



## ACTES de la *Conférence nationale* et du 13<sup>e</sup> colloque de l'AQPC

---

*Les collèges,  
une voie essentielle de développement*

**De l'intégration des apprentissages par  
les élèves à l'intégration de  
l'enseignement par des professeurs :  
la situation en sciences humaines**

par

**Irène LIZOTTE,**  
professeure  
Collège André-Laurendeau

Association québécoise  
de pédagogie collégiale



Cégep de Chicoutimi



Fédération  
des cégeps



*Atelier JA2.10*

---

Communication présentée à la *Conférence nationale 93* et au 13<sup>e</sup> colloque de l'*Association québécoise de pédagogie collégiale*

## **DE L'INTÉGRATION DES APPRENTISSAGES PAR LES ÉLÈVES À L'INTÉGRATION DES ENSEIGNEMENTS PAR LES PROFESSEURS: LA SITUATION EN SCIENCES HUMAINES**

Irène Lizotte  
Professeure  
Cégep André-Laurendeau

Le monde de l'éducation n'est pas à l'abri des modes. Le plus souvent, il est possible de reconnaître à travers elles, les valeurs dominantes de la société qui les a vu naître. Au fil du temps, les modes passent mais laissent généralement des traces. Songeons à l'époque de la pédagogie du vécu, du salut par l'audio-visuel, et plus près de nous, à la formation fondamentale, à l'évaluation et pourquoi pas à l'intégration.

Au plus fort de sa popularité, un concept comme celui de l'intégration par exemple, s'installe au coeur de tous les discours. Malheureusement, il arrive trop souvent que le sens en soit galvaudé et que le fait d'en parler abondamment masque des incompréhensions de fond et donne lieu à des glissements non souhaités.

Depuis quelques années déjà, la question de l'intégration suscite un intérêt grandissant dans le programme de sciences humaines. Cette communication vise à en retracer l'évolution, à dresser le portrait des acquis réalisés, et à identifier les défis qui nous attendent.

Je vous propose d'examiner l'historique de l'introduction de ce concept dans le programme de sciences humaines. Cette démarche permettra d'éclairer les multiples usages qui en sont actuellement faits et de comprendre le glissement qui s'opère entre l'intégration des apprentissages et l'intégration des enseignements. Un court survol des différentes formules d'activités d'intégration en fin de programme, expérimentées dans quelques milieux nous amènera à dégager certains écueils à éviter dans l'effort collectif d'implantation d'un cours d'intégration en fin de programme de sciences humaines.

### **L'INTÉGRATION DEVIENT UNE PRÉOCCUPATION EN SCIENCES HUMAINES**

Il est possible de retracer l'apparition de ce concept dans les textes d'abord, puis peu à peu, de suivre son évolution tel que repris par les professeurs sur le terrain. Ce retour aux sources s'avère très utile afin de bien saisir les orientations actuelles et les questions nouvelles qui surgissent.

#### **L'intégration fait son apparition dans les textes<sup>1</sup>**

C'est en 1988, dans un document de consultation, publié par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science et intitulé *Le programme révisé de sciences humaines du collégial*, que nous retrouvons pour la première fois trace d'une volonté explicite d'introduire la notion d'intégration en sciences humaines. En effet, une des sept orientations ministérielles présentées dans ce document, se lit comme suit: "Établir un programme cadre fondé sur

---

<sup>1</sup> Cette partie est un extrait remanié du chapitre I du rapport de recherche présenté par Suzanne Laurin et Irène Lizotte.

**l'intégration des connaissances et généraliser son application à l'ensemble des élèves de Sciences humaines du réseau collégial." (p.2)**

À cette époque, les objectifs du programme s'articulent autour de quatre pôles: le développement de la rigueur de pensée, l'intégration des apprentissages, l'acquisition de concepts fondamentaux et de méthodes propres aux sciences humaines, et finalement, l'acquisition de connaissances de base dans quelques disciplines des sciences humaines (p.3). L'idée de l'importance de l'intégration est lancée en sciences humaines. Retenons qu'il y est question d'intégration des connaissances et des apprentissages, tout au long du programme.

