

# Comment aider les élèves à intégrer et à transférer leurs apprentissages ?

## ► Proposition d'un itinéraire en cinq actions-réflexions ◀

Francine Lauzon

Professeure en Techniques  
d'éducation en services de garde  
Cégep Marie-Victorin



Comment enseigner aujourd'hui au collégial dans la perspective de l'intégration et du transfert des apprentissages et faire en sorte de favoriser l'accès à la réussite des études pour l'ensemble des élèves ?

Cet article vous propose un itinéraire composé de cinq actions-réflexions qui amènent le professeur à s'interroger au cours des activités de planification et d'organisation de cours, d'intervention en classe et de réflexion sur sa pratique.

Cinq actions-réflexions conçues à partir de témoignages d'enseignants et d'enseignantes en lien avec un cadre de référence : le cognitivisme et le constructivisme. Des phrases clés, des exercices d'intégration et des pièges à éviter. Cinq actions-réflexions pour préparer ses cours et enseigner avec plus d'aisance.

Les sources sont multiples et se sont intégrées aux connaissances théoriques et pratiques de l'auteure au fil des années, de sorte que certains emprunts ou certaines références pourraient être omis. Toutefois, à titre de référence globale, retenons les différents auteurs et pédagogues suivants : Ulric Aylwin, Denise Barbeau, Michel Develay, Philippe Meirieu, Michel Saint-Onge, Jacques Tardif, Donald Schön, Yves Saint-Arnaud, de même que des ouvrages conçus par des conseillers pédagogiques du réseau collégial notamment ceux du collège Marie-Victorin<sup>1</sup> et du Pôle de l'est<sup>2</sup>.

1. Hélène Allaire et Gilles Tremblay.
2. Regroupement de conseillers pédagogiques : Pierre Deshaies, collègue de Shawinigan ; René Fradette, cégep de La Pocatière ; Claude Gagnon, collègue de la région de L'Amiante ; Hermann Guy, cégep de Rimouski ; Jean-Paul Michaud, cégep de Rivière-du-Loup ; Michel Poirier, cégep de Baie-Comeau ; Gilbert Rouzier, cégep de Matane.

Aussi, en guise de *préambule* pour suivre l'itinéraire avec toute la lumière qu'il requiert, nous débuterons par une synthèse de ce qui est reconnu à ce jour au sujet de l'intégration et du transfert des apprentissages.

### S'interroger...

1. sur la cible d'apprentissage visée par un cours ;
2. sur les ressources à mobiliser pour maîtriser la cible ;
3. sur le processus d'apprentissage et sur ce que l'on doit mettre en place pour que l'élève apprenne (les stratégies pédagogiques) ;
4. pendant le déroulement du cours ;
5. après le cours sur ce qui s'est passé en classe.

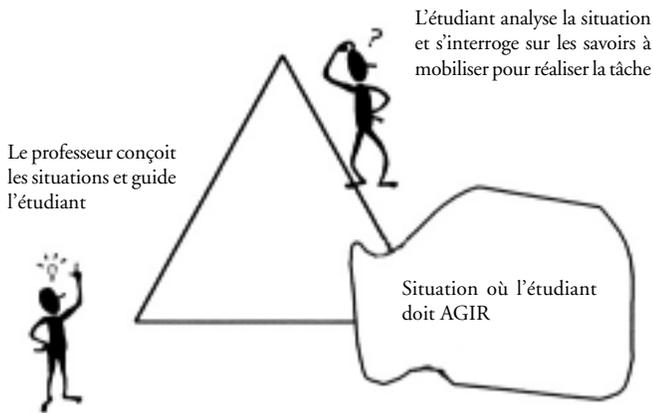
### L'INTÉGRATION ET LE TRANSFERT DES APPRENTISSAGES

Les nouveaux programmes d'études collégiales sont conçus dans la perspective d'un enseignement axé sur l'intégration et le transfert des apprentissages. Le cours devant être, par définition, une étape d'apprentissage du processus de formation conduisant à la maîtrise d'un ensemble intégré de compétences au terme des études collégiales. Autrement dit, à la fin de ses études collégiales, un élève devrait maîtriser un certain nombre de savoir-faire complexes reliés à son programme d'études afin d'être capable d'agir adéquatement dans diverses situations de sa vie personnelle et professionnelle. Le Boterf (1995) traduit le concept de compétence en ces termes :

