cours bien conçu doit être :***

#### **Utile à l'élève**

##### *comme guide d'apprentissage :*

- il situe le cours dans l'ensemble du programme ;
- il propose une démarche précise ;
- il informe des résultats attendus tout au long du processus de la formation ;
- il décrit les moyens mis à sa disposition pour favoriser ses apprentissages ;
- il favorise l'organisation et la planification de son travail scolaire.

##### *comme entente :*

- il précise les rôles et responsabilités respectives des partenaires impliqués ;
- il détermine les attentes de l'enseignante ou de l'enseignant face à la participation de l'étudiante ou de l'étudiant ;
- il prescrit les modalités d'évaluation.

#### **Utile à l'enseignante et à l'enseignant**

##### *au moment de sa conception :*

- il permet de situer le cours dans un contexte d'approche-programme ;
- il favorise une forme de réflexion sur ce que l'enseignante ou l'enseignant attend des étudiantes et des étudiants et sur la nature des changements visés ;
- il favorise la planification des contenus, des stratégies d'enseignement et des activités d'apprentissage que l'enseignante ou l'enseignant compte mettre à la disposition des étudiantes et des étudiants pour faciliter leurs apprentissages.

##### *comme entente :*

- en début de session, il permet de décrire les responsabilités respectives des partenaires impliqués ;
- il permet de circonscrire les éléments particuliers qui interviennent pendant la session, favorisant ainsi les ajustements qui s'imposent.

### Utile au département

- il informe de la matière enseignée ;
- il peut servir d'instrument de planification concernant l'aménagement des contenus disciplinaires, l'évaluation de l'atteinte des compétences du programme, l'arrimage des cours entre eux, etc;
- il facilite la collaboration entre les enseignantes et les enseignants du département.

### Utile au comité de programme

- il permet de valider l'atteinte des objectifs du programme, des engagements du projet éducatif, des objectifs de la formation déterminés par le profil de sortie et les orientations du programme.

### Utile à l'administration

- il est un outil d'information privilégié pour soutenir les enseignants et les enseignantes dans leur démarche professionnelle.

La révision des programmes d'études nous oblige à aborder la planification pédagogique sous un autre angle. Nous avons l'habitude de recevoir via les cahiers de l'enseignement collégial l'objectif, le contenu et la médiagraphie de tous les cours offerts. Il était présenté l'essentiel des connaissances que l'étudiante ou l'étudiant devait avoir acquis au terme de chaque cours, cette approche présumait que l'intégration de l'ensemble des connaissances du programme allait se faire d'elle-même, ce qui n'était pas toujours le cas.

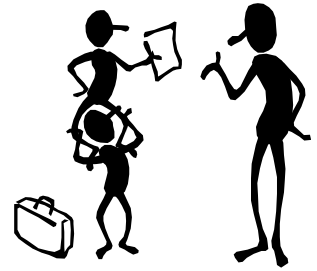
Dans un contexte **d'approche par compétences**, les contenus ne sont plus prescrits par le Ministère, les compétences sont définies en objectifs et standards<sup>1</sup>. Pour chaque compétence, le Ministère de l'Éducation fournit aux collèges l'énoncé de compétence à atteindre et les éléments de compétence. Il définit aussi le contexte de réalisation de la compétence ainsi que les critères de performance à atteindre pour les éléments de compétence. Le collège, à travers le plan-cadre, définit les activités d'apprentissages dont s'inspire l'enseignant pour l'écriture de son plan de cours.

L'approche par compétences a aussi favorisé le développement de l'approche-programme dans les collèges.

*L'approche-programme est une façon d'assurer la cohérence de l'activité éducative, de favoriser l'intégration des apprentissages par la concertation de l'ensemble des enseignantes et des enseignants impliqués dans un programme. Elle place l'apprentissage, plutôt que le contenu, au centre des préoccupations pédagogiques. Elle nous amène comme pédagogue à relever un défi qui fera appel à toute notre compétence de professionnel de la formation.*

<sup>1</sup> Vous pouvez consulter le lexique à l'annexe 1.

*Schéma de la démarche*



**PRODUCTION D'UN PLAN DE COURS**

<b>ÉTAPE 1</b> Préparation p.7	<b>ÉTAPE 2</b> Réalisation p.12	<b>ÉTAPE 3</b> Évaluation p.19
<p>1.1 La cueillette de l'information</p> <p>1.2 La planification pédagogique</p> <p>    1.2.1 Les cinq phases d'acquisition d'une compétence</p> <p>1.3 L'aide-mémoire de la planification pédagogique</p>	<p>2.1 La rédaction du plan de cours</p> <p>    2.1.1 La page couverture</p> <p>    2.1.2 L'introduction</p> <p>    2.1.3 Le tableau d'objectifs et standards</p> <p>    2.1.4 Le contenu du cours</p> <p>    2.1.5 Les méthodes d'enseignement et les activités d'apprentissage</p> <p>    2.1.6 L'évaluation des apprentissages</p> <p>    2.1.7 Le calendrier des activités</p> <p>    2.1.8 Les règles départementales</p> <p>    2.1.9 Le matériel requis pour le cours</p> <p>    2.1.10 La bibliographie</p>	<p>3.1 La grille d'autoanalyse du plan de cours</p>

## Étape 1 - Préparation à la rédaction

### 1.1 La cueillette de l'information

Ce que vous devriez avoir en main ou connaître	Où le trouver?
Plan-cadre du cours (en l'absence du plan-cadre, avoir le devis ministériel de la ou des compétences visées)  S'il y a lieu, tableau d'intégration des savoir-être et fils conducteurs	Service de recherche et de développement pédagogique
Plans d'études antérieurs et références bibliographiques pour ce cours	Coordination du département
Règles départementales d'évaluation des apprentissages	Coordination du département
Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (PIÉA)	Direction des études
Calendrier scolaire	Coordination du département
Grille de programmation, profil de sortie et orientations du programme	Cahier de programme
Guide méthodologique des travaux écrits	Secteurs de l'enseignement
Le nom des personnes ressources : - le conseiller ou la conseillère pédagogique - les collègues de travail, particulièrement ceux enseignant une partie de la ou des compétences visées	Service de recherche et de développement pédagogique Coordination de département
Les délais à respecter pour : - la révision du plan de cours ; - la saisie du texte ; - la reprographie.	Coordination de département Secrétariat du Secteur de l'enseignement Reprographie

