

Alverno : une réforme pédagogique riche d'enseignements

Jacques Laliberté

Membre du Groupe de recherche-action de PERFORMA
Université de Sherbrooke

Alverno : un nom qui commence à être familier pour un grand nombre d'éducateurs du réseau collégial québécois. Dans des colloques ou des journées pédagogiques sur la formation fondamentale, on a évoqué l'expérience de ce petit collège américain à la fois comme point de référence et source d'inspiration possible pour des démarches organisationnelles sur ce thème. Ceux et celles qui s'intéressent à la reconnaissance des acquis de formation ont également eu la possibilité de se familiariser avec Alverno par le truchement d'une étude de Robert Boudreau sur l'apprentissage expérientiel supervisé¹.

L'Alverno College de Milwaukee au Wisconsin est un collège pour femmes qui offre un programme d'enseignement général et des programmes d'enseignement professionnel d'une durée de quatre ans. Dirigé par des religieuses, il est né de la fusion, en 1948, de trois institutions appartenant à la communauté des Sœurs de l'École de Saint-François : une école normale (fondée en 1887) ; un conservatoire de musique (fondé en 1922) et un programme de trois ans en nursing commencé en 1890². C'est un collège de taille modeste, puisqu'il reçoit environ 1800 étudiantes par année dont plus de la moitié sont des adultes poursuivant une formation à temps partiel et que son corps professoral était constitué, en 1987-1988, de 143 professeures dont 86 à temps complet³.

Pourtant ce collège a acquis, ces dernières années, un rayonnement et une influence vraiment remarquables. Dans une enquête nationale menée récemment par la Carnegie Foundation for the Advancement of Learning, Alverno a été un des cinq établissements les plus fréquemment cités par les responsables de l'enseignement (« academic deans ») lorsqu'il s'agissait d'identifier des programmes de formation générale qui ont du succès. De l'avis de plusieurs spécialistes, Alverno est à la fois un pionnier et une inspiration pour tout ce qui a trait à l'évaluation des apprentissages des étudiants et à l'efficacité organisationnelle. Tant et si bien que plusieurs professeures d'Alverno sont appelées à faire des exposés ou des interventions un peu partout aux États-Unis, notamment dans des colloques nationaux. Le collège a vendu plusieurs de ses publications sur l'évaluation. Deux fois par année, il ouvre ses portes, pour une journée d'étude, aux éducateurs qui veulent en savoir plus long sur cette expérience vraiment spéciale et, chaque été, on offre la possibilité de s'inscrire à un atelier de travail (« workshop ») permettant sans doute aux intéressés d'élargir et d'approfondir

leur compréhension de l'orientation innovatrice que le collège s'est donnée il y a déjà seize ans⁴.

C'est en 1973, en effet, qu'était prise une décision de grande envergure, qui allait affecter en profondeur le curriculum de l'établissement et modifier substantiellement les rapports entre les étudiantes et les professeures, de même que les interactions entre le collège et son milieu. Cette année-là, au terme d'un long et parfois difficile processus de réflexion et de discussion, le collège décidait que, pour obtenir un diplôme d'Alverno, les étudiantes devraient dorénavant faire la démonstration qu'elles possèdent vraiment un certain nombre d'habiletés et de compétences indicatives d'une bonne formation générale⁵. On a donc réformé le curriculum de l'établissement en ce sens. Depuis ce temps, on s'applique systématiquement et de façon continue à donner forme à cette orientation que nous voudrions rapidement présenter aux lecteurs de *Pédagogie collégiale*. Après avoir brièvement décrit le contenu de la réforme, nous dirons un mot de sa signification profonde et de son impact sur la vie pédagogique du collège.

LE CONTENU DE LA RÉFORME

La réforme du curriculum à Alverno est intervenue dans le sillage de nombreuses préoccupations typiques de ce qu'ont connu les collèges américains entre 1968 et 1970 : qui des professeurs et des étudiants devrait décider du contenu des cours ? Les notes et l'évaluation sont-elles justes ? Les cours magistraux sont-ils la seule et la meilleure façon d'enseigner ? À travers de nombreuses réunions, discussions en départements et en comités, devaient peu à peu émerger, à Alverno, la conscience et la conviction qu'on pourrait imprimer une nouvelle orientation au collège.