*La compétence ne réside pas dans les ressources (connaissances, capacités...) à mobiliser mais dans la mobilisation même de ces ressources. La compétence est de l'ordre du « savoir mobiliser ». Pour qu'il y ait compétence, il faut qu'il y ait mise en jeu d'un répertoire de ressources (connaissances, capacités cognitives, capacités relationnelles...) [...] Elle n'est pas de l'ordre de la simple application, mais celui de la construction<sup>3</sup>.*

3. Guy Le Boterf, *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Paris, Les Éditions d'organisation, 1995, p. 17.

Ainsi, Le Boterf (1995) met l'accent sur la **mobilisation des savoirs**. Le schéma présenté ci-dessous reprend le triangle de la situation pédagogique dans la perspective de l'approche par compétences. La compétence est de l'ordre du « savoir mobiliser ». Pour qu'il y ait compétence, il faut qu'il y ait mise en jeu d'un répertoire de ressources. Les professeurs sont donc invités à s'interroger sur *comment aider les élèves à développer et à mobiliser leurs ressources pour agir dans diverses situations*. Vu sous cet angle, l'apprentissage suppose non seulement l'acquisition de connaissances<sup>4</sup> théoriques et pratiques mais la capacité de réinvestir ses acquis en fonction des exigences d'une tâche à réaliser. Il commande ainsi l'intégration et le transfert des apprentissages.



L'intégration des apprentissages, selon le Conseil supérieur de l'éducation (1991), 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 réelles les savoirs acquis. L'intégration des apprentissages se produit quand l'élève réfléchit aux nouvelles connaissances acquises afin de les organiser en lien avec ses connaissances antérieures et, ainsi, les enrichir, les corriger ou les modifier en vue de mettre à profit les nouvelles connaissances dans ses actions futures.

4. Dans cet article, nous utilisons le terme *connaissance* pour désigner l'ensemble des connaissances théoriques et pratiques. Les connaissances théoriques réfèrent aux connaissances déclaratives, tandis que les connaissances pratiques réfèrent aux connaissances procédurales et conditionnelles reconnues selon la psychologie cognitive. Les *connaissances déclaratives* correspondent à la connaissance des faits, des notions, des théories. Elles répondent aux questions « quoi ? », « qu'est-ce ? », « qui est-ce ? ». Les *connaissances procédurales* supposent l'action. Elles correspondent à des façons de faire et à des séquences d'actions (à la manière d'un mode d'emploi). Elles répondent à la question « comment faire ? ». Les *connaissances contextuelles ou conditionnelles* correspondent à la connaissance du « quand ? », « dans quelle situation ? » et « pourquoi ? » on doit utiliser les connaissances procédurales. Elles sont étroitement liées au transfert des apprentissages.

Le transfert consiste à **réinvestir ses apprentissages** pour résoudre des problèmes, réaliser des projets ou accomplir des tâches d'ordre cognitif, socio-affectif et psychomoteur. Il suppose que l'élève se retrouve devant une situation authentique dont la tâche exacte à réaliser n'est pas définie au départ. L'élève doit alors mettre à profit ce qu'il sait pour identifier une problématique et agir adéquatement en fonction de celle-ci. Le transfert englobe ainsi la définition d'une tâche et sa réalisation. Il suppose que l'élève prenne un ensemble de décisions en regard d'un problème à résoudre et des ressources dont il dispose pour agir efficacement. En ce sens, le transfert dépasse largement la simple application des connaissances. Aussi, selon Tardif (1999), pour apprendre dans la perspective du transfert des apprentissages, l'élève doit considérer les compétences qu'il développe et les connaissances qu'il construit comme des outils utiles pour la réflexion, la compréhension et l'action. C'est en ce sens que l'intégration et le transfert sont étroitement liés.