*Vous pouvez consulter, en annexe, à la page 21 :*

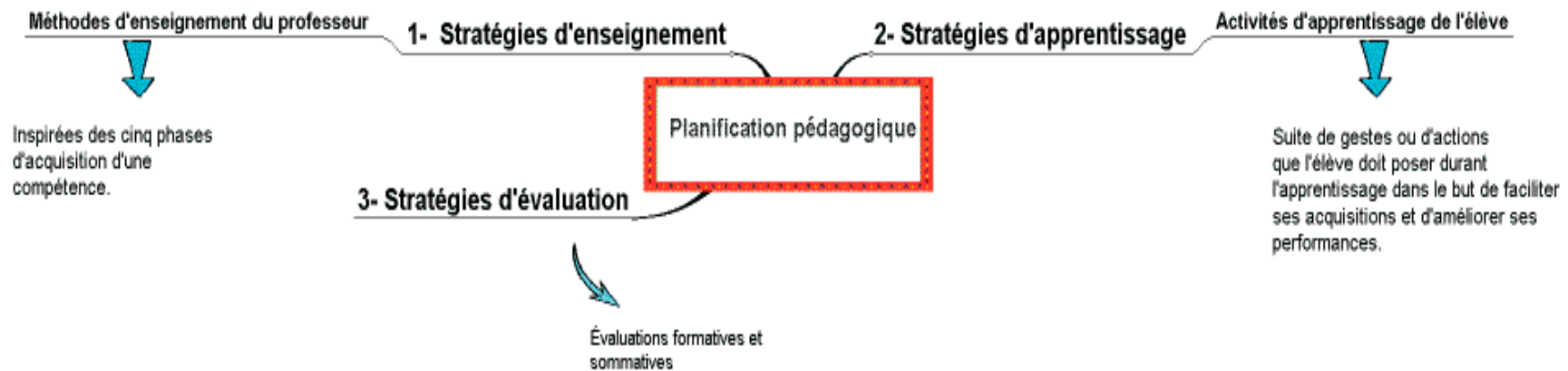
- La liste d'activités d'enseignement et d'apprentissage ;
- Un exemple d'instruments d'évaluation sommative ;
- La taxonomie de Bloom<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> D'autres taxonomies du domaine cognitif, affectif et psychomoteur peuvent être consultées.

### 1.2 La planification pédagogique

La planification pédagogique, c'est l'ensemble des activités entreprises par l'enseignant et a comme objectif l'organisation de son cours. Elle doit tenir compte de la cible à atteindre décrite par les objectifs et standards de la ou des compétences visées.

Les objectifs et standards ministériels constituent donc une toile de fond sur laquelle l'enseignante ou l'enseignant s'inspire localement pour articuler **les trois volets de sa planification pédagogique** :



Une bonne planification pédagogique présuppose une connaissance des cinq phases d'acquisition d'une compétence. Le tableau de la page suivante est un instantané d'un processus général d'acquisition d'une compétence (Ministère de l'éducation, 2000)<sup>3</sup>. Il ne faut pas voir le processus suivant comme strictement linéaire ou compartimenté, il est dynamique et implique des mouvements de va-et-vient, certaines inversions sont possibles.

<sup>3</sup> Guide d'élaboration et d'implantation des instruments de planification pédagogique, Direction des programmes Ministère de l'Éducation, octobre 2000. Ce document est disponible au Service de recherche et de développement pédagogique.



### 1.2.1. Les cinq phases d'acquisition d'une compétence :

Phase 1 Exploration	Phase 2 Apprentissage de base	Phase 3 Intégration	Phase 4 Transfert	Phase 5 Enrichissement
Motivation et démarrage du cours ou de la leçon, mise en évidence de la pertinence des compétences à acquérir.	Acquisition ou développement des connaissances, des habiletés de divers domaines, des perceptions et des attitudes de base.	Intégration des apprentissages au moment des étapes d'entraînement à la tâche ou à l'activité.	Mise en œuvre de la compétence dans un nouveau contexte (réel ou simulé).	Acquisition ou développement d'une compétence au-delà du seuil exigé.
<i>Contextualiser les enseignements, donner un sens à ce qui est enseigné.</i>	<i>Guider l'étudiante et l'étudiant dans la construction organisée des savoirs de base (connaissances, habiletés, perceptions, attitudes).</i>	<i>Préciser fréquemment les conditions d'utilisation des savoirs, des compétences et aussi les situations possibles de recontextualisation.</i>	<i>Amener les étudiantes et les étudiants à établir le plus de liens possibles entre les divers apprentissages tout au long de leur formation.</i>	<i>Permettre d'approfondir certains aspects, d'atteindre des exigences supérieures en termes de rapidité et de qualité d'exécution.</i>
Activités d'observation et d'information : recherche en bibliothèque, conférences, visites en milieu de travail, etc. Activités d'introduction visant une prise de conscience de la pertinence et de l'utilité des apprentissages.	Activités d'écoute, de réflexion, de discussion, etc. Activités de recherche d'observation, d'analyse, etc. Activités d'observation et d'exécution d'attitudes, d'actions, etc.	Activités d'intégration des apprentissages de base, au fur et à mesure des activités d'entraînement (exercices). Activités d'entraînement à des parties de tâches ou d'activités plus complètes.	Activités d'adaptation, mise en œuvre de la compétence dans un nouveau contexte réel ou simulé (en stage ou dans un autre cours). Activités d'exécution de tâches ou activités déjà apprises pour l'essentiel dans un contexte de travail.	Activités diverses selon la compétence ou la partie de compétence en question.

Comme les trois premières phases se retrouvent dans chaque cours, voici à titre d'exemples quelques activités concrètes réalisées en classe :

### **Exploration**

Présenter le plan de cours ou la partie du plan concernée sous forme de questions pour aider les étudiantes et les étudiants à prendre conscience des apprentissages effectués et de ceux qui sont encore à venir et pour rappeler leurs diverses tâches ainsi que les modalités d'évaluation ;

Faire un rappel des notions apprises au cours précédent ;

Commencer son exposé par une anecdote ou un problème à solutionner pour éveiller l'intérêt et la curiosité des étudiantes et des étudiants.

### **Apprentissage de base**

Avant d'expliquer un concept ou un phénomène, faire appel à leurs connaissances antérieures en les interrogeant pour savoir comment ils se l'expliquent à eux-mêmes ;

Illustrer les relations entre des concepts par des schémas, des tableaux ou des dessins, etc. ;

Donner des exemples issus du quotidien ou des intérêts des étudiantes et des étudiants ;

Demander de proposer eux-mêmes des exemples qui soient tirés de leur quotidien ;

Faire des analogies ou des métaphores avec des domaines qui les intéressent ;

S'offrir comme modèle en faisant devant eux chaque étape qu'il leur est demandé de franchir dans les travaux et exercices ;

Utiliser différents moyens pour enseigner (audiovisuels, objets en trois dimensions, Internet, logiciels spécialisés, etc.) ;

Être bien structuré, mais ne pas oublier d'être soi-même, avec une touche d'humour et de créativité.

### **Intégration**

Offrir des exercices liés à la progression de la performance et à l'intégration des apprentissages de base ;

Proposer des activités répétitives, dirigées, supervisées ; le soutien est important, l'autonomie est relativement limitée dans l'exécution. L'autonomie sera plus grande dans la phase de transfert.

