

*L'intégration des savoirs : un enjeu éducatif fondamental **

Conseil supérieur de l'éducation

L'intégration des savoirs est une dimension essentielle de l'acte d'apprendre. Elle témoigne même de sa réussite. En ce sens, elle en est inséparable et en parler, c'est se situer d'emblée au cœur de l'acte d'apprendre. En parler, c'est aussi en montrer la nécessité dans une société qu'on dit aujourd'hui éclatée et en profonde mutation [...]

Un processus qui va jusqu'à guider la conduite

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 [...]

L'intégration des savoirs est d'abord un **processus**. Le mouvement qui la caractérise n'est ni simple, ni linéaire. Il est en effet composé de plusieurs actes liés organiquement, de plusieurs dimensions de l'être personnel et il se déploie à la manière d'une spirale, exigeant des répétitions de gestes et des retours réflexifs. [...]

On a dit plus haut, cependant, que ce processus comportait trois étapes capitales. La première étape consiste, pour l'élève, à **greffer un nouveau savoir sur ses savoirs antérieurs**, qui apparaissent alors comme autant de points d'ancrage. Pour intégrer un savoir nouveau, l'élève a besoin de le mettre en rapport avec les savoirs qu'il possède déjà, qu'il s'agisse, par exemple, de connaissances générales, littéraires, scientifiques ou techniques, de capacités théoriques ou pratiques ou encore d'attitudes d'ordre social ou culturel. En ce sens, toute information – comme toute « nouvelle » si inattendue soit-elle – n'est recevable et assimilable que sur la base d'un savoir déjà acquis¹.

C'est pour répondre à cette exigence d'acquis préalables que, dans l'enseignement des disciplines, on situe les objectifs terminaux les uns par rapport aux autres, selon la logique interne des principes organisateurs de la discipline, et que l'atteinte de ces objectifs se réalise à travers la poursuite d'objectifs intermédiaires. [...]

Il y a certes une logique de la matière ou de la discipline enseignée. Mais il y a aussi une logique des acquis de l'élève. Si la première fait appel à une didactique, la seconde requiert une pédagogie soucieuse de prendre en considération l'ensemble des

acquis de l'élève – en tables rondes, les élèves nous ont rappelé qu'ils apprenaient des choses autant en dehors de l'école qu'à l'école même. Car l'élève n'intègre de nouveaux savoirs qu'en les ancrant dans ceux qu'il possède déjà et il ne chemine vers l'inconnu qu'à partir du connu. En ce sens, la nouveauté n'apparaît en chacun qu'en se greffant sur les contenus de la mémoire ; créativité et acquis sont inséparables. La construction des savoirs et leur intégration reposent donc, en quelque sorte, sur une mémoire créatrice.

Mais l'ancrage sera d'autant plus profond que l'élève aura lui-même franchi l'étape du retour réflexif sur sa propre démarche d'apprentissage. Il y a évidemment des stades dans l'évolution d'un jeune vers cette pensée formelle qui lui permet d'objectiver ses actes et de se situer comme à distance de ce qu'il vit. L'accès à la pensée formelle, qui permet ainsi au jeune d'analyser les facteurs qui influencent son acte d'apprendre ou encore d'en comprendre les mécanismes, se fait selon des étapes liées au développement même de la conscience². La capacité de recul et d'objectivation qui l'accompagne – certains parlent ici de « métacognition » – joue toujours en faveur d'un enracinement plus profond ou d'une greffe plus solide des savoirs anciens et nouveaux.

La deuxième étape réside dans la **restructuration de l'univers intérieur**. L'élève qui intègre de nouveaux savoirs modifie en effet l'organisation interne – on parle parfois de structure interne – de ses connaissances, de ses habiletés et de ses attitudes. En enrichissant ses connaissances, en acquérant des habiletés ou en développant des attitudes, l'élève restructure l'ensemble de ses savoirs. En créant ainsi des liens nouveaux, plus nombreux et plus riches, entre les savoirs acquis antérieurement, il contribue certes à les consolider et à les affermir. Mais, en même temps, il les resitue les uns par rapport aux autres, les replace dans un ensemble qui peut en être modifié, en somme les restructure et les réunit.