En fait, l'intégration et le transfert des apprentissages supposent que, dans une situation nouvelle, l'étudiant puisse reconnaître la tâche à réaliser et les opérations qu'elle nécessite de même que les ressources qu'il doit mobiliser pour choisir, planifier et exécuter une action, s'autoévaluer et ajuster son action, le cas échéant, en fonction d'un résultat attendu. Dans cet ordre d'idées, les connaissances conditionnelles, celles reliées au « quand » et au « pourquoi » d'une action, préparent le transfert des apprentissages. Pour transférer ses apprentissages, l'étudiant doit reconnaître dans une situation ce qu'il y a à faire et ce qu'il peut faire. La figure ci-dessous illustre le processus d'intégration et de transfert des apprentissages.

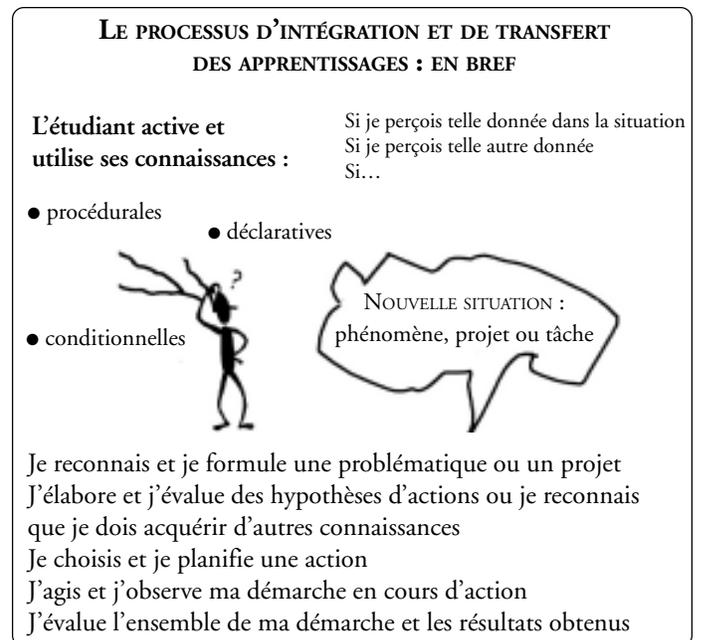


Figure tirée du rapport de maîtrise de Francine Lauzon (1998)

Quand la personne éprouve des difficultés en réalisant la tâche, elle doit revoir les connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles (savoirs et démarches) qu'elle a utilisées à chacune des opérations précédentes. Il est à noter que cette opération l'amène à approfondir, à corriger, à enrichir ou à combiner autrement ses connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles. Elle réalise ainsi un nouvel apprentissage. Aussi, à la fin de l'intervention, elle doit évaluer l'ensemble de sa démarche et les résultats obtenus afin d'intégrer sa nouvelle expérience dans sa mémoire à long terme en lien avec ses connaissances antérieures et enrichir ainsi son répertoire de ressources. De la sorte, placée devant une autre situation nouvelle, elle bénéficiera d'une nouvelle connaissance conditionnelle, son expertise sera plus grande.

Notons que les étapes du processus d'intégration et de transfert ne se réalisent pas nécessairement de façon linéaire. En situation de transfert, la personne réalise des va-et-vient entre les différentes opérations.