## Étape 1 - Préparation à la rédaction

---

### 1.3 L'aide mémoire de la planification pédagogique

---

- a) À la lecture du plan-cadre, quels sont les points marquants qui ressortent de l'énoncé ou du contexte de réalisation de la compétence?
- b) Dans quel ordre allez-vous considérer les éléments de la compétence et leurs critères de performance?
- c) Quels sont les contenus (théoriques, méthodologiques et socio-affectifs) que vous privilégiez pour rendre compte des éléments de la compétence et répondre aux critères de performance? Quels sont ceux prescrits par le plan-cadre?
- d) Quels sont les travaux, tâches ou problèmes, qui permettront aux étudiantes et aux étudiants de réaliser des apprentissages significatifs au regard de la compétence à développer? Ces tâches ou ces problèmes sont inspirés par les critères de performance en tenant compte du contexte de réalisation.
- e) Quelle pondération attribuez-vous aux apprentissages et aux évaluations? Quelles sont les durées en pourcentage ou en nombre d'heures reliées aux éléments de la compétence ainsi qu'à leurs critères de performance?
- f) Quelles stratégies d'enseignement seront utilisées pour placer l'étudiante ou de l'étudiant en situation d'apprentissage?
- g) Que fera l'étudiante ou l'étudiant dans ses travaux personnels, pour tenir compte de la pondération du cours (bien évaluer le 3<sup>e</sup> chiffre de la pondération et en discuter avec les autres enseignantes et enseignants de la même session)?
- h) Quelles stratégies d'évaluation formative seront utilisées pour permettre à l'élève de progresser dans son apprentissage et à quel rythme ?
- i) Quelles stratégies d'évaluation sommative seront utilisées pour constater le niveau atteint par l'étudiante ou l'étudiant? Quels seront les critères utilisés? Ces stratégies et critères sont-ils cohérents avec les apprentissages réalisés? Quels sont les éléments de compétence et critères de performance pris en compte à cette étape?
- j) Quels sont les règles départementales ou les règles relatives à la PIÉA qui doivent être insérées?

---

## Étape 2 - Réalisation du plan de cours

### 2.1 La rédaction du plan de cours

---

Nous voilà rendus à l'étape de rédaction du plan de cours. Cet exercice vous conduira à organiser vos idées ressorties lors de l'étape de préparation et à ne retenir que ce qui est essentiel à la construction de cet outil pédagogique qu'est le plan de cours.

Toutes les rubriques suivantes doivent faire partie de votre plan de cours :

#### 2.1.1 La page couverture

---

Elle sert à fournir tous les renseignements généraux utiles :

- Identification du document : «Plan de cours»
- Cégep de l'Outaouais
- Campus
- Département
- Titre et numéro du cours
- Pondération
- Nom de l'enseignante ou de l'enseignant
- Numéro de bureau, téléphone
- Adresse électronique
- Session et année



#### 2.1.2 L'introduction

---

Elle permet à l'étudiante et à l'étudiant de se situer par rapport au cours. Elle contient une brève description des relations entre le cours et d'autres cours du programme, particulièrement avec son ou ses préalables et le ou les cours pour lequel il est un préalable. S'il est constitué d'une partie de compétence, on y fait état des liens du cours avec d'autres cours, on y explique la cohérence du cours s'il est constitué de plusieurs compétences. Il est important de faire voir l'utilité du cours dans le programme tant pour le marché du travail que pour la poursuite des études universitaires ou pour leur développement personnel. On y indique les éléments du profil de sortie qui seront particulièrement développés dans ce cours. Si le plan-cadre contient des intentions pédagogiques ou éducatives, on les reproduit dans l'introduction.

On y indique la pondération et la façon dont seront utilisés les trois chiffres la composant (théorie, laboratoire/stage, travail à la maison).

On peut y ajouter des attitudes, des habitudes de travail ou des habiletés intellectuelles attendues des étudiantes et des étudiants par l'enseignante ou l'enseignant dans le cours.

---

## Étape 2 - Réalisation du plan de cours

### ***2.1.3 Le tableau d'objectifs et standards***

---

On reproduit intégralement l'extrait des objectifs et standards du plan-cadre :

- l'énoncé de la compétence ;
- les éléments ;
- le contexte de réalisation ;
- les critères de performance.

### ***2.1.4 Le contenu du cours***

---

En tenant compte du plan-cadre, identifier les différents éléments de contenu qui sont en lien avec les éléments de la compétence et les critères de performance :

- Les savoirs : théories, concepts, principes, faits, lois, systèmes d'idées ;
- Les savoir-faire : méthodes de travail et procédures qui en découlent ;
- Les savoir-être : habiletés et attitudes.

Les contenus peuvent ensuite être intégrés en partie ou en totalité au calendrier des activités qui est présenté plus loin.

### ***2.1.5 Les méthodes d'enseignement et les activités d'apprentissage***

---

Indiquer les méthodes d'enseignement et les activités d'apprentissage choisies qui permettront de présenter des situations signifiantes pour l'étudiante et l'étudiant et de faire ressortir les liens qui existent entre la matière et les apprentissages antérieurs, le vécu personnel ou encore le contexte de travail (annexe 3).

Se rappeler qu'on apprend beaucoup plus par ce qu'on dit et fait que par ce qu'on entend ou lit (annexe 2). Se rappeler aussi les cinq phases d'acquisition d'une compétence suggérées par la Direction des services des programmes au Ministère de l'éducation décrites plus haut : exploration, apprentissage de base, intégration, transfert et enrichissement.

La présentation de cette planification peut prendre deux formes :

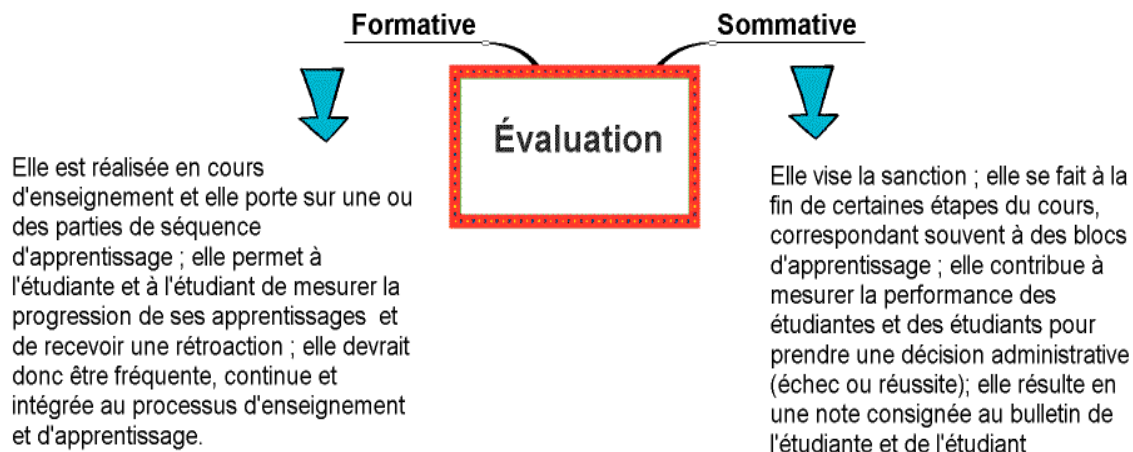
- **Macroplanification** où les méthodes d'enseignement et les activités d'apprentissage sont indiquées de façon globale pour toute la session dans un tableau ou en deux paragraphes;
- **Microplanification** où les méthodes d'enseignement et les activités d'apprentissage sont indiquées de façon précise chaque semaine dans le calendrier des activités.