En 1990, le Conseil des collèges réagit à l'ensemble de la proposition du nouveau programme de sciences humaines. Dans l'Avis au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, il recommande en ce qui concerne la question de l'intégration(p.33): d'introduire une activité d'intégration dans le programme révisé de sciences humaines d'une valeur de deux unités. La notion d'intégration n'est pas définie comme telle. On insiste sur l'importance pour l'élève d'établir des liens entre les diverses disciplines qu'il fréquente, de découvrir les vertus et les avantages d'un ensemble intégré de cours, de se faire une synthèse personnelle des connaissances et des acquis de formation que lui aura apporté son cheminement dans un programme particulier d'études (p.31). En somme, on propose de constituer un lieu où l'élève aura l'occasion de montrer qu'il a atteint les objectifs généraux et particuliers du programme(p.32).

Notons ici qu'apparaît l'idée d'intégrer en un lieu particulier et dans un cadre précis. En l'absence de plus de précisions, il est raisonnable de penser que cette activité aurait lieu en fin de programme et sous la forme d'un cours (2 unités). Proposé à la suite du document de consultation de 1988, cette recommandation est cohérente avec la volonté clairement exprimé à travers les objectifs de programme d'accorder une large place à l'intégration des apprentissages.

L'idée de l'intégration des enseignements fait également son apparition ( un ensemble intégré de cours) et est présentée comme un état de fait dont l'élève n'aurait plus qu'à découvrir "les vertus et les avantages".

En juin 1990, dans une lettre aux directeurs généraux des collèges publics, le ministre approuve le nouveau programme de sciences humaines et introduit un élément nouveau:

**" En quatrième lieu, il est apparu souhaitable d'ajouter au programme un objectif général visant à vérifier le degré d'intégration des connaissances et des habiletés de l'élève au terme du programme. À cette fin, les collèges seront invités à mettre sur pied, à l'intérieur de cours disciplinaires, une activité pédagogique lors de la quatrième session du programme." (p.2)**

Cet ajout constitue un glissement vers l'évaluation, ce qui contribuera dans la suite des événements à alimenter une certaine confusion entre intégration et évaluation.

Concrètement, dans la version finale du nouveau programme, l'intention du ministre se traduira dans l'objectif 2.6: **Réaliser un travail qui démontre la capacité d'analyser un problème en appliquant plus d'une approche des sciences humaines."** Pour atteindre cet objectif, la Règle d'organisation #5 dit: **"Une activité visant spécifiquement l'atteinte de l'objectif 2.6 doit se faire à l'intérieur des cours disciplinaires de la quatrième session."**

Soulignons que la diffusion rapprochée de la lettre du ministre et de la version finale du nouveau programme laissa dans les esprits l'idée que: il devrait désormais y avoir une activité d'intégration en fin de programme (lettre du ministre) et on parla désormais dans le réseau de l'objectif 2.6. Intégration en sciences humaines fut donc réduit à une activité en fin de programme. En 2 ans, nous sommes passés d'un programme cadre fondé sur l'intégration des connaissances à une activité en fin de programme. Qui plus est, cette activité relève davantage de l'interdisciplinarité, que d'une intégration large de l'ensemble du programme. D'autant plus que l'activité doit se dérouler dans le cadre d'un cours disciplinaire!

Lorsque le nouveau programme fut distribué dans les collèges en avril 1991, on ne retrouva plus trace de la nécessité de favoriser l'intégration, le mot lui-même ayant disparu. La nécessité d'atteindre l'objectif 2.6 continue à être véhiculée et est assimilée du moins au début, à l'intégration du programme. Le concept même d'intégration n'est toujours pas clarifié. Comment s'étonner dès lors, que le passage d'un objectif de programme devant en colorer chacune des interventions, à la subsistance du seul moyen (une activité en fin de programme), eut pour conséquence chez les professeurs de les amener à concentrer leurs efforts afin de donner une forme concrète à cette nouvelle exigence. C'est au cours de ces travaux, que plusieurs furent confrontés à l'impossibilité de la tâche et que, même si la pertinence de l'intégration fut rarement mise en cause, les moyens pour la réaliser suscitérent de nombreuses questions.