**COMMENT ENSEIGNER DANS LA PERSPECTIVE DE L'INTÉGRATION ET DU TRANSFERT DES APPRENTISSAGES ?**

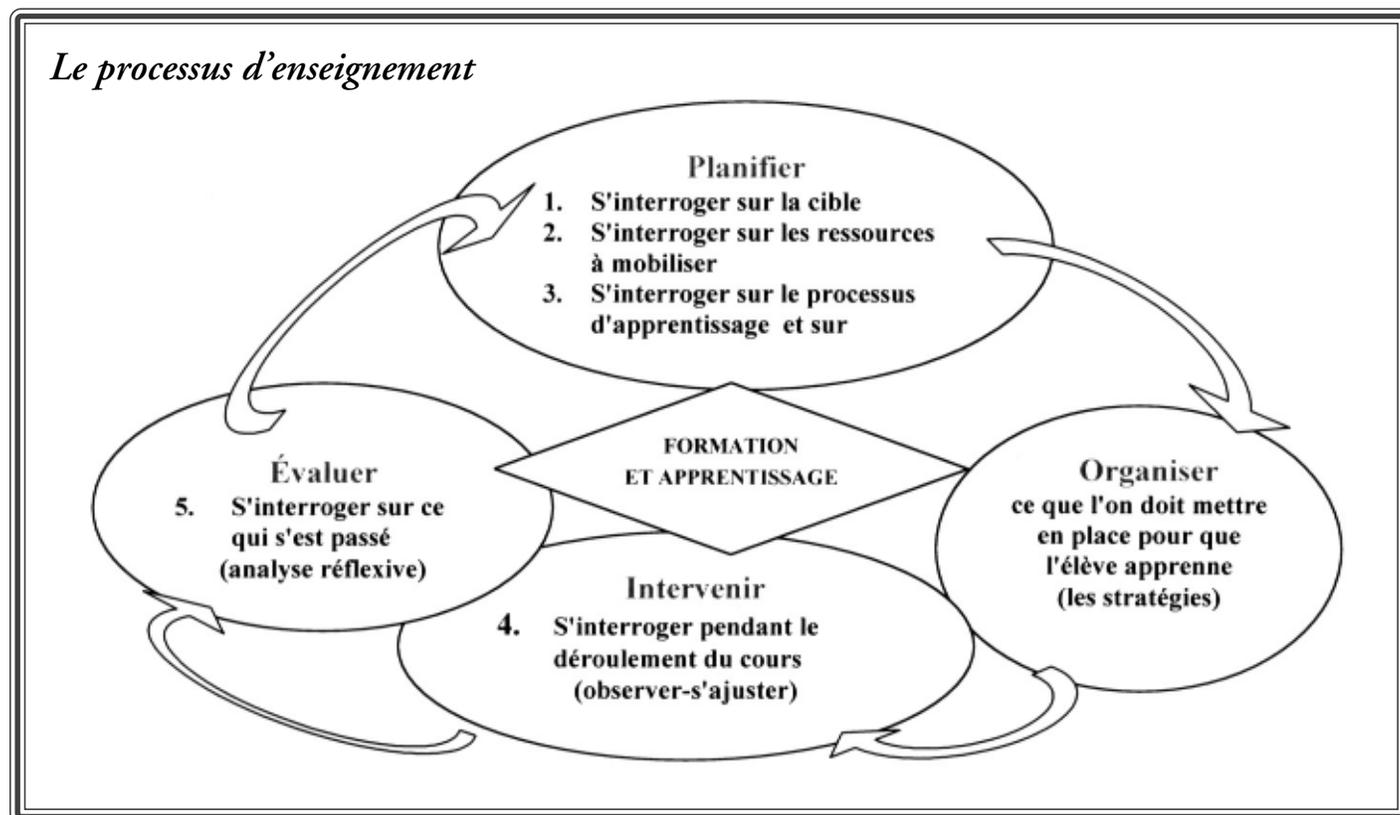
L'enseignement dans la perspective de l'intégration et du transfert des apprentissages se définit dans un mouvement

continu et réciproque d'actions-réflexions avec l'élève sur des phénomènes, des problèmes à résoudre, des tâches et des projets à réaliser.

Aussi, au collégial, le questionnement du professeur sur son enseignement et sur les connaissances que l'élève doit acquérir l'amène nécessairement à s'inscrire dans la culture et dans la finalité du programme d'études ou de celles de la composante de la formation dans lesquelles se situe son cours. Le cours devant être, par définition, avec le renouveau de l'enseignement collégial, une étape d'apprentissage du processus de formation conduisant vers la maîtrise d'un ensemble intégré de compétences au terme des études collégiales.

À cet égard, un bon nombre de questions posées pour le cours devront préalablement avoir fait l'objet de discussions et de consensus par l'équipe départementale ou de programme. Il existe donc une étape « s'interroger avec d'autres » sur la finalité du programme d'études afin de s'entendre sur le type d'élève que nous voulons former. Dans cet esprit, le finissant devrait être considéré comme le fruit d'une œuvre collective.

