
L'intégration des apprentissages dans les programmes d'études

Nicole Bizier

Professeure en soins infirmiers
Collège de Sherbrooke

Fondamentalement, l'approche par compétences au collégial vise l'intégration des apprentissages par les élèves et il s'agit donc là d'un grand objectif qui devrait être poursuivi dans tous les cours de tous les programmes d'études.

On parle beaucoup de l'intégration des apprentissages au collégial depuis l'introduction de l'approche par compétences et l'instauration, dans les programmes d'études, des cours dits « de synthèse » et de l'épreuve synthèse de programme. On n'a évidemment pas dit le fin mot sur le sujet et plusieurs questions demeurent, notamment en ce qui concerne la nature même de l'intégration, les objets sur lesquels elle doit porter et les façons de favoriser l'intégration des apprentissages chez les élèves du collégial. Je présente ici quelques éléments de réponses à ces questions.

Un concept à cerner

Pour le Conseil supérieur de l'éducation (1991), « L'intégration des savoirs désigne [...] le processus par lequel un élève greffe un nouveau savoir à ses savoirs antérieurs, restructure en conséquence son univers intérieur et applique à de nouvelles situations concrètes les savoirs acquis ». Legendre (1993), pour sa part, parle de l'action de « greffer une nouvelle connaissance aux savoirs existants en vue de l'utilisation pour le transfert à plus ou moins long terme ». Selon lui, il s'agit d'un processus non linéaire toujours en mouvement, acquis par la répétition et par des retours réflexifs, et qui implique une *action*, celle de l'élève. L'intégration ne peut donc pas être le fait des seuls cours synthèses de fin de programme. Nous reviendrons sur cet aspect

plus loin. Les notions de mouvement dans l'intégration et de restructuration de l'univers intérieur de l'élève se révèlent des aspects essentiels de ce processus, non seulement au plan cognitif mais également au plan affectif. À cet égard, il faut souligner l'importance de ne pas associer l'intégration uniquement aux savoirs et aux savoir-faire, mais également aux savoir-être.

Si l'intégration des apprentissages peut être vue comme un processus, il faut aussi la voir comme le résultat de la formation. « Les résultats de formation attendus au terme de la formation collégiale sont très clairement de l'ordre de l'intégration des apprentissages. » (D'Amour, 1997) En effet, les résultats attendus de la formation collégiale sont des compétences que l'élève devrait démontrer à la fin du programme dans lequel il a étudié. Le profil de sortie devrait donc être l'illustration des liens d'intégration que l'élève peut faire entre les compétences visées dans le programme. Pour appuyer cette constatation, citons Philippe Perrenoud (1995) qui associe intégration et compétence dans les termes suivants : « des savoir-faire de haut niveau, qui exigent l'intégration de multiples ressources cognitives dans le traitement de situations complexes ».

Perrenoud met ici en évidence les deux facettes fondamentales de l'intégration des apprentissages : d'une part, la construction

progressive d'un tout cohérent à partir de connaissances, d'habiletés et d'attitudes diverses, et, d'autre part, la mise en application, l'utilisation des nouveaux acquis dans différentes situations.

Au sujet de l'utilisation des acquis, D'Hainaut (1990) parle de transfert *académique* lorsque l'élève est capable d'utiliser les compétences acquises dans un contexte semblable à celui de l'apprentissage. Le transfert est *opérationnel* quand l'élève est capable d'exercer ses compétences en dehors du contexte dans lequel elles ont été apprises, dans un autre cours par exemple ou lors d'un stage. Enfin, le transfert est *intégral* lorsque l'élève manifeste spontanément les compétences au moment où il en a besoin.