À la fin de 1991, le Service du développement des programmes de la direction générale de l'enseignement collégial confie à M. Yvon Thérout le dossier relatif à l'activité d'intégration des apprentissages en sciences humaines. Le mandat consiste à faire l'inventaire des différentes propositions avancées par les collèges pour atteindre l'objectif puis de proposer quelques scénarios selon les paramètres suivants: le format, la place dans le programme et la pondération de la dite activité.

À l'automne 1992, M. Thérout se voit mandater pour élaborer un cours d'état en intégration des apprentissages pour le programme de sciences humaines. Des rencontres à Montréal et à Québec sont organisées en décembre 1992 où les professeurs de sciences humaines et les conseillers pédagogiques sont conviés. Les questions sont nombreuses mais les réponses beaucoup plus rares. La notion d'intégration demeure floue. Les niveaux d'intégration, disciplinaire, interdisciplinaire et transdisciplinaire continuent à poser problème. La difficulté de réaliser une activité d'intégration du programme à l'intérieur d'un cours disciplinaire de la quatrième session apparaît de plus en plus irréaliste.

En février 1993, une première version du cours d'état est produite, puis ré-écrite en avril 1993 et distribuée en juin 1993 dans les collèges. Dans l'intervalle, une proposition de réforme de l'enseignement collégial vient accorder une place à l'activité d'intégration en augmentant de 2 unités le programme de sciences humaines. Cette reconnaissance de fait vient permettre l'harmonisation du discours et des moyens accordés, ce qui dès le début avait entraîné le glissement observé.

Que conclure de ce long cheminement? Certainement un manque de clarté quant à ce qui est attendu et aux moyens dont on dispose. Les professeurs obligés de faire face à leurs obligations sur le terrain, vont s'interroger et agir. Le développement de la notion d'intégration dans le réseau va refléter bien évidemment les lacunes et le flou des textes. Où en sommes-nous actuellement? Dans la conception du programme de sciences humaines l'idée d'intégration des apprentissages fut lancée dès le début. Au fil des textes elle fut abandonnée ou déformée selon les cas, mais le contexte général en éducation (écrits nombreux sur le sujet, intérêt pour l'intégration dans de nombreux autres programmes, évolution et changements imposés par l'implantation du nouveau programme) amène les professeurs à s'interroger et à approfondir leur réflexion sur la question.

**En attendant, il faut faire face à la musique!**

Le nouveau programme de sciences humaines est en application à l'automne 1991. Des cours disciplinaires sont modifiés, deux nouveaux cours: Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines et Méthodes quantitatives en sciences humaines doivent être préparés. Les professeurs de sciences humaines consacrent beaucoup d'énergie à l'implantation de ces nouveaux cours. Dans plusieurs collèges, ce renouveau contribue à instaurer une dynamique propice au changement et force l'ouverture.

Ces cours non disciplinaires vont dans le sens d'une intégration possible du programme. Ils invitent en effet à réinvestir des acquis réalisés dans les autres cours disciplinaires. Les professeurs qui sont amenés à les dispenser

particulièrement dans le cas du cours IPMSH, sont amenés à réfléchir sur les aspects inter et transdisciplinaire de l'intégration.

Dans les collèges du réseau, les travaux sur l'approche programme se poursuivent. À certains endroits, elle s'impose d'elle-même à travers des pratiques de concertation, ailleurs elle exige des structures et des lieux nouveaux, mais de plus en plus, elle se manifeste dans l'esprit qui anime les professeurs engagés dans le programme.

