

L'épreuve synthèse de programme : gage ou facteur de l'intégration des apprentissages ?*

Jacques Laliberté

Membre du Groupe de recherche-action
PERFORMA
Université de Sherbrooke

Jusqu'à ce jour, les écrits relatifs à l'épreuve synthèse de programme (ESP) fourmillent de questions nombreuses et variées touchant la nature de l'épreuve, sa signification, sa portée pédagogique et sociale, ses modalités de conception, d'administration et d'évaluation, ses composantes docimologiques, déontologiques et juridiques, et quoi encore !

Parmi les choses dont on est certain, il y a le fait que l'ESP est sous la responsabilité de chaque collège, qu'elle peut varier d'un programme à l'autre et qu'elle constitue un élément de la sanction officielle des études au collégial. À cela s'ajoute une autre caractéristique qui me semble faire consensus : le lien que cette épreuve devrait entretenir avec l'intégration des apprentissages, lien que la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial exprime en ces termes : « Cette épreuve vise essentiellement à attester de [sic] l'intégration des apprentissages réalisés dans l'ensemble du programme¹. »

Une préoccupation qui n'est pas nouvelle

Les dernières années ont vu l'émergence progressive de la question de l'intégration des apprentissages sur le devant de la scène pédagogique des collèges.

Les préoccupations relatives à l'intégration se manifestent, notamment, à travers les critiques dont a fait l'objet la formation des élèves du collégial, la mise en place d'activités d'intégration dans certains programmes, à travers aussi toutes les réflexions et les recherches qui se sont faites autour de la formation fondamentale et de l'approche-programme.

◆ On peut relever bon nombre de jugements portés par des enseignantes et des enseignants, par des institutions ou des organismes, concernant les lacunes sérieuses qu'on dit observer chez les élèves du collégial au regard de l'intégration des apprentissages. D'ailleurs, parmi les motifs invoqués pour la mise en œuvre d'une ESP, on retrouve au premier plan, comme l'a montré Paul Forcier dans le numéro d'octobre 1994 de la revue *Pédagogie collégiale*², celui de pallier le manque

Si l'épreuve synthèse doit évaluer la capacité de transfert des apprentissages, il faudra s'assurer que les élèves auront eu, au préalable, de multiples occasions de développer, dans des contextes variés, cette capacité.

d'intégration des apprentissages ; on souhaite passer d'une évaluation portant sur l'atteinte des objectifs disciplinaires à une évaluation globale portant sur l'atteinte des objectifs terminaux d'un programme et sur l'intégration de l'ensemble des connaissances, des savoir-faire et des savoir-être acquis par l'élève pendant la durée de ses études.

- ◆ Des activités d'intégration de fin de programme dans l'enseignement technique existent depuis plusieurs années. Ces activités prennent plusieurs formes : stages, projets de fin d'études, séminaires de synthèse ou d'intégration. À l'occasion de la révision du programme de sciences humaines, on a ajouté, au dernier trimestre, une activité centrée sur l'intégration des apprentissages.
- ◆ Dans le débat sur la formation fondamentale, la question de l'intégration des apprentissages a été soulevée, même si ce ne fut pas une facette prédominante du débat. Qu'il suffise ici de noter la proposition du Conseil des collèges qui décrivant, en 1992, ce que devraient être, selon lui, les composantes de la formation fondamentale, terminait son énumération par la suivante : « la capacité et l'habitude de faire des retours sur les apprentissages réalisés, d'intégrer divers éléments et d'établir des liens entre eux³. »
- ◆ La réflexion sur les programmes et sur l'approche-programme a encore plus fortement attiré l'attention sur la thématique de l'intégration des apprentissages. D'une part, on a rappelé qu'un programme devait être un ensemble intégré de cours conduisant à la réalisation d'objectifs généraux et particuliers de formation⁴ et, d'autre part, qu'à travers l'approche-programme, on devait viser l'intégration des apprentissages en misant sur la cohérence de l'enseignement⁵.
- ◆ Si l'on ajoute à ce qui précède le fait que l'approche par compétences connote de soi une intégration des connaissances, des habiletés ou des capacités, des attitudes ou des dispositions, on conviendra aisément que les raisons ne manquent pas de s'intéresser à la question de l'intégration des apprentissages. Et que cette préoccupation s'enracine dans une réflexion critique sur l'enseignement collégial québécois et sur les avenues que cet enseignement devrait emprunter. À telle enseigne qu'on peut voir l'introduction de l'ESP, avec la fonction qu'on lui attribue eu égard à l'intégration des apprentissages, comme le point culminant d'une démarche intellectuelle et pédagogique s'étalant sur plusieurs années. On peut dé-