Si la microplanification n'est pas incluse dans le plan de cours, surtout pour un cours que l'on donne une première fois, elle pourra l'être, chaque semaine, dans les plans de leçon (annexe 4).

## Étape 2 - Réalisation du plan de cours

### 2.1.6 L'évaluation des apprentissages

a) Tenir compte des deux types d'évaluation :



b) Mentionner les modalités de l'évaluation formative.

c) Identifier les types d'évaluation sommative pour chaque partie du cours. Selon la PIEA, page 8, au moins trois évaluations sommatives sont nécessaires pour permettre une rétroaction suffisante qui soutienne la persévérance des étudiantes et des étudiants.

d) Identifier la note allouée à chaque évaluation sommative et les dates de remise des travaux ou d'examens<sup>4</sup>. Présenter les critères d'évaluation pondérés de l'épreuve sommative finale en lien avec les compétences, les objectifs d'apprentissages et les standards. La pondération de l'épreuve sommative finale doit représenter un minimum de 30% de l'évaluation totale.

e) Respecter les règles départementales d'évaluation des apprentissages et la PIEA (politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages) concernant, entre autres, la valorisation du français et de la langue seconde, les modalités applicables à une absence lors d'une évaluation sommative et la possibilité de reprise.

f) Informer les étudiantes et les étudiants des exigences particulières concernant la présentation des travaux, s'il y a lieu.

<sup>4</sup> Une liste d'instruments d'évaluation sommative est fournie à l'annexe 6.

---

## Étape 2 - Réalisation du plan de cours

### *2.1.7 Le calendrier des activités*

---

Cette planification permet d'indiquer à l'étudiante et à l'étudiant les lectures ou toute autre préparation à faire avant les activités d'apprentissage du cours ou les activités d'évaluation. Elle peut prendre la forme d'un tableau, plusieurs modèles de calendrier des activités existent, quelques modèles vous sont proposés.

Ces exemples servent de base à la rédaction d'un calendrier des activités. Vous pouvez le personnaliser en y ajoutant, soit une colonne pour les activités de laboratoire ou une autre pour intégrer les critères de performance ou le matériel utilisé. Le calendrier des activités devrait présenter minimalement les trois premières colonnes, soit les semaines ou blocs, l'élément de compétence et les balises de contenu.

***Le calendrier des activités est indicatif et s'ajuste en cours de session en fonction du rythme d'apprentissage des étudiantes et des étudiants***

## Étape 2 - Réalisation du plan de cours

### Exemples de calendrier des activités<sup>5</sup> :

Tableau 1

Exemple de microplanification :

Énoncé de la compétence :					
<b>Semaines</b>  <b>Ou</b>  <b>Blocs</b>	<b>Éléments de la compétence</b>	<b>Balises<sup>6</sup> de contenu</b>	<b>Activités d'enseignement</b>	<b>Activités d'apprentissage</b>	<b>Évaluation (objet de l'évaluation et pondération)</b>

De quelle façon vais-je m'y prendre

Que fait l'élève en classe ?  
Quels sont ses processus cognitifs ?  
Que se passe-t-il dans sa tête ?

Ce qui est vu chaque semaine : notions, chapitre, etc...

Tableau 2

Exemple de macroplanification :

<b>Semaines</b>  <b>Ou</b>  <b>Blocs</b>	<b>Éléments de la compétence</b>	<b>Balises de contenu</b>	<b>Travail à faire à la maison</b>	<b>Évaluation (objet de l'évaluation et pondération)</b>
--	----------------------------------	---------------------------	------------------------------------	--

Ce deuxième tableau ne tient pas compte des méthodes d'enseignement et des activités d'apprentissage. Celles-ci pourront être intégrées dans les plans de leçon (annexe 4) qui sont rédigés chaque semaine.

<sup>5</sup> Il est suggéré de faire ce tableau en format de page paysage.

<sup>6</sup> Le terme « balise » est utilisé pour qu'on se limite à l'essentiel du contenu à insérer dans ce tableau.



---

## Étape 2 - Réalisation du plan de cours

### ***2.1.8 Les règles départementales***

---

Indiquer les règles de la PIÉA et les règles particulières du Département ou du Programme relatives à la présence aux cours, aux retards, au plagiat, à la remise des travaux, aux conditions de réussite du cours, etc.

### ***2.1.9 Le matériel requis pour le cours***

---

Cette section permet d'indiquer aux élèves le matériel à acheter ou à emprunter et l'endroit où se le procurer.

### ***2.1.10 La bibliographie***

---

Présenter la liste des ouvrages (livres, articles de journaux, périodiques, etc.) reliés au cours. Cette liste ne doit contenir que les ouvrages disponibles et l'endroit où l'étudiante ou l'étudiant peut se les procurer. Spécifier le ou les livres obligatoires. Inclure la médiagraphie (films, disques, logiciels, Sites Web).

Pour la présentation de la bibliographie, se référer au *Guide méthodologique des travaux écrits* (Lafond et Pelletier, 1996).

En terminant, si les périodes de disponibilité de l'enseignante ou de l'enseignant sont connues, elles peuvent être inscrites dans le plan de cours.

## Étape 3 - Évaluation du plan de cours

### 3.1 La grille d'autoanalyse du plan de cours

Lorsque nous rédigeons un document, nous admettons facilement que notre premier jet ne soit pas parfait. Instinctivement, nous organisons les données de base avant de commencer la rédaction. La réalisation d'un plan de cours n'échappe pas à cette règle. Si vous en êtes à votre première expérience, allouez-vous quelques jours pour couvrir toute la démarche proposée ; cette période vous permettra de prendre un certain recul. Par la suite, les incohérences ou les éléments moins précis vous apparaîtront plus rapidement et il vous sera ainsi plus simple de les corriger.

Nous vous proposons, dans les pages suivantes, une grille d'autoanalyse du plan de cours d'un cours défini selon l'approche par compétence. Vous pouvez toujours vous référer à une conseillère ou à un conseiller pédagogique au Service de recherche et de développement pédagogique pour vous aider dans votre démarche.