Il est instructif de noter que le cadre conceptuel que l'on a finalement adopté n'a pas été la résultante d'une démarche tout à fait linéaire. Une monographie de Thomas Ewens fait bien ressortir les méandres à travers lesquels il faut souvent passer pour en arriver à quelque chose de clair et de bien structuré⁶. Une *intervention* d'on ne sait trop qui, à l'occasion d'une réunion tenue en mars 1971 sur les problèmes de la formation générale, a fourni l'intuition de départ : *concevoir le curriculum en termes de résultats à atteindre davantage qu'en termes de contenus à voir*. Deux ans plus tard, après de multiples travaux, rencontres, tâtonnements, consultations, lectures et discussions, on parvenait finalement à s'entendre sur un ensemble de huit habiletés que devraient parvenir à maîtriser les étudiantes du collège à travers leur programme d'étude.

Pour le personnel d'Alverno, ces habiletés constituent autant de traits distinctifs d'une bonne formation générale, autant d'attributs d'une personne bien éduquée.

Habilité à communiquer de façon efficace en émettant ou en décodant des messages transmis par une variété de moyens écrits, technologiques, audiovisuels ;

Capacité d'analyse et ce qu'elle connote comme capacité de raisonner et de penser clairement ;

Habilité à résoudre des problèmes, rechercher la solution à des difficultés en tenant compte des contraintes et en ménageant une place à l'intuition et à la créativité ;

Capacité d'entrer en interaction avec autrui dans des situations de personne à personne et dans des groupes de travail centrés sur l'accomplissement d'une tâche ;

Facilité à formuler des jugements de valeur et à prendre des décisions autonomes, ce qui suppose que l'étudiante devienne capable de discerner des valeurs, de résoudre des conflits de valeur à travers un processus de prise de décision et en vienne à se donner un ensemble de valeurs pour sa propre vie ;

Capacité de comprendre les relations entre l'individu et son environnement, compréhension qui débouche sur un engagement à travers lequel on assume ses responsabilités face à l'environnement ;

Capacité de comprendre le monde contemporain dans lequel nous vivons avec les nombreux défis qu'il pose aux personnes et aux collectivités sur différents plans : économique, politique, social, etc.

Capacité de réagir aux arts : l'étudiante d'Alverno doit notamment travailler à développer sa sensibilité esthétique et apprendre à percevoir, analyser, évaluer les diverses formes que peut prendre l'expression artistique⁷.

En soi, cette liste a de quoi retenir l'attention mais on pourrait aisément trouver d'autres habiletés qui auraient autant de valeur et exerceraient autant d'attraction sur l'esprit. Ce qui est plus déterminant c'est de savoir ce qu'on fait avec de semblables listes. À Alverno, on ne s'est pas contenté de décrire en termes très généraux en quoi consistent ces huit habiletés fondamentales. Pour chacune d'elles, on a déterminé six niveaux de compétence allant du plus simple au plus complexe.

Les quatre premiers niveaux de compétence de chacune des huit habiletés doivent être atteints par toutes les étudiantes à qui on demande, en outre, de faire la démonstration de certaines compétences à un niveau plus élevé. Au total, chaque étudiante doit prouver qu'elle maîtrise 32 « compétences générales » (les quatre premiers niveaux de chacune des huit habiletés) et huit compétences de niveaux plus élevés (niveaux 5 et 6), ces dernières compétences étant fonction de la concentration ou de la spécialisation choisie par l'étudiante.

La démonstration des 32 habiletés de base occupe la moitié du temps passé à Alverno, ce temps étant surtout concentré durant les deux premières années. Pour ce qui est des compétences plus spécialisées, c'est surtout durant les deux dernières années de collège qu'on s'en occupe. À noter qu'à tous les niveaux de compétence de multiples validations sont requises. Ainsi une étudiante peut être tenue de faire la démonstration du niveau I de sa capacité d'analyse dans trois cours différents durant sa première année à Alverno. Elle est libre cependant de choisir le moment et les cours qui serviront à sa démonstration⁸.

Le développement et l'évaluation de ces compétences ne se font pas dans le vide : c'est à travers la maîtrise et l'application des connaissances transmises dans chacun des cours que l'étudiante fait la démonstration de ses capacités et de son cheminement personnel. La liste de spécifications des huit habiletés met bien en évidence cette interaction dynamique entre la maîtrise du contenu ou la construction d'un savoir personnel et le développement d'un savoir-faire et d'un savoir-être. Cette liste fait bien ressortir également que le développement de chaque habileté ne se fait pas de façon isolée mais de façon interactive : ainsi, pour ne donner qu'un exemple, dans un document traitant du développement de l'esprit critique dans les différentes disciplines enseignées au collège, on signale la contribution de la pensée analytique au développement de l'habileté à communiquer, et vice versa⁹.