* Exposé présenté lors du colloque sur l'épreuve synthèse de programme organisé par la Fédération des cégeps (Montréal, le 30 novembre 1994).

gager une perspective de continuité et de cohérence dans l'analyse de la situation et dans les visées éducatives à poursuivre.

Avec l'introduction de l'ESP, relever les défis que pose l'intégration des apprentissages devient en quelque sorte une exigence structurelle et inévitable du curriculum collégial, exigence majeure à prendre en charge de façon délibérée et systématique, sur le plan organisationnel, bien sûr, mais, plus profondément encore, sur les plans pédagogique et professionnel.

L'intégration des apprentissages : le concept et quelques-unes de ses connotations

Dans les dictionnaires généraux ou spécialisés, on trouve plusieurs définitions de l'intégration, certaines à caractère générique, d'autres très techniques qui sont associées à des disciplines, à des domaines d'activité professionnelle ou à des champs d'intervention sur le plan social. Dans la première édition de son *Dictionnaire actuel de l'éducation* (1988), Renald Legendre consacre une dizaine d'entrées au thème de l'intégration, y traitant notamment de l'intégration des apprentissages, de l'intégration de l'enseignement et de l'intégration des matières. D'où il ressort qu'on peut envisager l'intégration du point de vue du sujet qui apprend et du point de vue de l'organisation du curriculum et des stratégies pédagogiques utilisées.

Que se passe-t-il lorsque quelqu'un réalise l'intégration de ses apprentissages ?

Sur le plan de l'épistémologie, Legendre définit ainsi l'intégration :

*Action d'insérer une nouvelle connaissance dans le réseau des acquisitions qui la précèdent, en vue de l'identifier aisément et de l'utiliser à l'occasion*⁶.

Pour sa part, dans un avis sur l'intégration des savoirs au secondaire, le Conseil supérieur de l'éducation propose la définition suivante :

*L'intégration des savoirs désigne ici 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*⁷.

Empruntant une approche plus descriptive, Legendre déploie certaines des caractéristiques de l'intégration des apprentissages dans ces termes :

*L'intégration situe l'apprentissage dans l'optique globale de l'unité du savoir, postule la cohérence et la logique d'ensemble de la connaissance, associe l'apprentissage à une synthèse en continuelle restructuration, perçoit les résolutions de problèmes comme des sources de savoirs nouveaux et préconise que ces processus de résolution soient des supports d'apprentissage dans le cadre de la concertation des matières et des habiletés*⁸.

Ces trois citations nous renseignent sur la nature du processus ; elles traduisent une conception du savoir et de la connaissance ; elles contiennent, en creux, des indications générales concernant le type de pédagogie susceptible de favoriser une véritable intégration des apprentissages. Trois caractéristiques en particulier méritent d'être soulignées.

Le sujet de l'intégration

Un premier attribut critique – le plus fondamental d'ailleurs – doit être mis en évidence : c'est l'élève qui vit un processus d'intégration des apprentissages. C'est un processus personnel qui s'inscrit dans une démarche générale de construction progressive, par l'individu, de ses connaissances, de ses habiletés et de ses attitudes qui se combinent et interagissent de façon dynamique dans une structure cognitive, une maîtrise de procédures et de méthodes, un ensemble d'attitudes et de dispositions qu'on met en œuvre pour apprendre, pour réfléchir, pour agir. Pour reprendre des banalités, l'élève n'est pas pur réceptacle ou simple objet de conditionnement ; c'est un être en croissance, en développement qui est l'acteur et l'agent organisateur de son savoir à travers des initiatives individuelles ou des interactions avec autrui, notamment et à un degré éminent, avec ses professeurs. Si cela est vrai, cela signifie que chaque individu a sa façon de procéder à l'intégration des apprentissages qu'on lui propose et que la résultante du processus est variable de l'un à l'autre.