Le schéma qui suit présente le processus d'enseignement dans sa globalité : planifier, organiser, intervenir et évaluer. Un processus en boucle avec des aller-retour qui comporte des questions clés que l'enseignant doit se poser pour axer son enseignement sur l'apprentissage des élèves.



## CINQ ACTIONS-RÉFLEXIONS

Avant d'entreprendre l'itinéraire des cinq actions-réflexions du processus d'enseignement, représentez-vous l'ensemble des compétences visées par le programme d'études ou la composante de formation d'un cours que vous donnez (le profil de sortie du finissant). Autrement dit, représentez-vous comment un élève finissant devrait aborder les problématiques propres à son programme d'études. Comment est-il ? ; comment pense-t-il ? ; qu'est-il capable de réaliser que des personnes qui n'ont pas suivi ce programme d'études sont incapables de réaliser ?

### ACTION-RÉFLEXION 1

#### S'interroger sur la cible d'apprentissage

##### **Phrase clé**

- ◆ Comment se manifeste ce que je veux que les élèves maîtrisent à la fin du cours ?

##### **Exercice**

- ◆ Formulez, sous forme de tâche<sup>5</sup> à réaliser avec des critères de performance (savoir-faire complexe), ce que les élèves doivent maîtriser à la fin du cours. Cette tâche finale devrait permettre de démontrer la mise en œuvre de la compétence ou des éléments de celle-ci avec l'utilisation des connaissances pertinentes. S'agit-il d'un phénomène à analyser, d'une étude de cas, d'un problème à résoudre ou d'une intervention, d'un projet ou d'une recherche à réaliser ? Comment l'élève doit-il aborder la situation, avec quelles manières de penser, quelles attitudes, quelles habiletés et quelles technologies ?

##### **Pièges à éviter**

- ◆ La véritable cible d'un cours reste cachée ;
- ◆ S'attendre à ce que nos élèves intègrent et transfèrent ce qu'on ne leur enseigne pas.

### ACTION-RÉFLEXION 2

#### S'interroger sur les ressources à mobiliser pour maîtriser la cible (Le processus lié au savoir-faire complexe)

Ici, nous sommes dans l'analyse de la cible du cours. Pour l'enseignant, il s'agit de s'interroger sur sa propre démarche et de reconnaître les ressources qu'il mobilise pour réaliser une tâche représentative de ce qui est visé par le cours. En fait, il s'agit de prendre la mesure de la cible en identifiant l'ensemble des connaissances théoriques et pratiques requises pour la réalisation de la tâche. Cet exercice permet de distinguer ce qui est de l'ordre de nouveaux apprentissages dans le cours et ce qui est de l'ordre du réinvestissement des apprentissages réalisés antérieurement ou parallèlement dans d'autres cours.

##### **Phrase clé**

- ◆ Comment je m'y prends pour réaliser la tâche ? Quelles connaissances théoriques et pratiques sont mobilisées ?

##### **Exercice**

- ◆ Reprenez la situation que vous avez choisie précédemment (action-réflexion 1). Verbalisez ou notez votre démarche et, ensuite, identifiez l'ensemble des connaissances requises pour chacune des étapes de votre démarche. Observez comment un élève ou une autre personne s'y prend pour réaliser cette tâche. Y a-t-il d'autres façons de procéder ? Lesquelles ?

ATTENTION ! Ici nous ne sommes pas dans le processus d'apprentissage, mais dans l'identification des connaissances à mobiliser pour réaliser la tâche cible du cours. Nous sommes sur le « quoi » enseigner et non dans le « comment ».

##### **Pièges à éviter**

- ◆ Privilégier le contenu au détriment du processus (de la mobilisation des savoirs) ;
- ◆ Viser trop large (prendre la responsabilité de toute la formation dans un seul cours).

---

5. Dans cet article, nous utilisons le terme « tâche » pour désigner toutes les formes d'actions attendues de l'élève. Il peut s'agir d'analyse d'un phénomène, d'étude de cas, de problèmes à résoudre ou d'intervention, de projet ou de recherche à réaliser.