Dans le but de raffiner le plan de cours pour une utilisation ultérieure, il est souhaitable de faire une évaluation sommaire à la fin de chaque prestation de cours. Ça peut être fait par l'écriture de quelques notes dans le calendrier des activités du plan de cours pour se rappeler les méthodes d'enseignement qui ont bien fonctionné, le matériel utilisé ou la réaction des étudiantes et des étudiants. Il s'agit de prendre 10 minutes à la fin de chaque cours pour faire cet exercice pédagogique. Par cette brève évaluation, vous pouvez identifier les forces et les faiblesses du plan de cours au fur et à mesure qu'il est utilisé. À la fin de la session, vous aurez colligé assez d'informations pour vous permettre d'ajuster votre plan de cours pour la prochaine session. Évidemment cet exercice est possible si vous faites de votre plan de cours un outil essentiel de planification, tel un agenda, que vous utilisez à chaque cours.



## Étape 3 - Évaluation du plan de cours

### Grille d'autoanalyse du plan de cours

*Cette grille vous assure de n'avoir rien oublié.*

#### 1. Page couverture

Les éléments suivants sont présents :

- Identification du document : Plan de cours ;
- Nom de l'institution ;
- Nom du campus ;
- Nom du département ;
- Titre et numéro du cours ;
- Pondération ;
- Nom de l'enseignante ou de l'enseignant ;
- Numéro de bureau, téléphone ;
- Adresse de courrier électronique ;
- Session et année.

#### 2. L'introduction

- Les informations sur les préalables sont conformes à celles contenues dans le plan-cadre ;
- La description de la relation entre le cours et les autres cours du programme est adéquate ;
- L'explication de la pondération du cours est présentée dans l'introduction ;
- L'explication de l'utilité du cours est présente.

#### 3. Le tableau d'objectifs et standards

- Le tableau est la reproduction intégrale des objectifs et standards décrits dans le plan-cadre.

#### 4. Le contenu du cours

- Le contenu est conforme à celui du plan-cadre ou est en lien avec les indications fournies par les éléments de la compétence et les critères de performance ;
- Le contenu développé par différents enseignants est équivalent.

#### 5. Les méthodes d'enseignement et les activités d'apprentissage

- Les méthodes d'enseignement sont identifiées ;
- Les méthodes d'enseignement sont au nombre de plus de deux ;
- Les méthodes d'enseignement sont adaptées au contenu et au temps alloué ;
- Les activités d'apprentissage sont identifiées ;
- Les activités d'apprentissage sont au nombre de plus de deux.

## Étape 3 - Évaluation du plan de cours

### 6. L'évaluation des apprentissages

- Les activités d'évaluation respectent la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (PIÉA) et les règles départementales d'évaluation des apprentissages;
- La pondération des activités d'évaluation est précisée adéquatement ;
- La pondération de l'épreuve finale est conforme à la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (PIÉA) et aux règles départementales d'évaluation des apprentissages ;
- Les critères d'évaluation de l'épreuve finale sont présents et en lien avec les objectifs et standards ;
- La pondération des critères d'évaluation de l'épreuve finale est présente ;
- Le mode d'évaluation respecte la PIÉA et les règles départementales d'évaluation des apprentissages quant à la qualité de la langue ;
- Les modalités d'évaluation formative sont explicites ;
- Les modalités d'évaluation sommative développées par différents enseignants sont équivalentes.

### 7. Le calendrier des activités

- Le calendrier des activités présente minimalement les semaines ou les blocs, l'élément de compétence et les balises de contenu ;
- Un échéancier complet des dates d'examen et de remise des travaux est présenté.

### 8. Les règles départementales

- Les règles départementales relatives à la présence aux cours, aux retards, au plagiat, à la remise des travaux, aux conditions de réussite du cours sont indiquées.

### 9. Le matériel requis

- Le matériel requis est clairement mentionné.

### 10. La bibliographie

- La bibliographie est présentée conformément aux indications contenues dans le Guide méthodologique en vigueur au collège.

# Annexes



### **Buts généraux<sup>7</sup>**

Les buts généraux des programmes d'études préuniversitaires orientent l'élaboration de chaque programme, en faisant ressortir des cibles qui pourront favoriser sa cohérence de même que l'intégration et le transfert des apprentissages. En facilitant l'harmonisation des visées éducatives de la formation générale avec celles de la formation spécifique, les buts généraux concrétisent la finalité du programme, c'est-à-dire l'acquisition par l'étudiant ou l'étudiante de capacités essentielles à la réussite d'études universitaires.

### **Compétence**

Pour la composante de formation spécifique à un programme d'études techniques : ensemble intégré d'habiletés cognitives, d'habiletés psychomotrices et de comportements socioaffectifs qui permet d'exercer, au niveau de performance exigé à l'entrée sur le marché du travail, un rôle, une fonction, une tâche ou une activité.

En ce qui concerne la formation préuniversitaire, les compétences reposent à la fois sur des connaissances, des habiletés, des attitudes, etc., dont l'acquisition ou la maîtrise est nécessaire pour réussir des études universitaires dans des domaines précis.

### **Contexte de réalisation**

Pour la composante de formation spécifique à un programme d'études techniques, le contexte de réalisation correspond à la situation d'exercice de la compétence, au seuil d'entrée sur le marché du travail. Le contexte de réalisation ne précise pas la situation d'apprentissage ou d'évaluation.

### **Critère de performance**

Pour la composante de formation spécifique à un programme d'études techniques, les critères de performance définissent les exigences qui permettront de juger de l'atteinte de chacun des éléments de la compétence et, par voie de conséquence, de la compétence elle-même. Les critères de performance sont fondés sur les exigences au seuil d'entrée sur le marché du travail. Les critères de performance ne sont pas l'instrument d'évaluation mais servent plutôt de référence à la production de celui-ci. Chaque élément de la compétence appelle au moins un critère de performance.

Pour la composante de formation générale et dans les programmes préuniversitaires, les critères de performance définissent les exigences permettant de reconnaître le standard. Pour que l'objectif soit atteint, tous les critères doivent être respectés.

### **Éléments de la compétence**

Pour la composante de formation spécifique à un programme d'études techniques, les éléments de la compétence se limitent aux précisions nécessaires à la compréhension de celle-ci. Ils précisent les grandes étapes d'exercice ou les principales composantes de la compétence.

Pour la composante de formation générale et dans les programmes préuniversitaires, les éléments de l'objectif, formulé sous la forme d'une compétence, en précisent les composantes essentielles. Ils se limitent à ce qui est nécessaire à la compréhension et à l'atteinte de la compétence.