La construction du savoir

L'intégration ne fonctionne pas à vide. Pour traiter de nouvelles informations, pour assimiler de nouvelles connaissances, le sujet, quel qu'il soit, s'appuie, consciemment ou inconsciemment, sur ce qu'il sait déjà ou sur ce qu'il croit savoir. D'où l'importance de mettre les nouveaux contenus qu'on aborde avec les élèves en relation avec ce qui a déjà été vu antérieurement et ce qui est censé être maîtrisé. D'où l'utilité de proposer des démarches ou des activités qui vont amener les élèves, non seulement à établir des liens à l'intérieur d'un cours ou entre plusieurs cours, mais également à vérifier par eux-mêmes jusqu'à quel point les apprentissages antérieurs qui leur ont été proposés leur sont devenus familiers ; jusqu'à quel point ils peuvent y recourir pour comprendre de nouvelles réalités, pour résoudre des problèmes, pour produire un objet, pour concevoir une démarche, pour créer une œuvre littéraire ou artistique, etc.

Mais il y a plus. Se référer à ce qui a déjà été vu dans le programme ou dans le cours est insuffisant. On gagne également – en tant que professeurs et éducateurs – à cerner quelles sont les préconceptions personnelles des élèves sur un sujet qu'on aborde avec eux. Nombre de travaux en pédagogie et en didactique ont mis en évidence le fait que « les étudiants s'appuient sur leur théorie intuitive pour intégrer les notions nouvelles du cours. De ce fait, celles-ci risquent d'être mal interprétées et déformées pour qu'elles " collent " avec leurs idées préconçues⁹ ». Il y a là un problème qui n'est pas facile, comme en témoignent plusieurs pédagogues ou didacticiens, notamment Giordan et de Vecchi dans un ouvrage paru en 1987 et qui a pour titre *Les origines du savoir* et pour sous-titre *Des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*.

Comme le montrent ces auteurs, l'apprentissage véritable se fait « avec » et « contre » les conceptions spontanées qu'on a, et on pourrait ajouter, sur un autre registre, « avec » et « contre » les réflexes spontanés qui nous habitent sur des questions mettant en cause des valeurs ou des réalités politiques et sociales.

On aurait tort d'envisager l'intégration des apprentissages comme un processus strictement additif, harmonieux et linéaire. Pour apprendre en profondeur, pour s'approprier une réalité complexe, pour transformer sa vision du monde, il faut souvent faire face à une dissonance cognitive et passer par une phase de déstabilisation et d'insécurité. Intégrer des apprentissages prend parfois l'allure d'une continuité, sans soubresauts violents, sans remise en cause significative de ce que l'on sait et de ce que l'on fait. Mais l'intégration, ou si l'on veut l'apprentissage authentique, exige fréquemment des ruptures, des sauts qualitatifs, faute de quoi on se cantonnera dans la superficialité de formules creuses sans signification et sans portée véritables ou l'on adoptera des comportements artificiels et de circonstance ne traduisant pas de solides convictions ou des capacités d'action durable.

La rétention et le transfert

Comment peut-on rendre compte du degré d'intégration des apprentissages ? À quels indices peut-on constater qu'il y a intégration et apprécier la qualité de cette intégration ? À cet égard, on peut se référer à Louis D'Hainaut (1985) qui propose deux types d'indicateurs :