### ACTION-RÉFLEXION 3

#### S'interroger sur le processus d'apprentissage et sur ce que l'on va mettre en place pour que l'élève apprenne

Il s'agit ici de déterminer la **séquence logique des apprentissages** à réaliser au cours d'une session en vue de la maîtrise de la cible finale du cours. Pour chacune des étapes, il faut **prévoir des stratégies pédagogiques**<sup>6</sup> en lien avec les différentes catégories de connaissances en cause. Le professeur doit s'interroger sur le **processus d'apprentissage qui conduit à la maîtrise de la cible**.

#### **Phrase clé**

- ◆ Les étapes du cours doivent comprendre des activités (actions-réflexions) et des interventions pédagogiques qui amènent l'élève à développer ses compétences et à construire ses connaissances.

#### **Exercice**

- ◆ À partir de la cible finale du cours ainsi que de la démarche et des connaissances qu'elle suppose, **identifiez les étapes d'apprentissage** qui conduisent l'élève au savoir-faire complexe visé par le cours.

Il pourrait s'agir d'une série de tâches complètes et complexes, représentatives de la tâche finale où les niveaux de difficulté sont gradués ; c'est ce que d'aucuns appellent l'approche holistique. Ou bien, le découpage du cours peut se faire de manière mixte en alternant entre des étapes axées sur l'acquisition de connaissances et d'autres sur la réalisation de tâches. En fait, pour favoriser l'intégration et le transfert des apprentissages, il importe que les étapes favorisent le développement progressif des compétences et la construction des connaissances s'y rapportant.

#### **Piège à éviter**

- ◆ Structurer le cours uniquement en fonction de la logique de la matière, ce qui risque d'amener les élèves à acquérir des connaissances sans les intégrer dans des tâches de plus en plus complexes et réelles à réaliser, en lien avec les compétences à développer.

### ACTION-RÉFLEXION 4

#### S'interroger pendant le déroulement du cours (intervenir - observer - ajuster)

Enseigner dans la perspective de l'apprentissage des élèves suppose beaucoup de souplesse dans l'utilisation de ses préparations de cours. L'enseignant doit s'inscrire dans la dynamique de la situation et ajuster son action en fonction de celle des élèves, tout en gardant le cap sur l'essentiel de la cible visée.

#### **Phrase clé**

- ◆ L'intervention en classe doit prendre en compte les données de l'observation.  
Plus les apprentissages que l'étudiant doit réaliser sont clairs, plus l'enseignant a de marge de manœuvre pour ajouter ou retrancher du contenu et ajuster ses interventions pendant la période de cours.

#### **Exercice**

- ◆ **Ajustez votre enseignement** en fonction des besoins d'encadrement et de soutien des élèves et offrez à ces derniers différentes façons d'appréhender les connaissances et de développer leurs habiletés.

---

6. À propos des stratégies pédagogiques, il faut savoir notamment que :

1. L'apprentissage des connaissances pratiques (procédurales et conditionnelles) commande une action. Il ne suffit pas de comprendre pour être capable de réaliser une tâche, il faut la réaliser étape par étape jusqu'à ce qu'on la maîtrise.
2. Les stratégies pédagogiques devraient permettre aux élèves de s'appuyer sur leurs connaissances antérieures et de **contextualiser, décontextualiser et recontextualiser les connaissances nouvelles**. La phase de décontextualisation est cruciale dans l'apprentissage, elle permet à l'élève d'abstraire les connaissances d'une situation, de se les représenter sous forme de concept ou de procédure de manière à pouvoir y avoir recours dans d'autres situations. Aussi, l'élève apprend à transférer en se confrontant à de multiples situations semblables mais différentes (comportant des similitudes et des différences) de manière à exercer sa capacité d'analyse en vue de déterminer la ou les procédures à utiliser ou à créer.
3. Les élèves ont des profils d'apprentissage différents (visuel, auditif, audiovisuel, kinesthésique ou autres selon la grille de lecture). Aussi, afin de rejoindre le plus grand nombre d'élèves possible, le professeur doit varier les manières d'aborder les nouvelles connaissances et proposer des façons différentes de les apprendre.