SIGNIFICATION PROFONDE DE LA RÉFORME

L'option d'Alverno de faire du développement et de la maîtrise d'un certain nombre d'habiletés le principe organisateur ou la ligne directrice du curriculum de l'établissement se situe dans un courant de pensée qui a pris beaucoup de vigueur depuis le début des années 1960, particulièrement aux États-Unis : celui de centrer tout ou partie du curriculum sur le développement de la compétence (« competence-based movement »). Dans cette optique, la formation à assurer aux étudiants doit être fonctionnelle : l'accent doit être mis sur l'utilité de l'éducation reçue pour la vie qu'on sera par la suite appelé à mener. Sous-jacent à ce genre de curriculum, on trouve le postulat suivant : les résultats anticipés d'un processus éducatif peuvent être définis en termes de compétences précises et observables et tous les étudiants peuvent être tenus responsables de l'atteinte de ces compétences¹⁰.

C'est à travers la maîtrise et l'application des connaissances transmises dans chacun des cours que l'étudiante fait la démonstration de ses capacités et de son cheminement personnel.

À Alverno, on s'intéresse « non seulement à ce qu'une étudiante sait mais tout autant à ce qu'elle peut faire avec ce qu'elle sait »¹¹. C'est là la base de quatre postulats touchant la signification de l'apprentissage et la façon de favoriser un apprentissage authentique.

Apprendre commande que l'on agisse à partir de ce que l'on sait, que l'on se serve de son savoir pour penser, juger, décider, découvrir, entrer en interaction et créer.

Le meilleur moyen pour un éducateur de juger du développement de certaines habiletés chez une personne qui apprend c'est de regarder ce qu'il en est des comportements correspondants : comment elle pense, écrit, mène une recherche, porte une appréciation sur quelque chose, par exemple.

L'apprentissage s'accroît de façon progressive, lorsque les personnes qui apprennent ont une idée de ce qu'elles s'approprient à apprendre, qu'elles connaissent les standards à atteindre et qu'elles ont un moyen de se rendre compte de ce qu'elles ont appris.

L'apprentissage réussit dans la mesure où il aide la personne à prendre graduellement le contrôle de son propre processus d'apprentissage¹².

À Alverno on réserve donc une place de choix à l'apprentissage expérientiel ou, si l'on veut, à l'intégration du savoir et de l'agir, l'expérience nous amenant à établir des relations entre ce que nous faisons aux choses et ce que les choses nous apportent en retour (Dewey)¹³. Voilà pourquoi également on se préoccupe de recourir à une diversité de stratégies pédagogiques et que dans les pratiques d'évaluation on s'applique à mettre celle-ci au service de la personne qui apprend, comme en fait foi le titre d'un document préparé par trois membres du personnel d'Alverno pour l'American Association for Higher Education en octobre 1985 : « Assessment in Higher Education : to Serve the Learner »¹⁴.

Entre parenthèses, il n'est peut-être pas inutile de rappeler que, parmi les principales objections que l'on formule à l'endroit d'un curriculum centré sur le développement d'habiletés, la première qui vient en tête de liste c'est la difficulté de mesurer le niveau de compétence atteint par les étudiants¹⁵. Ce qui explique, du moins en partie, que le collège ait reçu d'importantes subventions, notamment du National Institute of Education, pour valider des instruments d'évaluation pertinents à un curriculum centré sur des résultats à atteindre ; pour développer des modèles de compétence professionnelle, notamment en nursing et en management ; pour mener une étude longitudinale sur les résultats de l'expérience chez ses diplômées¹⁶. Selon K. Patricia Cross, quelques collègues aux États-Unis, dont Alverno, par un engagement poussé du corps professoral dans des pratiques d'évaluation, sont parvenus à avoir un impact profond sur l'enseignement¹⁷. Comment s'en étonner quand on sait le nécessaire rapport de continuité et de congruence qui doit idéalement exister entre les objectifs de formation que l'on poursuit, les méthodes pédagogiques qu'on utilise et les moyens d'évaluation auxquels on a recours... ?