- *la rétention* : immédiate, à court terme, à moyen terme, à long terme ;
- *le transfert*, à propos duquel il distingue trois niveaux : le transfert *académique* qui est la capacité de l'élève d'appliquer à l'école la compétence acquise dans la même discipline ou dans d'autres disciplines ; le transfert *opérationnel* où l'élève, s'il en reçoit l'instruction hors de l'école ou du contexte d'apprentissage (dans le cadre de stages tout particulièrement), doit pouvoir exercer les compétences acquises ; enfin, le transfert *intégral* qui consiste à exécuter *spontanément* la compétence ou les compétences acquises dans toutes les circonstances appropriées. « Ce transfert se manifeste dans des activités libres, dans les activités professionnelles où l'initiative individuelle joue un rôle important ou bien dans les activités de résolution des problèmes de la vie¹⁰. »

Les rapports étroits qui existent entre rétention, intégration et transfert des apprentissages tombent sous le sens. Ce ne sont pas des rapports unidirectionnels mais interactifs. Comment intégrer des apprentissages sans faire appel à ce qu'on a mémorisé ou greffé à sa structure cognitive ? Comment enregistrer des choses dans sa mémoire à long terme, comment modifier sa structure conceptuelle et procédurale, comment accroître sa capacité d'action, sans mettre en relation avec des savoirs antérieurs ce qui se présente comme nouveau, sans avoir recours à des habiletés ou des attitudes déjà acquises mais qui sont susceptibles d'être affinées, approfondies, voire transformées ? En outre, plus un savoir est organisé, structuré, mis en réseau, plus il a de chances d'être retenu et mobilisable dans l'action.

C'est ici que peut s'avérer extrêmement utile la réflexion qu'un certain nombre de collègues ont menée sur le thème de la formation fondamentale. Comme on sait, la démarche proposée prenait en compte deux ordres de préoccupations. D'une part, définir le genre de personne qu'on voulait contribuer à former sur le plan culturel, sur le plan professionnel, sur le plan social, en précisant les connaissances, les capacités, les habiletés, les attitudes, les dispositions et les valeurs qui devraient caractériser une personne formée. D'autre part, dans le contact avec les disciplines d'enseignement ou avec les spécialités techniques et professionnelles, dégager les concepts, les principes, les techniques, les méthodes, les processus essentiels pour – notamment mais non exclusivement – éviter l'émiettement des connaissances et contrer certains inconvénients de l'explosion et de la spécialisation du savoir. Ce travail sur les disciplines et les spécialités – par ses effets de structuration et de mise en réseau – est, en soi, de nature à favoriser, voire à faciliter la démarche d'intégration des apprentissages. Par ailleurs, les deux volets ou les deux axes de la formation fondamentale étaient perçus et décrits comme étant en symbiose : il n'y a pas, d'un côté ou à tel moment, l'intention de contribuer au développement des personnes et, de l'autre ou à tel moment, un travail d'ordre épistémologique, didactique ou professionnel. Les deux ordres de préoccupations sont intimement liés et intégrés dans une stratégie pédagogique explicite poursuivant cette double visée.

Si c'est possible, les liens qu'on peut établir entre intégration et transfert des apprentissages sont encore plus évidents. On y fait d'ailleurs explicitement référence dans les propos de Legendre et du Conseil supérieur de l'éducation que j'ai cités plus haut. Il y a quelques années, dans un petit groupe de travail dont j'étais membre¹¹, nous avions tendance à ériger en une sorte de postulat heuristique les deux propositions suivantes : le transfert effectif des apprentissages réalisés est la manifestation d'une intégration réussie ; en contrepartie, mettre les élèves en situation de devoir transférer leurs connaissances, leurs habiletés, leurs attitudes et leurs valeurs est de nature à les aider à mieux intégrer ce qu'ils savent, ce qu'ils peuvent faire, ce qu'ils sont. Nous avions donc tendance, à l'époque, à distinguer les deux concepts mais pour mieux les unir...

L'approche par compétences nous permet d'être plus concret à cet égard. Par définition, une compétence commande la mobilisation et l'intégration de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être dans l'exécution d'une tâche, la résolution d'un problème ou la réalisation d'un projet. L'approche par compétences nous entraîne forcément du côté du transfert des apprentissages mais peut s'avérer, dans sa mise en œuvre, un moyen très fécond d'intégration des apprentissages. Ainsi en va-t-il également de l'ESP, à laquelle plusieurs attribuent un potentiel pédagogique énorme.