L'implantation du nouveau programme joint aux percées de l'approche-programme contribue à amener de nombreux professeurs à travailler dans le sens de l'intégration des enseignements tout en s'interrogeant sur l'intégration des apprentissages des élèves.

Puis l'échéance de la quatrième session du programme et de l'atteinte du fameux objectif 2.6, précipite les événements. En l'absence de directives claires, d'unités à l'intérieur du programme, des prodiges d'ingéniosité sont déployés afin d'offrir une activité d'intégration aux élèves en fin de programme. Des collèges quant à eux choisissent d'attendre que des unités soient accordées pour une telle activité, ce qui n'interdit pas de réfléchir à la question. Ailleurs différentes formules sont utilisées parfois pour un nombre limité d'élèves, parfois pour l'ensemble des élèves. Sans vouloir les nommer toutes, mentionnons les formules suivantes:

#### 1. Les cours:

- le séminaire d'intégration (ex: Collège de l'Amiante)
- un cours en 3 volets: observation, résolution de problème, prospective (ex: Collège de St-Félicien)
- le projet d'intégration (ex: André-Laurendeau)

#### 2. Les activités à l'intérieur d'un cours disciplinaire:

- de loin la formule la plus répandue puisque c'est celle que permet actuellement le programme. Le plus souvent, il s'agit d'un travail long, où l'approche interdisciplinaire d'une thématique est exigée.

Les travaux qui ont permis de structurer ces différentes activités ont permis à de nombreux professeurs de s'interroger et de progresser dans leur compréhension de l'intégration. L'expérimentation de ces diverses formules conduit également à formuler de nouvelles questions dont la principale est sans doute: quels sont les liens qui unissent l'intégration des apprentissages dans le cours de la formation et une activité (ou un cours) en fin de formation? Cette question nous ramène au coeur de notre propos et à la confusion qui subsiste encore autour du concept d'intégration. La réponse exige maintenant que nous apportions quelques précisions concernant divers usages du concept d'intégration.

### PRÉCISIONS AUTOUR DU CONCEPT D'INTÉGRATION

Le concept d'intégration comme celui de la formation fondamentale est actuellement galvaudé. De quoi parle-t-on au juste lorsqu'il est question d'intégration? S'agit-il du résultat attendu (intégration des apprentissages par les élèves) ou des moyens pour y arriver (intégration des enseignements par les professeurs)?

Dans son avis au Ministre, le conseil des collèges lorsqu'il parle d'intégration fait référence explicitement à l'intégration des apprentissages. Ce processus interne est de la responsabilité de l'élève. Dans ce contexte, intégrer est proche d'apprendre; il s'agit de faire soi un savoir, d'ajouter ce nouvel élément à un système, ce qui exige de réorganiser le tout. L'intégration des savoirs nous dit le Conseil supérieur de l'Éducation (1992:6) est une finalité à poursuivre et elle témoigne ultimement de l'acte d'apprendre.

L'intégration des enseignements ou des disciplines est de l'ordre des moyens pour favoriser l'acte d'apprendre. Externe, ce type d'intégration relève des professeurs. Il est un cadre, un support en vue de l'atteinte d'un but et en aucun cas une fin en soi ni une garantie de l'intégration des apprentissages par les élèves, même si cela peut y contribuer.

La tendance actuelle est à l'intégration des enseignements. L'implantation du nouveau programme et particulièrement le cours IPMSH, la nécessité d'offrir un encadrement plus serré aux nouveaux élèves de sciences humaines constituent des facteurs qui incitent les professeurs à se concerter, à développer un langage commun, à établir des voies de communication qui permettent un réinvestissement de certains savoirs dans plusieurs disciplines. Apprendre à se parler, à mieux se connaître, à découvrir les concepts vus par nos collègues dans leurs cours voilà sans aucun doute une voie intéressante sur le chemin des moyens à prendre pour favoriser l'intégration des apprentissages par les élèves.