Des objets d'intégration à délimiter

Il va de soi que l'intégration des apprentissages porte sur les concepts, les théories, les méthodes, etc. propres à chaque discipline d'enseignement, mais la chose ne s'arrête pas là. Pour Tardif (1997), « Les phénomènes qui se produisent dans la « vraie vie », en dehors de l'institution scolaire, ne s'expliquent pas que d'une façon disciplinaire et il est impossible d'agir sur eux d'une manière uniquement disciplinaire ». Il fait ici référence à *l'interdisciplinarité* que Legendre (1993) définit comme une « façon générale d'aborder un projet ou de résoudre un problème

en faisant interagir et en combinant des données et des approches issues de diverses disciplines ».

L'intégration des apprentissages doit également porter sur des habiletés transférables d'un contexte à un autre. Dès 1990, D'Hainaut introduit cette notion de démarches transférables dans la définition d'un curriculum axé sur la formation fondamentale. Cette façon d'exploiter un curriculum consiste à déterminer les démarches qui sont pertinentes à un grand nombre de situations, donc applicables dans des contextes variés et différents du contexte d'apprentissage. C'est ce que Corno (1997) appelle les habiletés transdisciplinaires. La *transdisciplinarité* comporte deux volets. D'une part, elle consiste à « enseigner à l'élève à traiter convenablement des catégories de situations en y exerçant des démarches ou des comportements efficaces et en y manifestant des attitudes adéquates. D'autre part, elle consiste aussi à faire acquérir des instruments de pensée, des opérateurs qui, à travers les disciplines et au-delà de celles-ci, permettent aux personnes formées d'assumer ces situations et, notamment, de traiter avec efficacité des situations nouvelles. » (D'Hainaut, 1990, dans *PERFORMA collégial*, 1997) Parmi les habiletés transdisciplinaires à développer au collégial, on peut mentionner : l'analyse, la synthèse, l'habileté à résoudre des problèmes, les habiletés de communication orale et écrite et les habiletés métacognitives.

Favoriser l'intégration des apprentissages

Quelques difficultés parmi d'autres

Pour bon nombre d'élèves de cégep, l'apprentissage se limite à la mémorisation. Cette façon d'apprendre, outre qu'elle amène de l'insécurité lorsque le professeur propose des activités d'apprentissage comme des projets ou la résolution de problèmes, maintient les élèves dans une certaine passivité. Ils se contentent alors d'apprendre par cœur ce que

dit le professeur sans chercher à organiser par eux-mêmes l'information qui leur est transmise. Plusieurs auteurs (Goulet, 1994 ; Guy, 1994 ; Archambault, 1996 ; D'Amour, 1997) ont dressé une liste des difficultés présentées chez les élèves au plan de l'intégration des apprentissages. Ils parlent d'apprentissages en mosaïque, d'incapacité de faire des liens entre les informations ou d'utiliser leurs connaissances au-delà des cours ou dans d'autres cours ; d'apprentissages par tiroirs, en surface, c'est-à-dire par cœur, par imitation, par répétition ; de difficultés à structurer et à communiquer leur pensée et, finalement, de désintérêt pour les matières scolaires.

Les professeurs vivent, eux aussi, des difficultés en rapport avec l'intégration des apprentissages. Plusieurs ne savent pas quels moyens utiliser, d'autres craignent que le temps consacré à l'intégration les empêche de couvrir leur contenu. Le recours – encore très fréquent – à l'enseignement magistral ne favorise pas l'intégration des apprentissages. Celle-ci demande en effet que l'élève soit actif. L'attention en classe, si grande soit-elle, ne suffit pas, et l'élève doit être placé dans un contexte où il est non seulement attentif, mais également soumis à un contexte qui l'oblige à organiser des connaissances, des habiletés, des attitudes, et à les utiliser. En outre, l'introduction récente d'un cours dit « de synthèse » en fin de programme a créé passablement de confusion en semblant laisser croire que les professeurs n'ont pas à se soucier de l'intégration avant la dernière session.