Les pratiques pédagogiques et professionnelles des enseignantes et des enseignants du collégial

Le fait d'introduire, au terme du programme, une épreuve dont la visée essentielle est d'évaluer la qualité de l'intégration des apprentissages et d'associer formellement cette démarche d'évaluation à la sanction officielle des études signifie que le souci de favoriser pareille intégration va devoir influencer les stratégies d'enseignement utilisées ainsi que les activités d'apprentissage

proposées aux élèves. Tant sur le plan des finalités poursuivies dans chaque programme que sur le plan de la planification et de la prestation des cours, il va falloir, et de façon explicite, concevoir et mettre en œuvre une variété de moyens susceptibles d'aider les élèves à intégrer leurs apprentissages tout au long de leur cursus collégial, de manière à ce qu'ils soient bien préparés pour l'ESP qui ne sera, en l'occurrence, que l'aboutissant normal d'une démarche enracinée dans tout ce qui aura précédé l'administration de cette épreuve. Car si le phénomène de l'intégration des apprentissages est éminemment personnel – comme j'ai essayé de le montrer –, il reste que les responsables de programmes et le corps professoral peuvent prendre toute une série de mesures qui soient de nature à inspirer et à encadrer des démarches d'intégration. Avant d'entrer dans le détail de ces possibles mesures, je me permettrai trois observations d'une portée générale touchant l'ESP.

- L'ESP est une activité d'évaluation ayant pour objet l'ensemble du programme. C'est dire qu'elle doit prendre en compte les objectifs de formation générale, les objectifs de formation spécifique et les objectifs que le collège a pu se donner à travers son projet éducatif ou son projet de formation fondamentale. La tâche la plus cruciale, celle sur laquelle repose tout le reste, c'est donc de déterminer, parmi tous les objectifs poursuivis, parmi toutes les compétences visées, quels sont ceux et celles qu'on retiendra dans le cadre de l'ESP, et de préciser en fonction de quels standards, en utilisant quels critères d'évaluation et en recourant à quelles mises en situation on en évaluera l'atteinte.
- Si l'on souscrit au point de vue de D'Hainaut, selon lequel la rétention et la capacité de transfert des apprentissages sont les principaux indicateurs de l'intégration des apprentissages, on peut se demander comment combiner ces deux types d'indicateurs, et s'il conviendrait de faire porter l'accent sur l'un davantage que sur l'autre. Nous touchons là un point sensible pouvant donner lieu à de profondes divergences. Pour ce qui me concerne, plusieurs raisons m'incitent à préférer une ESP qui serait centrée prioritairement sur la dimension du transfert :
 - la centrer principalement sur la vérification de la rétention aurait pour risque qu'on donne dans « l'apprentissage par cœur » et le « bachotage » du type de ce qu'on a connu autrefois, avec comme conséquence une dérive accentuée dans le sens de ce que des spécialistes américains appellent le *teaching* et le *learning to the test* ;
 - les élèves auront déjà subi plusieurs épreuves terminales de cours qui, normalement, devraient les avoir amenés à intégrer et transférer leurs apprentissages ;
 - il y aura vraisemblablement des épreuves ministérielles en formation générale commune pour vérifier l'atteinte des objectifs assignés à cette composante du programme de formation ;
 - l'approche par compétences connote que l'on fasse la démonstration de la maîtrise d'une ou de plusieurs compétences à travers une performance ou une tâche complexe, supposant la résolution d'un ou de plusieurs problèmes, insolubles par simples automatismes ou par pures appli-

cations, mais commandant plutôt la mise en œuvre conjuguée d'une pensée critique et d'une pensée créatrice ;

- une ESP centrée prioritairement sur le transfert m'apparaît davantage de nature à préparer à l'entrée sur le marché du travail ou à l'université.

Cela dit, je verrais très bien que, dans le cadre de l'ESP, on prévoie une étape qui serait consacrée à l'établissement d'un bilan des apprentissages réalisés dans l'ensemble du programme et que, le cas échéant, les résultats de cette démarche soient notés et pris en compte dans le jugement qu'on portera sur la qualité de l'intégration des apprentissages.