LA RÉFORME ET LA VIE PÉDAGOGIQUE À L'ALVERNO COLLEGE

L'information dont nous disposons ne nous permet pas de décrire et de situer dans des perspectives critiques toutes les répercussions de la réforme sur la vie pédagogique du collège. Nous en savons assez, cependant, pour brosser, à l'aide d'une série de notes significatives, un tableau très évocateur et qui pourrait donner le goût à certains de pousser plus loin l'investigation¹⁸.

Aujourd'hui l'Alverno College apparaît comme un établissement innovateur qui prend des allures de chef de file à l'intérieur du mouvement d'éducation à la compétence et dans le courant de renouveau des programmes de formation générale au postsecondaire. Toutefois il faut rappeler qu'en centrant le curriculum du collège sur l'acquisition de compétences spécifiques, les principales artisanes de la réforme n'avaient pas le sentiment de rompre radicalement avec la tradition de l'établissement. Il s'agissait plutôt de revoir et d'améliorer le curriculum existant, de rendre plus consciente, plus critique, plus efficace la poursuite des objectifs chers au collège. On n'a pas remplacé les cours et les programmes par autre chose ; les habiletés retenues comme résultats à atteindre ont plutôt servi à imprimer une orientation définie aux cours et programmes existants¹⁹. Ce qui n'empêche nullement l'observateur externe de formuler l'hypothèse que seize ans de mise en œuvre de la réforme ont dû avoir une influence perceptible sur le contenu même des programmes...

La réforme a eu des incidences sur les modes de regroupement et de travail des professeures. Celles-ci portent plusieurs chapeaux : continuant de fonctionner par départements selon les disciplines ou spécialités enseignées, elles sont aussi amenées à se regrouper en fonction des compétences à développer. Ainsi, des professeures de divers horizons intellectuels et professionnels vont discuter du développement des capacités d'analyse en échangeant sur les meilleures façons de favoriser l'esprit critique et l'habitude de se poser des questions.

Il a fallu que chaque professeure revioie ses cours en fonction des compétences à développer, qu'elle indique dans ses plans de cours quelles habiletés l'étudiante peut développer à l'intérieur de tel cours, à quel niveau de complexité, à partir de quelles activités d'apprentissage et suivant quelles modalités d'évaluation. Pareil exercice a contribué à développer chez plusieurs professeures un esprit critique face à leur propre enseignement et leur a permis d'être plus conscientes de leurs pratiques pédagogiques.

Chaque professeure reste toujours maître du contenu de ses cours et c'est elle qui choisit le matériel didactique nécessaire mais elle entre en relation avec davantage de collègues et acquiert plus aisément des perspectives interdisciplinaires.

La réforme a incité les professeures à se prononcer sur la nature de leur discipline respective et sur sa contribution à la

Des programmes

formation des étudiantes de même qu'à la solution de certains problèmes. Ainsi, dans la phase d'élaboration de la réforme, au printemps de 1971, plusieurs questions percutantes ont été adressées aux départements et comités du collège qu'il vaut la peine de rapporter ici :

- « Quel genre de questions les professionnels de votre champ d'étude posent-ils relativement à la validité de vos disciplines dans l'ensemble du programme de formation du collège ? En d'autres mots, quels sont les sujets brûlants ? Quelle est la position de votre département face à ces questions ? Comment traitez-vous ces problèmes dans un cours de formation générale et dans le travail pour un « majeur » dans votre champ du savoir ?
- Qu'est-ce que vous enseignez qui est à ce point important que les étudiantes ne sauraient se permettre de ne pas prendre de cours dans votre département ?
- Si on conçoit les exigences de la formation générale en termes de résultats visés plutôt qu'en termes de cours, quelle contribution votre département apporte-t-il à cet égard ?
- Comment voyez-vous votre département par rapport aux autres disciplines ?
- Pour les départements d'enseignement professionnel (nursing, éducation, musique, éducation physique, technologie médicale) : comment les cours de votre département s'intègrent-ils dans le collège de telle sorte qu'ils diffèrent de ceux qui sont offerts dans une école purement professionnelle ? »

Par ailleurs, dans un document de Lucy S. Cromwell traitant de l'enseignement et de l'évaluation de l'esprit critique, les professeures sont invitées à identifier les caractéristiques essentielles de leur discipline : Comment votre discipline définit-elle la réalité ? Quelle est la nature du savoir dans votre discipline ? Quelles sont les principales théories dans votre discipline ? Qu'est-ce qui constitue un problème dans votre discipline ?, etc.