Revenons donc à ce qui constitue l'objectif premier derrière ces efforts d'intégration des enseignements. Examinons ce qu'on entend par l'intégration des apprentissages ainsi que quelques interventions susceptibles de la favoriser.

### **L'intégration des savoirs par les élèves**

Il existe actuellement de nombreux travaux théoriques sur l'intégration des apprentissages; Prawatt(1989) en recense à lui seul plus de 150. On s'y entend pour dire qu'il s'agit d'un processus et malgré des différences de vocabulaire, un processus qui implique la rétention et le transfert.

Ainsi, pour le CSE (1991:5), "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." Ce processus exige un ancrage. En fait, la rétention n'est possible, du moins à long terme que si les nouveaux savoirs acquis peuvent se greffer sur des savoirs antérieurs. Sans ancrage, les savoirs peuvent au mieux subsister jusqu'à l'examen. La plupart du temps, il n'en reste pas trace à la session suivante au grand désespoir de plusieurs d'entre nous. Cette situation exige des interventions de la part du professeur afin de connaître les représentations et les savoirs antérieures de ses élèves. Nous y reviendrons.

L'intégration des savoirs inclut également une idée d'apprentissage en profondeur, de changement. En effet, intégrer implique un réaménagement, une restructuration de l'univers antérieur. Pensons simplement aux changements et à la restructuration qu'exige pour nous une connaissance nouvelle comme celle du processus d'intégration des apprentissages. Cela nous amène à modifier non seulement notre façon de penser (la motivation des élèves par exemple) mais modifie aussi nos interventions (des activités nouvelles voient le jour dans nos cours, alors que d'autres disparaissent).

Maîtriser un savoir, permet de le transférer ou en d'autres mots de l'appliquer à de nouvelles situations concrètes que ce soit dans des matières connexes, dans d'autres ordres d'enseignement, ou encore dans la communauté ou la société environnante. (Toupin:1993:46)

L'intégration des savoirs nous dit encore le Conseil supérieur de l'éducation exige des répétitions de gestes et des retours réflexifs puisqu'il s'agit d'un processus qui se déploie à la manière d'une spirale. Les conséquences pour l'enseignement sont ici importantes. Encore une fois, intégrer exige d'apprendre en profondeur et il ne suffit pas de "dire" pour que l'élève ait intégré. Pourtant connaissant tous cette vérité première combien de fois ne l'avons-nous pas oublié? La "matière à passer" occupant une place qui devrait plutôt revenir à ce que les élèves ont intégré. Habités à nous soucier davantage de ce que nous donnons que de ce qui reste, un changement est nécessaire en vue d'enseigner en vue de l'intégration. En effet, s'il appartient à l'élève d'intégrer, il appartient au professeur de lui en faciliter la tâche. Diverses interventions sont susceptibles de favoriser l'intégration des apprentissages en cours de programme. L'examen de quelques unes d'entre elles fera l'objet de la prochaine partie.

Cet examen de ce qu'est l'intégration des savoirs montre bien qu'il s'agit d'un processus qui dans le contexte du programme de sciences humaines, opère depuis la première heure de cours dans le programme et par voie de conséquence, dont nous sommes tous responsables puisque ces savoirs s'acquièrent à travers les divers cours disciplinaires constituant le programme.

### **Enseigner en vue de l'intégration des savoirs**

Favoriser l'intégration des savoirs nous dit-on exige de se centrer davantage sur l'élève que sur la discipline. En pratique, cela peut vouloir dire, afin de favoriser la rétention, de s'assurer que les nouveaux savoirs transmis puissent s'articuler sur des savoirs antérieurs suffisants, aider l'élève à trouver un sens aux nouveaux savoirs proposés en lui en suggérant ou en exigeant de lui qu'il en recherche. Le conseil sans doute le plus répandu mais aussi le plus difficile à mettre en pratique est celui de limiter la quantité des connaissances à transmettre, aidant ainsi l'élève à aller à l'essentiel. Cela implique de faire des choix parfois déchirants, mais en revanche, procure la satisfaction d'une rétention à plus long terme et d'une possibilité de transfert.