- Il faudrait viser à ce que l'ESP, toute sommative qu'elle soit, ait un caractère formateur pour chaque élève ; qu'elle lui permette, par une auto-analyse et à travers une rétroaction provenant des experts qui évaluent sa performance, de faire le point sur ses acquis et ses forces, ses faiblesses et ses lacunes, ses besoins et ses objets de perfectionnement éventuel.

À l'intérieur de cette économie générale, voici quelques chantiers et quelques pistes d'action à creuser et à instrumenter dans la perspective d'une mise en œuvre d'épreuves synthèse qui aient des chances d'être pertinentes et efficaces.

Travail en équipes de programmes

Comme il ne saurait être question de prendre en compte dans l'ESP tous et chacun des objectifs poursuivis à travers le programme, comme cette ESP est *un* des éléments de la sanction des études, il s'impose qu'en comités de programmes ou dans une structure apparentée on précise les objets sur lesquels portera l'ESP, la nature de cette épreuve, les modalités de préparation, d'encadrement et d'évaluation des élèves, avec une attention particulière apportée à la détermination des standards à atteindre et des critères utilisés dans le processus.

Tout cela commande qu'on soit au clair avec le profil du diplômé ou le profil de sortie du programme ; qu'on détermine lesquels parmi les objectifs de formation générale – commune, propre et complémentaire – seront retenus comme éléments à évaluer à travers l'ESP ; qu'on dégage la structure et les articulations essentielles du programme ; qu'on fasse l'effort de préciser la contribution anticipée des différents cours à l'atteinte des objectifs du programme, en même temps que les liens qui les unissent, tous ou certains d'entre eux ; qu'on s'entende sur le degré et les formes de concertation qu'il serait souhaitable d'établir, sur le plan pédagogique, pour favoriser l'atteinte des objectifs du programme, et l'intégration des apprentissages tout particulièrement.

Travail en équipes départementales

Le travail en comités de programmes sera d'autant facilité qu'en équipes départementales on se sera appliqué à préciser la contribution de la discipline ou des disciplines de son département à l'atteinte des objectifs du programme de formation, notamment le statut et la fonction des différents cours selon qu'ils ressortissent au domaine de la formation générale ou à celui de la formation spécifique.

Une tâche m'apparaît particulièrement importante : dégager les caractéristiques essentielles de chaque discipline. Quel est son rapport au réel ? Quelle est sa signification et quel est son apport dans la vie sociale et dans celle des personnes ? À quel type de problèmes s'attaque-t-elle ? Suivant quelle méthodologie ? Quels principes, lois ou théories propres à la discipline un diplômé de cégep devrait-il s'être appropriés au terme de ses études collégiales ?

Au cours des dernières années, une chose m'a beaucoup frappé : dans un grand nombre d'ouvrages et d'articles de revues, on souligne l'importance de dégager des concepts intégrateurs, des matrices disciplinaires, des trames conceptuelles qui sont de

nature à aider les élèves à développer un savoir organisé, caractérisé par une véritable intégration des connaissances, dans la discipline tout au moins¹².

L'action de chaque enseignante et de chaque enseignant

Les initiatives qu'une enseignante ou un enseignant peut prendre pour aider les élèves à intégrer leurs apprentissages sont évidemment nombreuses et variées ; elles touchent autant la planification de l'enseignement, la prestation des cours et l'interaction avec les élèves que l'évaluation des apprentissages.

Moyens pour aider les élèves à intégrer leurs apprentissages

La planification de l'enseignement

- Dans le plan d'études et dans l'introduction au cours, situer le cours par rapport à d'autres cours dans la même discipline et par rapport à l'ensemble du programme.
- Mettre en évidence la structure de connaissances – concepts et méthodes – dont la maîtrise apparaît nécessaire pour atteindre les objectifs de formation du cours. Fournir un schéma intégrateur des composantes du cours.
- Expliciter les attentes et les exigences quant au rendement attendu de l'élève dans le cadre du cours.
- Mettre en évidence les éléments les plus significatifs de la stratégie pédagogique utilisée. Dans le cas de l'approche par compétences, faire ressortir en quoi et comment l'élève sera stimulé et encadré dans le développement progressif et la maîtrise éventuelle de la ou des compétences visées.
- Etc.