La pédagogie s'est beaucoup diversifiée à Alverno : on a fréquemment recours à des simulations, à des expériences concrètes et, comme nous l'avons déjà dit, à un apprentissage de type expérientiel. Dans chacun des programmes qu'offre le collège, les étudiantes sont engagées dans des activités d'apprentissage hors campus où elles sont appelées à mettre en application leurs connaissances et habiletés. Il s'agit en fait d'un stage en milieu de travail d'une durée de six à dix heures par semaine pendant au moins un semestre²⁰. À ce stage est couplé un séminaire d'intégration qui amène les étudiantes à réfléchir sur ce qu'elles font et observent dans le milieu de travail, de manière à ce qu'elles prennent conscience du caractère transférable de leurs connaissances, savoir-faire et savoir-être²¹.

On utilise une variété de moyens d'évaluation. Il ne s'agit pas toujours de répondre par écrit à un questionnaire ou de rédiger un essai. Par exemple, l'enregistrement, sur vidéo, d'exposés

d'étudiantes ou d'expériences d'animation de groupes constituera le matériel à partir duquel l'étudiante prend conscience de ses forces et de ses faiblesses et reçoit des conseils pour améliorer son efficacité dans ce genre de situation.

On a recours à une diversité d'évaluateurs : l'étudiante elle-même qui s'auto-évalue ; des pairs ; des professeurs ; des personnes extérieures au collège qui sont membres de la collectivité locale ou régionale et possèdent une expertise par rapport à telle ou telle compétence. Stages et recours à de nombreux évaluateurs externes ont contribué à un enracinement du collège dans son milieu et à des échanges très riches avec des organismes et entreprises de toutes sortes.

Les professeures ont mis au point des critères ou des énoncés descriptifs, qui leur permettent, à elles et aux étudiantes, de visualiser clairement ce qu'exige telle ou telle habileté, à tel ou tel niveau de complexité.

On insiste beaucoup sur le processus d'évaluation lui-même qui sert à clarifier ce qui va et ce qui ne va pas. On veut que la séance d'évaluation devienne une occasion d'apprentissage pour les étudiantes, qu'elle ne soit pas une simple confrontation de jugements mais le moyen d'explicitier, de circonscrire ce qui est déjà acquis, ce qui est à corriger, ce qui est à améliorer. En somme, on accorde une place de premier choix au caractère formatif de l'évaluation et on veut faire en sorte que les pratiques d'évaluation contribuent au développement de l'autonomie de l'étudiante.

CONCLUSION

La réussite de l'expérience d'Alverno ne semble pas faire de doute si l'on s'en rapporte aux résultats d'une vaste étude de Mentkowski et Doherty qui a mis à contribution quelque 990 personnes. Cette recherche, qui portait sur les effets du curriculum d'Alverno, a en effet permis de dégager toute une série de conclusions parmi lesquelles on peut retenir les suivantes : 1^o- les étudiantes d'Alverno ont appris à développer de façon séquentielle des habiletés complexes ; 2^o- elles sont devenues capables d'apprendre par elles-mêmes et de prendre la responsabilité de leur apprentissage ; 3^o- les diplômées ont fait l'expérience de leur compétence en milieu de travail.²²

L'aventure d'Alverno est-elle transposable dans le contexte propre aux collèges du Québec ? Quel degré de pertinence peut avoir, pour nous, le modèle que ce collège américain a mis au point et raffiné depuis plus de quinze ans ? La question est légitime et mérite discussion.

Pour ma part, j'ai la ferme conviction que — moyennant les adaptations et les transpositions qui s'imposent — il est possible de tirer de précieuses leçons de l'expérience d'Alverno, notamment par rapport aux questions suivantes : les relations entre formation fondamentale et formation professionnelle ; la définition d'un curriculum centré sur l'acquisition de compétences personnelles et professionnelles qui n'ont rien de pointu ni

Des programmes

de réducteur ; la possibilité de traduire en termes opérationnels des objectifs de formation généraux ; la manière de contribuer au développement d'habiletés spécifiques à travers la maîtrise des connaissances et contenus prévus au programme de formation ; la cohérence et la continuité à assurer entre les objectifs poursuivis et les stratégies pédagogiques utilisées ; l'importance cruciale pour le développement personnel des étudiants et étudiantes du processus d'évaluation ; la concertation qui peut s'établir entre les membres du personnel d'un établissement dans la poursuite d'objectifs transversaux et le décloisonnement interdisciplinaire qui en résulte ; le temps requis pour mener à bien une réforme... ✎