Une autre façon d'enseigner

Malgré ces difficultés, et bien d'autres encore, on s'entend généralement pour dire que le rôle des enseignants dans un contexte de grande accessibilité de l'information ne peut plus être ce qu'il a été jusqu'ici. Mais le passage de l'enseignant informateur à l'enseignant créateur de situations permettant aux élèves d'utiliser les connaissances n'est pas aisé. L'équilibre entre ces deux pôles est loin d'être atteint. Selon Tardif (1997), « Le seul fait

que les élèves soient en contact avec le savoir est davantage valorisé que le fait qu'ils puissent y recourir judicieusement en présence d'une situation ou d'un phénomène particulier ».

L'attachement au contenu des cours est tenace et certains semblent croire que se préoccuper de l'intégration signifie qu'on délaisse les connaissances. Or, il n'en est rien. L'intégration des apprentissages porte bien évidemment sur des connaissances, mais dans un contexte d'utilisation différent de celui auquel on est habitué. Désilets et Tardif (1993) le démontrent bien dans le modèle pédagogique qu'ils préconisent pour le développement des compétences. Il s'agit d'abord, de *contextualiser* les apprentissages, c'est-à-dire de « présenter les notions, concepts et principes comme étant des moyens de résoudre des tâches professionnelles ou comme étant des réponses possibles à des questions pratiques ». Cette étape permet à l'élève de relever le caractère utile de l'information et de se mobiliser pour apprendre. Il faut aussi rattacher les notions nouvelles à celles qui sont déjà connues des élèves. On parle « d'ancrage » des connaissances pour désigner le fait de s'appuyer sur les connaissances antérieures de l'élève pour introduire les nouvelles connaissances.

Dans un deuxième temps, il faut *décontextualiser* ces apprentissages, c'est-à-dire présenter à l'élève plusieurs contextes, problèmes ou exemples dans lesquels il pourra constater l'utilité des connaissances qui lui sont présentées. C'est l'enseignant qui a cette responsabilité, car ce processus de généralisation ne se fait pas de lui-même, comme certains semblent le croire. Désilets et Tardif proposent un aller-retour entre le général et le particulier de façon à consolider l'apprentissage. Les situations présentées aux élèves doivent être complètes, complexes et les plus authentiques possible.

Et enfin, on doit *recontextualiser* l'apprentissage en plaçant l'élève dans une situation relativement nouvelle où il aura à utiliser les connaissances apprises. Les

activités les plus prometteuses en ce domaine sont les problèmes à résoudre, les projets, l'élaboration de schémas ou des travaux exigeant l'utilisation de connaissances qui font appel à plusieurs disciplines. On peut faire rédiger des problèmes aux élèves, utiliser la méthode de cas ou le portfolio et, pour ne pas négliger l'aspect affectif, proposer des exercices métacognitifs.

Cette façon de procéder en trois temps peut être utilisée peu importe le cours ; il s'agit de le faire en tenant compte du niveau des élèves et des habiletés recherchées. Ainsi, les situations proposées dans la première année d'un programme n'auront pas la même complexité que celles qui sont proposées en fin de programme.

Il va de soi que l'évaluation, dans une perspective d'intégration des apprentissages, devrait permettre de vérifier la capacité d'exercer les habiletés dans des contextes se rapprochant de ceux auxquels on a fait appel pour l'apprentissage. Elle devrait permettre aussi de statuer sur l'acquisition de connaissances. L'évaluation peut comporter les deux aspects. Cependant, l'évaluation finale, quant à elle, portera sur l'utilisation des connaissances dans des contextes relativement nouveaux se rapprochant de ceux qui ont fait l'objet d'apprentissages. Le type d'activités qui a permis l'apprentissage peut aussi être utilisé pour les évaluer. L'importance accordée à l'intégration des apprentissages devrait se refléter dans la notation.

En guise de conclusion

La notion même d'intégration des apprentissages nous incite à faire le passage d'une approche centrée sur l'enseignement à une approche centrée sur l'apprentissage et, par le fait même, sur la personne qui apprend. D'autre part, on ne peut considérer l'intégration des apprentissages comme un objectif de fin de programme seulement. Elle doit faire l'objet de tous les cours d'un programme.