La prestation des cours et l'interaction avec les élèves

- Concevoir une activité ou administrer une épreuve à travers laquelle il sera possible – pour les élèves et pour le professeur – de déterminer l'état des connaissances et des préconceptions au sein de la classe, par rapport aux objectifs de cours et aux compétences visées. Les résultats d'une telle activité ou d'une telle épreuve peuvent aider à choisir la façon d'aborder le cours, les accents sur lesquels il faut faire porter l'enseignement et les activités d'apprentissage, les lacunes à corriger, les habiletés ou les capacités à développer, les liens à établir entre diverses disciplines ou entre les éléments d'une compétence, etc.
- Proposer aux élèves des activités qui peuvent favoriser l'intégration des apprentissages, notamment :
 - des schémas de concepts : ce qui oblige les élèves à cerner les concepts clés, à les mettre en ordre, à les hiérarchiser et à les relier les uns aux autres ;
 - des exercices demandant de résumer en ses propres mots l'essentiel d'un texte très significatif dans le cadre du cours ou l'essentiel d'une partie importante du cours ;
 - des exercices de métacognition après la résolution d'un problème ou la réalisation d'un projet ;
 - un travail exigeant qu'on recoure à plus d'une approche disciplinaire pour analyser et résoudre un problème ;

- des tâches amenant les élèves à exercer la compétence visée à plusieurs reprises, dans des contextes variés et en graduant progressivement le degré de complexité ;
- des situations-problèmes en lien avec la vie, avec le travail ou avec les études et que, normalement, le cours ou la compétence visée permet de traiter ;
- des exercices proposant comme tâche aux élèves de concevoir, eux-mêmes, des situations-problèmes en rapport avec la compétence à développer, etc.

- Travailler à résoudre soi-même ou avec le concours des élèves un problème en faisant ressortir : les concepts auxquels il faut avoir recours ; les habiletés et les capacités qu'il faut mettre en œuvre ; les attitudes que la discipline exige et celles que commande la résolution souvent ardue d'un problème difficile ; ce qu'on peut dégager d'une démarche métacognitive appliquée précisément au processus de résolution de ce problème, etc.
- Vers la fin du cours, organiser un travail en équipe, puis une plénière où les élèves indiquent ce qu'ils estiment avoir appris ou avoir développé durant le cours et ce qui leur paraît obscur ou non maîtrisé en regard des objectifs du cours ou de la compétence visée.

- Etc.

L'évaluation des apprentissages

- Tirer parti au maximum du recours intentionnel et systématisé à l'évaluation diagnostique et à l'évaluation formative dans la perspective d'une intégration des apprentissages.
- Fournir des repères descriptifs les plus élaborés et les plus explicites possible touchant les critères et les standards, de telle sorte que ceux-ci deviennent des outils de référence et des points d'appui pour les élèves dans leur démarche d'apprentissage et dans leur cheminement progressif vers la maîtrise de la compétence visée.
- Prendre le temps de bien expliquer aux élèves ces critères et ces standards et discuter avec eux des façons de s'en servir.
- Amener les élèves à intérioriser ces critères et ces standards de manière à ce qu'ils puissent s'auto-évaluer sans complaisance mais avec compétence et en développant un sens de l'autonomie et de la confiance en soi.
- Etc.

Conclusion

L'introduction de l'épreuve synthèse de programme pourrait être un facteur très favorable à l'intégration des apprentissages des élèves. Non pas que cela aille forcément de soi. Mais si l'on respecte la visée profonde de cette épreuve et si l'on en tire les conséquences pédagogiques qui en découlent, si l'on adopte des stratégies et des pratiques appropriées, il est difficile d'imaginer que tout cela n'ait pas d'effet...