Une maîtrise suffisante des savoirs est essentielle si on veut espérer un transfert (Perkins et Salomon, 1988), aussi, les répétitions sont elles nécessaires. Les exercices d'application, l'utilisation d'exemples variés et de contre-exemples y contribuent également (Tardif, 1992:290). La multiplication des liens entre les différents savoirs proposés, l'identifications de situations où ces savoirs pourront être utilisés constituent également des moyens susceptibles de favoriser l'intégration. Les activités interdisciplinaires<sup>2</sup> constituent ici d'excellents moyens de favoriser l'intégration et cela tout au long du programme.

La mise en oeuvre de ces différents moyens est grandement facilitée par une bonne connaissance du programme, par des échanges fréquents entre collègues sur les concepts enseignés, les situations d'apprentissage proposées, les méthodes utilisées. Le développement de liens nombreux et clairs entre les différentes disciplines fréquentées par les élèves, voilà qui constitue une forme d'intégration des enseignements envisagée comme moyen à mettre en oeuvre pour favoriser l'intégration des savoirs chez les élèves.

D'autres interventions qui elles vont dans le sens du développement de la métacognition consistent à prendre l'habitude de nommer les savoirs acquis et à réaliser régulièrement un bilan de ses apprentissages et cela en dehors des examens.

Les différentes interventions proposées trouvent toutes de nombreuses possibilités d'application dans le contexte disciplinaire, pourtant, il était question au début de cette intervention d'une activité d'intégration en fin de programme. Revenons donc à la question du lien entre l'intégration des savoirs en cours de programme et un cours ou une activité d'intégration en fin de programme. À l'évidence ce lien est très étroit. En effet comment concevoir un cours d'intégration en fin de programme si l'intégration ne s'est pas réalisé tout au long du programme. Comment demander à l'élève de faire des liens, de transférer des savoirs dans des contextes nouveaux si on ne lui a jamais permis de s'y entraîner. Les déceptions risquent d'être grandes tant pour les élèves que pour les professeurs.

Le programme de sciences humaines étant conçu à partir du regroupement de différentes disciplines, il est nécessaire qu'en tant que professeurs nous ayons une vision d'ensemble du programme ce qui exige de nombreux chambardements dans nos habitudes de travail si nous voulons véritablement atteindre notre but et éviter les culs-de-sac!

---

<sup>2</sup> Les activités interdisciplinaires développées dans le cadre de l'objectif 2.6 peuvent être reprises tout au long du programme et constituer une excellente préparation à un cours d'intégration en fin de programme.

## QUELQUES ÉCUEILS À ÉVITER

Nous pourrions nous demander si l'engouement actuel pour l'intégration des savoirs est relié d'une quelconque façon aux problèmes actuels du monde de l'éducation. Quoiqu'il en soit, un cours d'intégration des apprentissages en fin de programme et encore moins une activité d'intégration dans le cadre d'un cours disciplinaire ne constituent ne constituent une solution miracle pour pallier aux lacunes d'un programme. L'ajout d'un cours en fin de programme de sciences humaines ne suffit pas à faire d'un tout unifié une formation marquée par le morcellement disciplinaire et l'absence de liens unificateurs. On ne peut espérer tirer pleinement profit de ce cours que si les élèves y sont préparés ce qui implique des transformations certaines dans notre façon de concevoir le programme de même que de nos approches pédagogiques tout au long du programme. Cette exigence exclut donc la possibilité de mandater certains valeureux collègues pour dispenser un tel cours. De même, il est impensable de faire reposer sur leurs épaules la responsabilité de l'intégration des apprentissages dans le programme, puisque cette responsabilité nous incombe à tous.