---

<sup>7</sup> Toutes les définitions du lexique sont tirées d'une liste de vocabulaire insérée dans les projets de programmes du Ministère de l'Éducation du Québec (2001-2002).

### **Énoncé de la compétence**

Pour la composante de formation spécifique à un programme d'études techniques, l'énoncé de la compétence résulte de l'analyse de la situation de travail, des buts généraux de la formation technique et, dans certains cas, d'autres déterminants. Il se compose d'un verbe d'action et d'un complément. L'énoncé de compétence doit être précis et univoque.

Pour la composante de formation générale, l'énoncé de la compétence est issu de l'analyse des besoins de formation générale.

Dans les programmes préuniversitaires, l'énoncé de la compétence est issu de l'analyse des besoins de formation générale et de l'analyse des besoins de formation universitaire.

### **Finalité**

La finalité des programmes d'études préuniversitaires est de préparer l'étudiant ou l'étudiante aux études universitaires grâce à une formation axée sur l'intégration de la formation générale et de la formation spécifique et sur le transfert des apprentissages. Elle doit aussi traduire les exigences d'un continuum de formation orientée vers la réussite d'études universitaires.

### **Objectif**

Compétence, habileté ou connaissance, à acquérir ou à maîtriser (*Règlement sur le régime des études collégiales*, article 1<sup>8</sup>).

Les objectifs des programmes d'études préuniversitaires déterminent les résultats attendus chez l'étudiant ou l'étudiante. C'est l'atteinte des objectifs et le respect des standards qui assurent l'acquisition ou la maîtrise de compétences propres à l'enseignement collégial et nécessaires en vue de poursuivre des études universitaires dans des domaines d'études précis.

Dans le contexte de l'élaboration et de la présentation officielle des programmes d'études préuniversitaires, chaque objectif est formulé sous la forme d'une compétence et comprend un énoncé et des éléments.

### **Programme**

Ensemble intégré d'activités d'apprentissage visant l'atteinte d'objectifs de formation en fonction de standards déterminés (*Règlement sur le régime des études collégiales*, article 1).

### **Standard**

Niveau de performance considéré comme le seuil à partir duquel on reconnaît qu'un objectif est atteint (*Règlement sur le régime des études collégiales*, article 1)

---

<sup>8</sup> Règlement sur le régime d'études collégiale, Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel, édition révisée, octobre 2001, <http://www.meq.gouv.qc.ca/ens-coll/rrec.asp>

## Annexe 2 - Traitement de l'information

**Tableau 1.**  
Principe du traitement de l'information (Lasnier, François 2000<sup>9</sup>)

PRINCIPE issu de la recherche	ACTIONS DE L'ENSEIGNANT
La mémoire retient seulement ce que nous voulons.	Faire activer la motivation de l'élève en fonction de ses intérêts et de l'importance des apprentissages.
La mémoire retient davantage dans un contexte plaisant.	Activer l'aspect affectif de l'élève pour associer le nouvel apprentissage au plaisir. Choisir des situations d'apprentissage qui rejoignent l'élève (situations signifiantes).
La mémoire retient seulement ce qui est utile.	Présenter les connaissances et les compétences en fonction de ce à quoi elles serviront, donc en fonction des tâches qu'elles permettent de réaliser.  Intégrer les connaissances et les compétences dans des tâches intégratrices dont l'utilité est évidente.

**Tableau 2.**  
Pourcentage approximatif de rétention de l'information en fonction de différents moyens d'apprentissage

Nous nous souvenons de :
10% de ce que nous lisons
20% de ce que nous entendons
30% de ce que nous voyons
50% de ce que nous voyons et entendons à la fois
80% de ce que nous disons
90% de ce que nous disons et faisons à la fois

<sup>9</sup> Lasnier, François (2000), *Réussir la formation par compétences*, Édition Guérin, Montréal, 485 pages.



## Annexe 3 - Activités d'enseignement et d'apprentissage

Méthodes <sup>10</sup> d'enseignement	Activités de l'enseignante ou de l'enseignant	Activités d'apprentissage de l'élève <sup>11</sup>
❖ affiche	❖ explique ce qu'est la création d'une affiche qui a pour but de résumer les données essentielles d'un sujet	❖ effectue l'affiche qui est un dessin ou un collage plus ou moins complexe, souvent symbolique, accompagné ou non d'un message écrit
❖ atelier	❖ supervise l'exercice; aide les élèves en difficulté en apportant des explications supplémentaires	❖ effectue l'exercice demandé
❖ études de cas	❖ présente une situation problématique à partir de renseignements qui décrivent une situation réelle, indique la marche à suivre	❖ étudie des situations problématiques, réelles ou hypothétiques afin d'évaluer la nature du problème, analyse les données et évalue la situation
❖ exposé animation	❖ fournit des explications, des exemples, suscite des questions, fait participer les élèves	❖ exerce des activités de réflexion, participe à des discussions, pose et répond à des questions
❖ exposé de type conférence	❖ présente un exposé, vérifie la compréhension	❖ exerce des activités d'écoute, de réflexion et de prise de notes, pose et répond à des questions
❖ exposé démonstration	❖ présente un exposé au cours duquel est effectuée la démonstration d'une technique, d'un procédé, du fonctionnement d'un appareil	❖ observe la démonstration, exerce des activités de réflexion et de prise de notes
❖ exposé multimédia	❖ présente un exposé en utilisant un éventail de média audiovisuel	❖ exerce des activités de réflexion, participe à des discussions
❖ exposé-étudiant	❖ intervient peu, peut commenter l'exposé à la fin de celui-ci	❖ fait une présentation orale au groupe, à partir de lectures et de recherches
❖ jeu de rôles	❖ présente les règles de fonctionnement, définit une situation à laquelle l'élève est confronté, fournit aux élèves les outils d'analyse nécessaires permettant d'évaluer la justesse des décisions prises	❖ tente de reproduire une situation réelle en exerçant un rôle, observe et évalue les attitudes prises au regard de relations interpersonnelles

<sup>10</sup> Ministère de l'Éducation, *Esquisse d'un processus de planification pédagogique dans le cadre d'une approche par compétence*, Direction des programmes, 1995.

<sup>11</sup> En plus de cette liste, le Service de recherche et de développement pédagogique peut vous fournir un répertoire de 122 activités d'apprentissage.