Quant à savoir si l'ESP peut être un gage de l'intégration des apprentissages, je dirai ceci : seule et prise isolément, certainement pas. Mais elle est désormais un élément très significatif de l'ensemble du dispositif d'évaluation qui va concourir à la sanction des études au collégial. Elle devrait permettre de rassembler des signes tangibles d'une atteinte des objectifs terminaux du programme et témoigner de la compétence minimale requise pour commencer à exercer une fonction professionnelle sur le marché du travail et pour entreprendre des études universitaires avec confiance. Mais, insistons là-dessus, l'ESP permettra aux élèves de démontrer leur capacité d'intégrer et de transférer leurs apprentissages, dans la mesure où elle constituera l'étape la plus élaborée et la plus englobante d'un cheminement à l'intérieur du programme où on leur aura fourni de multiples occasions, dans des contextes variés, de développer et de faire la démonstration de ces capacités.

Il faut donc la concevoir, la préparer, l'administrer et l'évaluer avec toute la rigueur méthodologique, le professionnalisme et l'exigence éthique auxquels sont en droit de s'attendre les personnes évaluées et la société qui confie aux collèges le mandat de former les ressources humaines qui la composent.

Mais pourra-t-on avoir l'assurance indéniable que quelqu'un a effectivement réalisé l'intégration de ses apprentissages, l'intégration de tout ce qu'on lui a proposé dans son programme de formation par le biais d'une épreuve synthèse ? En raison même de ce que nous avons dit touchant la nature éminemment personnelle du processus d'apprentissage, on ne saurait – à moins d'être naïf ou présomptueux – être péremptoire à cet égard. À vrai dire, c'est tout le reste de la vie personnelle, professionnelle et sociale d'un individu qui va en rendre compte le plus adéquatement... 

NOTES ET RÉFÉRENCES

1. COMMISSION D'ÉVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL, *L'évaluation des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages. Cadre de référence*. Québec, Gouvernement du Québec, janvier 1994, p. 13.
2. FORCIER, Paul, « À la recherche de la baguette magique » dans *Pédagogie collégiale*, vol. 8, n° 1, octobre 1994, p. 18-23.
3. CONSEIL DES COLLÈGES, *L'enseignement collégial : des priorités pour un renouveau de la formation. Rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial*, Québec, Gouvernement du Québec, 1992, p. 85-87.
4. MORIN, Bernard, « Programmes d'études et compétences des étudiants » dans *Pédagogie collégiale*, vol. 2, n° 4, mai 1989, p. 32-37.

5. DORAIS, Sophie, « Réflexion en six temps sur l'approche-programme » dans *Pédagogie collégiale*, vol. 4, n° 1, septembre 1990, p. 37-41.
6. LEGENDRE, Renald, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Paris-Montréal, Librairie Larousse, 1988, p. 322.
7. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *L'intégration des savoirs au secondaire : au cœur de la réussite éducative. Avis au ministre de l'Éducation et à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science*, Québec, 1991, p. 5.
8. LEGENDRE, Renald, *op. cit.*, p. 323.
9. GIORDAN, André et Gérard DE VECCHI, *Les origines du savoir. Des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*, Neufchâtel, Delachaux & Niestlé, Éditeurs, 1987, p. 40.
10. D'HAINAUT, Louis, *Des fins aux objectifs de l'éducation. Un cadre conceptuel et une méthode générale pour établir les résultats attendus d'une formation*, Quatrième édition, Paris et Bruxelles, Fernand Nathan et Éditions Labor, 1985, p. 285-287.
11. Nicole Tremblay, alors répondante locale de PERFORMA au Cégep de Limoilou et Pierre Matteau, alors membre du GRA de PERFORMA, complétaient le groupe.
12. Voir, à titre d'exemples, ce que Michel Delvay écrit sur la question dans *De l'apprentissage à l'enseignement* (Paris, ESF éditeur, 1992, p. 31-61) et dans son article « Pour une épistémologie des savoirs scolaires » (*Pédagogie collégiale*, vol. 7, n° 1, octobre 1993, p. 35-40).