NOTES ET RÉFÉRENCES

1. BOUDREAU, Robert, « Une expérience américaine inspirante : le Alverno College », *Étude exploratoire de certaines initiatives de formation en « apprentissage expérimental supervisé » au niveau collégial*, Montréal, Fédération des cégeps, 1988, p. 114-128.
2. Ces renseignements et plusieurs autres fournis dans cet article ont déjà été transmis par nous dans *La formation fondamentale. La documentation américaine* par Jacques Laliberté. Montréal, Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation, 1984, p. 77-80.
3. Données tirées de Boudreau, R., (1988), *op. cit.*, p. 114.
4. Voir l'article de Denise K. Magner : « Milwaukee's Alverno College : for 16 years, a Pioneer in Weaning Students from Dependence on Teachers », *The Chronicle of Higher Education*, February 1, 1989, p. A-10 à A-13.
5. Les lecteurs qui voudraient en savoir davantage sur le processus même de la réforme à Alverno peuvent consulter notre étude (1984) déjà signalée. Ils y trouveront une rapide évocation des principales caractéristiques de ce processus de même que la référence à des textes qui permettent de fouiller davantage la question...
6. EWENS, Thomas : « Transforming a Liberal Arts Curriculum : Alverno College » in Gerald Grant *et al.*, *On Competence : A critical Analysis of Competence-Based Reforms in Higher Education*, San Francisco, Cal., Jossey-Bass Publishers, 1979, p. 259-298.
7. Repris de *La formation fondamentale. La documentation américaine*, (1984), p. 78.
8. *Ibid.*, p. 79.
9. Voir Cromwell, Lucy S., *Teaching and Assessing Critical Thinking in Academic Disciplines*, Alverno College, October 10, 1987, 28 p. On trouve dans ce document la liste des spécifications pour chacune des huit habiletés.
10. Sauf pour les trois premiers mots, ce paragraphe est repris de notre étude *La formation fondamentale. La documentation américaine*, (1984), p. 59.
11. Rapporté par Robert Boudreau, *op. cit.*, p. 114.
12. Voir Cromwell, (1987), *op. cit.*, p. 3.
13. Pour avoir une bonne idée de la place de l'apprentissage expérientiel à Alverno on se rapportera à l'étude de Robert Boudreau (1988) déjà citée et à deux articles de Pat Hutchings et Allen Wutzdorff : « Experiential Learning Across the Curriculum : Assumptions and Principles » et « An Integrating Seminar : Bringing Knowledge and Experience Together », *New Directions for Teaching and Learning*, n° 35, Fall 1988, p. 5-19 et 63-74.
14. Ce document est disponible au centre de documentation du CADRE (n° 13406).
15. Voir Conrad, C. F., *The Undergraduate Curriculum : A guide to Innovation and Reform*, Boulder, Col., Westview Press, 1978, pp. 42-43 et Levine, A., *Handbook on Undergraduate Curriculum*, San Francisco, Cal., Jossey-Bass Publishers, 1978, p. 232-233.
16. Dix rapports de recherches subventionnées par le National Institute of Education ont été publiés entre 1980 et 1985, qu'on peut retracer par le truchement de la banque de données ERIC. L'étude qui est probablement la plus connue est celle que Marcia Mentkowski et Austin Doherty ont menée puis présentée dans le *AAHE Bulletin*, (vol. 36, n° 6, February 1984) sous le titre : « Abilities that Last a Lifetime : Outcomes of the Alverno Experience », p. 5-6 et p. 11-14.
17. CROSS, K., Patricia : « Teaching for Learning », *AAHE Bulletin*, vol. 39, no 8, April 1987, p. 3-7. Voir aussi : « Third Down, Ten Years to Go » par Theodore J. Marchese, *AAHE Bulletin*, December 1987, p. 3-8.
18. Dans cette partie de notre article, nous reprenons, pour l'essentiel, des éléments d'informations contenus dans notre étude (1984), p. 78-79.
19. Voir Evens (1979), *op. cit.*, p. 272 et Mentkowski et Doherty (1984), *op. cit.*, p. 5.
20. Pour en savoir plus long sur le « Off-Campus Experiential Learning » de l'Alverno College, voir l'étude de Boudreau (1988), *op. cit.*, p. 120-121.
21. Voir « An Integrating Seminar... », *op. cit.*, 1988.
22. Voir *La formation fondamentale. La documentation américaine*, 1984, p. 80.