Faire de l'intégration des apprentissages un objectif pour tous les cours d'un programme d'études est exigeant. Et une des façons d'y arriver, c'est de s'en parler. La concertation demeure une dimension essentielle quand il s'agit d'aider les élèves à intégrer leurs apprentissages. La difficulté d'utilisation des connaissances en dehors du cours dans lequel elles ont été apprises démontre à quel point il est important que chaque enseignant, dans un programme d'études, sache ce qui est appris dans les cours autres que celui dont il a la responsabilité. Il faut aller plus loin que d'harmoniser le calendrier des examens d'un cours à un autre. Les enseignants doivent s'entendre sur le choix de démarches communes, sur le niveau de leurs exigences, et même échanger sur leurs approches pédagogiques. C'est dans ce partage que l'interdisciplinarité et la transdisciplinarité prennent tout leur sens.

En définitive, viser l'intégration des apprentissages dans tous les cours nous amène à revoir notre rôle comme enseignants, à trouver de nouvelles façons d'intervenir en classe et à le faire en concertation, en plaçant l'élève au cœur de notre activité. ▣

RÉFÉRENCES

- ARCHAMBAULT, Guy (1996), *L'épreuve synthèse de programme et l'intégration des apprentissages. Quarante-sept formules pédagogiques favorisant l'intégration des apprentissages*, Cégep Beauce-Appalaches, 104 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1991), *L'intégration des savoirs au secondaire : au cœur de la réussite éducative*, Québec, 57 p.
- CORNO, Christian (1997), *L'enseignement des habiletés transdisciplinaires dans le programme de sciences humaines*, Regroupement des collèges PERFORMA, 61 p.
- D'AMOUR, Cécile (1997), « Pourquoi se préoccuper de l'intégration des apprentissages » dans *Pédagogie collégiale*, vol. 10, n° 3, p. 17-21.

- DÉSILETS, Mario et Jacques TARDIF (1993), « Un modèle pédagogique pour le développement des compétences » dans *Pédagogie collégiale*, vol. 7, n° 2, p. 19-23.
- D'HAINAUT, Louis (1990), « Comment définir un curriculum axé sur la formation fondamentale » dans *Pédagogie collégiale*, vol. 3, n° 3, p. 33-43.
- Goulet, Jean-Pierre (1994), « L'Épreuve synthèse de programme : pour éviter l'épreuve » dans *Pédagogie collégiale*, vol. 7, n° 4, p. 19-22.
- GUY, Herman (1994), « L'intégration des apprentissages... ou ce qui traverse les âges et les modes ! » dans *Lignes pédagogiques*, Cégep de Rimouski, vol. 9, n° 1, p. 5-8.
- LEGENDRE, Renald (1993), *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, Guérin.
- PERFORMA COLLÉGIAL (1997), *L'évaluation des apprentissages au collégial : du cours au programme*, Fascicule III-IV – 1^{er} volet : Avenues quant au comment faire. Comment faire l'évaluation des apprentissages. Comment faire l'animation pédagogique sur ce thème.
- PERRENOUD, Philippe (1995), « Des savoirs aux compétences. De quoi parle-t-on en parlant des compétences ? » dans *Pédagogie collégiale*, vol. 9, n° 1, p. 20-24.
- TARDIF, Jacques (1997), « La construction du savoir : les consensus » dans *Pédagogie collégiale*, vol. 11, n° 2, p. 14-19.

Pour que le savoir d'expérience ne soit plus refoulé par le savoir scientifique, pour qu'il puisse être au contraire le lieu de re-création d'un nouveau savoir qui ne se situe plus seulement au niveau des arrangements notionnels mais s'intègre à la personnalité en modifiant les attitudes, il est nécessaire de lui donner, dans le déroulement de l'apprentissage, et la place et le temps dont il a besoin pour prendre forme.

Gérard Artaud, « La re-création du savoir » dans *Pédagogiques*, vol. 7, n° 1, 1987, p. 17.