Ainsi, la connaissance d'une œuvre littéraire s'enrichira et s'approfondira lorsqu'elle sera mise en relation avec une autre œuvre ou avec l'œuvre totale d'un auteur. Mais elle obligera bien souvent, en outre, à une modification de la première interprétation. De même, un événement historique déjà interprété pourra acquérir un sens nouveau en étant mis en lien avec la situation économique,

* Extraits du premier chapitre de *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, Conseil supérieur de l'éducation, Québec, 1990, p. 5-9.

On peut obtenir gratuitement l'avis du Conseil en téléphonant au [418] 643-3850.

sociale, religieuse ou politique d'alors. La modification ne se limite donc pas à un enrichissement ou à une consolidation des acquis antérieurs. Elle fait souvent apparaître une nouvelle organisation des savoirs, acquis aussi bien à l'occasion d'exercices mathématiques que dans la fréquentation des arts. [...]

La troisième étape consiste, pour l'élève, à **transférer ses savoirs**. Cela signifie que l'élève a développé une compétence – pouvant inclure un ensemble de connaissances, d'habiletés et d'attitudes – qu'il peut mettre en œuvre lorsqu'il en éprouve le besoin ou lorsque les circonstances l'y obligent. Le savoir passe alors dans l'action ; il guide la conduite. Ce pouvoir de transfert suppose que l'élève a mis en relation ses savoirs et qu'il les a vraiment incorporés, mise en relation et incorporation lui assurant une rétention à moyen et à long termes³. [...]

Le transfert réside donc dans l'utilisation par l'élève de savoirs acquis antérieurement, dans des contextes semblables ou des situations nouvelles. Ce transfert peut être proprement scolaire ou « académique ». Il correspond alors à la capacité de l'élève d'appliquer un savoir acquis dans un contexte scolaire semblable à celui de l'apprentissage : par exemple, l'élève utilise ses connaissances mathématiques sur les vecteurs pour calculer, en physique, la résultante d'un ensemble de deux forces données parallèles mais de sens opposé. Lors de nos rencontres avec eux, les élèves nous ont signalé qu'il leur arrivait assez souvent de réinvestir dans un cours ce qu'ils avaient appris dans un autre

cours. Le transfert peut aussi être opérationnel. Il consiste alors à pouvoir exercer, dans des situations nouvelles hors de l'école, des compétences acquises à l'école : par exemple, l'élève se sert de ses notions mathématiques et géométriques pour construire un abri pour les oiseaux. On retrouve ce type de transfert dans des stages ou des activités parascolaires. Le transfert peut enfin être intégral. Il consiste alors à faire usage de ses savoirs spontanément, dans les circonstances concrètes ou situations de la vie où ils sont appropriés. Ce dernier transfert témoigne d'une profonde incorporation de nombreux savoirs, car il place l'élève sur le chemin de la résolution originale de ses problèmes, de la maîtrise autonome d'un cadre de vie ou encore de la prise en charge personnelle de ses rôles sociaux⁴. Ici, le savoir acquis guide véritablement la conduite. Un tel transfert ne peut être qu'amorcé à l'étape de l'adolescence. 

NOTES ET RÉFÉRENCES

1. REBOUL, Olivier, *Qu'est-ce qu'apprendre ?*, Paris, PUF, 1980, p. 20.
2. PIAGET, Jean et Bärbel INHELDER, *Psychologie de l'enfant*, Paris, PUF, 1967. [...]
3. LALIBERTÉ, Jacques, « Comment faciliter le transfert de l'apprentissage », dans *Pédagogie collégiale*, vol. 3, n° 3, février 1990, p. 30-32.
4. D'HAINAUT, Louis, *Des fins aux objectifs*, Paris, Fernand Nathan, 1983, p. 285-286.