## Annexe 3 - Activités d'enseignement et d'apprentissage

Méthodes <sup>10</sup> d'enseignement	Activités de l'enseignante ou de l'enseignant	Activités d'apprentissage de l'élève <sup>11</sup>
❖ projets	❖ agit comme personne-ressource pour assister les élèves, supervise les activités	❖ applique les différentes connaissances et habiletés acquises au cours de la réalisation d'une tâche, une activité ou une partie de celles-ci
❖ recherche-enquête	❖ agit comme personne-ressource, guide les élèves au cours de chacune des étapes	❖ vérifie une hypothèse ou fait un compte rendu sur un sujet en appliquant une méthode de recherche particulière, produit un rapport écrit dans lequel sont consignés les résultats
❖ répétition	❖ supervise l'exécution de la technique et suggère des corrections	❖ reproduit la technique venant d'être démontrée
❖ séance de laboratoire	❖ explique l'expérimentation à effectuer et supervise la démarche de l'élève	❖ observe des phénomènes, vérifie des hypothèses, effectue des mesures et manipule les instruments nécessaires à l'expérience, produit un rapport
❖ séminaire	❖ présente le sujet, anime et alimente la discussion	❖ explore, avec les autres membres du groupe, un sujet donné en participant aux discussions
❖ simulation	❖ présente les règles de fonctionnement et fournit aux élèves les outils d'analyse nécessaires	❖ observe, évalue des phénomènes et les conséquences des décisions prises
❖ stage	❖ sélectionne un milieu approprié, organise les activités et la supervision de celles-ci	❖ participe à des activités se déroulant dans un endroit apparenté au futur milieu de travail
❖ travail en sous-groupe	❖ présente le travail à faire, supervise l'exercice, vérifie le niveau des apprentissages	❖ participe, à l'intérieur d'un sous-groupe, à l'activité suggérée
❖ tutorat	❖ encadre le travail d'un élève	❖ organise son temps et son travail, effectue le travail

## Annexe 4 – Plan de leçon

Le plan de leçon est rédigé pour chaque cours. Il permet à l'enseignante ou à l'enseignant de compléter sa microplanification.

<b>Semaine :</b>				
<b>Élément(s) de la compétence :</b>				
Activités d'enseignement (ce que le prof fait)	Activités d'apprentissage (ce que l'élève fait)		Objet d'apprentissage (ce qu'on voit)	Activités d'évaluation
	En classe	Hors classe		
<p><b>Ouverture :</b> <i>Penser à des débuts toujours nouveaux</i></p> <p><b>Déroulement :</b> <i>Varié les méthodes pédagogiques et choisir celles qui rendent les élèves actifs</i></p> <p><b>Clôture :</b> <i>Penser à la synthèse et à l'intégration</i></p>	<p><i>Réserver la plus grande partie du temps à des activités d'apprentissage</i></p>	<p><b>Préparer soigneusement les tâches d'étude :</b></p> <p><i>Choix d'une tâche à faire utile, pertinente et intéressante</i></p> <p><i>Consignes</i></p> <p><i>Soutien disponible</i></p> <p><i>Suivi</i></p>	<p><i>On peut s'aider d'une taxonomie pour rédiger les objets d'apprentissage</i></p>	<p><i>Évaluation diagnostique et/ou évaluation formative et/ou évaluation sommative</i></p>
<b>Matériel à prévoir :</b>	<b>Commentaires :</b>			

Inscrire la durée prévue de chaque activité.

S'assurer que la plus large part est attribuée aux activités d'apprentissage.

À la suite de chaque leçon, écrire des commentaires sur le déroulement et les modifications à apporter.

## **Annexe 5 - Instrument d'évaluation sommative**

---

Il existe plusieurs descriptions détaillées de la taxonomie du domaine cognitif de Bloom. Nous rappellerons simplement ici quelques définitions générales essentielles à la compréhension<sup>12</sup>.

### **Niveau 1 : ACQUISITION DES CONNAISSANCES**

La connaissance réfère ici au rappel des faits particuliers et généraux, des méthodes, des modèles, des structures, d'un ordre, etc. On décrit par cette notion la possibilité de rappeler à la conscience des informations emmagasinées en mémoire, la capacité de se remémorer.

### **Niveau 2 : COMPRÉHENSION**

La compréhension est le premier véritable niveau où l'on montre de l'entendement. Il s'agit d'une appréhension intellectuelle qui permet à l'étudiante ou à l'étudiant de se servir des idées ou du matériel qui lui sont communiqués. Cette utilisation peut se faire par transposition (paragraphe ou reformulation dans une autre forme ou un autre langage), interprétation (présentation dans une disposition nouvelle) ou extrapolation (extension du matériel pour en déterminer la portée, les conséquences, etc.).

### **Niveau 3 : APPLICATION**

Comme le mot l'indique, on pense ici à l'application de représentations abstraites ou générales à des cas particuliers et concrets. Il peut s'agir d'idées, de règles, de méthodes, de principes, de théories qu'il faut appliquer à des situations ou à des particuliers.

### **Niveau 4 : ANALYSE**

On pense ici à la capacité d'isoler des éléments ou parties d'une communication de manière à montrer la hiérarchie relative des idées ou les rapports qu'elles ont entre elles.

### **Niveau 5 : SYNTHÈSE**

Cette capacité consiste à disposer et à combiner des fragments, des parties, des éléments de façon à composer un tout cohérent, un plan, une structure que l'on ne percevait pas auparavant.

### **Niveau 6 : ÉVALUATION**

Cette catégorie d'objectifs désigne ceux qui portent sur la formulation de jugements sur la valeur d'idées, de méthodes, de matériel, en regard de critères plus ou moins précis. Les jugements peuvent être qualitatifs ou quantitatifs selon la nature de l'objet ou des critères utilisés.

---

<sup>12</sup> Des descriptions détaillées des catégories de la taxonomie de Bloom peuvent être trouvées dans le *Guide docimologique*, Ministère de l'Éducation, du Québec DGDP, 1978, dans les œuvres de Bloom et al. adaptées par Marcel Lavallée et dans De Landsheere, *Définir les objectifs de l'éducation*. 1977.

## Annexe 6 - Taxonomie de Bloom

Metfessel<sup>13</sup> et ses collaborateurs ont proposé une façon d'utiliser les catégories de la taxonomie. Ils l'ont représentée dans le tableau suivant :

Niveau	Infinitif	Objet direct
<b>1.00 Connaissances</b>		
1.10 Connaissance des données particulières		
1.11 Connaissance de la terminologie	définir, distinguer, acquérir, identifier, rappeler, reconnaître	vocabulaire, termes, terminologie, signification(s), définition, référents, éléments
1.12 Connaissance des faits particuliers	rappeler, reconnaître, acquérir, identifier	faits, informations factuelles (sources, noms, dates, événements, personnes, endroits, périodes temporelles), propriétés, exemples, phénomènes
1.20 Connaissance des moyens permettant l'utilisation des données particulières		
1.21 Connaissance des conventions	rappeler, identifier, reconnaître, acquérir	formé(s), conventions, usages, utilisations, règles, manières, moyens, symboles, représentations, style(s), format(s)
1.22 Connaissance des tendances et des séquences	rappeler, reconnaître, acquérir, identifier	action(s), processus, mouvement(s), continuité, développement(s), tendance, séquence(s), causes, relation(s), forces, influences
1.23 Connaissance des classifications et des catégories	rappeler, reconnaître, acquérir, identifier	aire(s), type(s), caractéristique(s), classe(s), ensemble(s), division(s), arrangement(s), classification(s), catégorie(s)
1.24 Connaissance des critères	rappeler, reconnaître, acquérir, identifier	critères, bases, éléments
	rappeler, reconnaître, acquérir, identifier	méthodes, techniques, approches, utilisations, procédés, traitements

<sup>13</sup> Metfessel, N.S., et alii. Instrumentation of Bloom's and Krathwohl's Taxonomies for the Writing of Educational Objectives, in R. Kibler et collaborateurs. Behavioral Objectives and Instruction, Boston : Allyn and Bacon, 1970.