Autre écueil qui resurgit régulièrement, c'est la confusion entre intégration des savoirs réalisés dans le programme et l'évaluation des dits savoirs. Un cours d'intégration s'évalue, cela va de soi. L'intégration comme nous l'avons vu est un processus, l'acquisition de la démarche s'évalue, le cours peut même constituer une excellente préparation à l'évaluation des apprentissages du programme mais ne doit pas y être assimilée.

Enfin, il est tentant et même risqué de se réfugier dans une structure où l'intégration des enseignements devient l'objectif premier garantissant le succès de l'intégration des savoirs par les élèves. Le danger ici est de s'enfermer dans des structures statiques qui rapidement après leur conception deviennent dépassées que ce soit parce que les personnes qui les ont conçues sont remplacées par d'autres, ou plus simplement parce que l'enseignement est dynamique, que le monde et chacun de nous évoluons. Ce qui est davantage susceptible d'être efficace, c'est de travailler à modifier nos habitudes de communication à l'intérieur du programme et entre les disciplines. Il ne s'agit pas de faire disparaître les disciplines bien au contraire, puisque les échanges interdisciplinaires contribuent à préciser et à réaffirmer la spécificité des disciplines de sciences humaines. Des réseaux de communication efficaces et ouverts voilà qui contribue à ce que les professeurs soient au moins aussi au courant du programme que ne le sont leurs élèves. Car enfin, nous demandons à nos élèves d'intégrer les savoirs acquis dans le programme, encore faudrait-il qu'ils soient clairs et identifiés par leurs professeurs.

## CONCLUSION

Le nouveau programme de sciences humaines avait laissé croire au moment de son élaboration, qu'une large place serait faite à l'intégration des apprentissages par les élèves. Faute de moyens, le noble objectif fut oublié et remplacé mais de manière bien incomplète par une prescription d'activité d'intégration interdisciplinaire, dans un cadre disciplinaire, en fin de programme. Ce recul "sur papier" n'empêcha pas le questionnement et la réflexion de se poursuivre. L'obligation d'élaborer les activités interdisciplinaire en fin de programme contribua même à faire avancer l'idée de la nécessité de favoriser l'intégration des savoirs, et cela, tout au long du programme. Parallèlement, l'intégration des enseignements s'impose de plus en plus comme moyen pour favoriser l'intégration des apprentissages par les élèves.

Si l'intégration des savoirs est de la responsabilité de l'élève comme nous l'affirmions plus haut, il appartient au professeur de la favoriser. L'intégration des enseignements peut constituer un moyen d'y arriver dans la mesure où il s'accompagne d'un souci constant de sa finalité, permettre à l'élève d'intégrer ses savoirs. Cette mission n'est possible que dans la mesure où toutes les situations éducatives, tout au long du programme soient conçues en vue de l'intégration. Dans ce contexte, un cours d'intégration en fin de programme vient couronner une démarche entreprise dès le début du programme.

**BIBLIOGRAPHIE**

- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1991). L'intégration des savoirs au secondaire: au coeur de la réussite éducative. 57 p.**
- LAURIN, SUZANNE ET IRÈNE LIZOTTE (1992). L'intégration des apprentissages en sciences humaines au collégial. Élaboration et expérimentation d'un cours-laboratoire transdisciplinaire d'intégration des apprentissages en sciences humaines au collégial . Rapport de recherche PAREA, Collège André-Laurendeau. 122 p.**
- MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA SCIENCE (1993). L'enseignement collégial québécois: Orientations d'avenir et mesures de renouveau. Des collèges pour le Québec du XXIe siècle.**
- PERKINS, D.N. ET GAVRIEL SALOMON (1988). *Teaching for Transfer*. Educational Leadership, vol.46, no1, pp.22-32.**
- TARDIF, JACQUES (1992). Pour un enseignement stratégique, l'apport de la psychologie cognitive. Montréal: Logiques Écoles.**
- TOUPIN, LOUIS (1993). *L'école a-t-elle un miroir? Le transfert de connaissances comme outil de réflexion sur le projet scolaire*. Vie pédagogique 83, mars-avril 1993, p. 46-49.**