## Annexe 6 - Taxonomie de Bloom

1.30	Connaissance de représentations abstraites		
1.31	Connaissance des principes et des lois	rappeler, reconnaître, acquérir, identifier	principe(s), loi(s), proposition(s), parties essentielles, généralisations, éléments principaux, implication(s)
1.32	Connaissance des théories	rappeler, reconnaître, acquérir, identifier	théories, bases, interrelations, structure(s), organisation(s), formulation(s)
<b>2.00</b>	<b>Compréhension</b>		
2.10	Transposition	traduire, transformer, dire avec ses mots, illustrer, préparer, lire, représenter, changer, réécrire, redéfinir	signification(s), exemple(s), définitions, abstractions, représentations, mots, phrases
2.20	Interprétation	interpréter, réorganiser, réarranger, différencier, distinguer, faire, établir, expliquer, démontrer	pertinence, relations, faits, essentiels, aspects, vue(s) nouvelle(s), qualifications, conclusions, méthodes, théories, abstractions
<b>3.00</b>	<b>Application</b>		
		appliquer, généraliser, relier, choisir, développer, organiser, utiliser, employer, transférer, restructurer, classer	principes, lois, conclusions, effets, méthodes, théories, abstractions, situations, généralisations, processus, phénomènes, procédur
<b>4.00</b>	<b>Analyse</b>		
4.10	Recherche des éléments	distinguer, détecter, identifier, classer, discriminer, reconnaître, catégoriser, déduire	éléments, hypothèse(s), conclusions, énoncés (de fait), énoncés (d'intention), arguments, particularités
4.20	Recherche des relations	analyser, contraster, comparer, distinguer, déduire	relations, interrelations, pertinence, thèmes, évidence, erreurs, arguments, cause(s)-effet(s), consistance(s), parties, idées
4.30	Recherche des principes d'organisation	analyser, distinguer, détecter, déduire	forme(s), pattern(s), but(s), point(s) de vue, techniques, biais, structure(s), thème(s), organisation(s)

## Annexe 6 - Taxonomie de Bloom

<b>5.00 Synthèse</b>		
5.10 Production d'une œuvre	écrire, raconter, relater, produire, constituer, transmettre, créer, modifier, documenter	structurer(s), pattern(s), produit(s), performance(s), projet(s), travaux, communications, effort(s), faits spécifiques, composition(s)
5.20 Élaboration d'un plan d'action	proposer, planifier, produire, projeter, modifier, spécifier	plan(s), objectifs, spécification(s), faits schématiques, opérations, manière(s), solution(s), moyens
5.30 Dérivation d'un ensemble de relations abstraites	produire, dériver, développer, combiner, organiser, synthétiser, classer, déduire, développer, formuler, modifier	phénomènes, taxonomies, concept(s), schème(s), théories, relations, abstractions, généralisations, hypothèse(s), perceptions, manières, découvertes
<b>6.00 Évaluation</b>		
6.10 Critique interne	juger, argumenter, valider, évaluer, décider	exactitude(s), pertinence, erreurs, véracité, défauts, sophismes, précision, degré de justesse
6.20 Critique externe	juger, argumenter, considérer, comparer, contraster, standardiser, évaluer	fins, moyens, efficience, économie(s), utilité, alternatives, plans d'action, standards, théories, généralisations



- CÉGEP DE L'OUTAOUAIS, *Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages du cégep de l'Outaouais*, Gatineau, 2004, 20 pages.
- COLLÈGE AHUNTSIC, *Des objectifs-standards aux plans de cours*, Montréal, 1997, 79 pages.
- COLLÈGE COMMUNAUTAIRE DU NOUVEAU-BRUNSWICK, *Formation pédagogique aux nouveaux enseignants*, Bathurst.
- COLLÈGE DE CHICOUTIMI, *L'élaboration des activités d'apprentissage à partir d'un programme d'études ministériel défini par compétences*, Chicoutimi, 1996, 52 pages.
- COLLÈGE DE SHERBROOKE, *Le plan cadre, un outil de planification de l'enseignement pour les programmes développés selon l'approche par compétences*, Sherbrooke, 1995, 27 pages.
- COLLÈGE LIONEL-GROULX, *Guide d'élaboration des planifications de cours à partir des plans cadre, version 2.0*, Ste-Thérèse, 1995, 58 pages.
- DE LANDSHEERE, *Définir les objectifs de l'éducation*. 1977.
- DE VILLERS, Marie-Éva, *Multidictionnaire de la langue française*, 3<sup>e</sup> édition, Québec Amérique, 1997, 1533 pages.
- FONTAINE, France, *Le plan de cours*, Université de Montréal, 25 pages.
- GOULET, Liliane, *Processus de dérivation d'un plan de cours*, GTL Éducation Montréal, 1994, 12 pages.
- LAFOND, Michel-Rémi et Marc PELLETIER, *Guide méthodologique des travaux écrits*, Collège de L'Outaouais, Hull, 1996, 119 pages.
- LASNIER, François, *Réussir la formation par compétence*, Guérin, Montréal, 2000, 485 pages.
- LEGENDRE, Renald, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2<sup>e</sup> édition, Guérin, Montréal, 1993, 1500 pages.
- METFESSEL, N.S., ET ALII. *Instrumentation of Bloom's and Krathwohl's Taxonomies for the Writing of Educational Objectives*, Boston : Allyn and Bacon, 1970.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION *Guide docimologique*, DGDP, 1978, 29 pages.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION *Esquisse d'un processus de planification pédagogique dans le cadre d'une approche par compétences*, Direction des programmes 1995.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Guide d'élaboration et d'implantation des instruments de planification pédagogique*, Direction des programmes, octobre 2000, 53 pages.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Programme d'études préuniversitaires*, 300.A0, Bibliothèque nationale du Québec, 2001, 81 pages. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Programme d'études techniques*, 410.B0, Bibliothèque nationale du Québec, 2002, 131 pages.
- VIAU, Rolland, *Comprendre la motivation à réussir des étudiants universitaires pour mieux agir*, Université de Sherbrooke, 69<sup>e</sup> congrès ACFAS, mai 2001, 10 pages.