### **Pièges à éviter**

- ◆ Appliquer sa planification à la lettre.  
S'adresser à la classe comme s'il s'agissait d'une entité statique, sans dynamique et sans vie propre. Se priver de l'expérience en cours et de celle de chacun des élèves comme personne ressource et partenaire du processus d'apprentissage.
- ◆ Concevoir les activités d'apprentissage et les travaux comme des buts au lieu de les utiliser comme des moyens d'apprentissage. Les moyens pour favoriser l'apprentissage peuvent être modifiés ou ajustés en fonction de la réaction des élèves et du temps dont on dispose, alors que les cibles d'apprentissage menant à la maîtrise du savoir-faire final sont difficilement escamotables.

### ACTION-RÉFLEXION 5

#### **S'interroger après l'intervention en classe sur ce qui s'est passé**

La réflexion sur sa pratique permet d'améliorer ses interventions auprès des élèves. La réflexion sur les situations vécues en classe rend accessible à la conscience ce qui peut nous échapper en cours d'action et qui influence le déroulement des événements. Cet exercice apporte un éclairage nouveau sur ce qui s'est passé et permet à l'enseignant de recadrer l'ensemble de ses interventions et des réactions des élèves en lien avec les objectifs du cours. En ce sens, la tenue d'un journal de réflexion sur la pratique s'avère un excellent moyen de comprendre et d'élucider les problématiques vécues en classe. Aussi, le professeur identifiera plus facilement des pistes pour préparer le cours suivant.

### **Phrase clé**

- ◆ Comment ça s'est passé en classe ? Quelles décisions avez-vous prises et pourquoi ?

### **Exercice**

- ◆ Démarche de réflexion sur la pratique
  1. Choisissez une situation significative que vous avez vécue en classe.
  2. Décrivez rigoureusement cette situation à une autre personne ou dans un cahier.  
Il s'agit de décrire ses intentions, ses perceptions, ses émotions et ses actions au cours de la situation, de même que les données de son observation sur les personnes concernées par la situation ; on peut également parler de ses difficultés, des questions que l'on se pose, de ses satisfactions et de ses insatisfactions.
  3. Analysez et interprétez la situation.  
Il s'agit de s'interroger sur les liens pouvant exister entre les éléments qui surgissent lors de la description de la situation, ainsi que sur les liens entre les éléments de la situation et ses connaissances pratiques et théoriques.
  4. Élaborez, analysez et évaluez de nouvelles pistes d'intervention.  
Utilisez les données de la réponse précédente afin d'élaborer et d'étudier différentes hypothèses d'intervention pertinentes.

### **Piège à éviter**

- ◆ L'évaluation linéaire : objectifs, moyens, résultats. Ou, encore, l'évaluation du déroulement du cours uniquement en fonction du plan de cours.

## **CONCLUSION**

SOMME TOUTE, POUR AIDER LES ÉLÈVES À INTÉGRER ET À TRANSFÉRER LEURS APPRENTISSAGES...

En bref, favoriser l'intégration et le transfert des apprentissages suppose que l'enseignement soit, dès le début de l'apprentissage, axé sur la transférabilité des compétences développées et des connaissances construites. En d'autres mots, le transfert ne constitue pas seulement la phase terminale de l'apprentissage, il doit être présent tout au long de celui-ci. Dans cette perspective, les activités proposées aux élèves pourraient être conçues de manière à représenter des lieux de recontextualisation. Comme le souligne Tardif (1999), trois conditions sont nécessaires au transfert : le rapport pragmatique

aux savoirs et aux informations, la motivation à transférer, l'autorégulation des stratégies.

Somme toute, l'enseignement dans la perspective de l'intégration et du transfert des apprentissages amène des changements dans la perception du rôle du professeur. Autrement dit, outre le rôle de spécialiste du contenu à transmettre, le professeur qui veut enseigner selon une telle perspective devra également se définir comme un spécialiste du *comment apprendre* et du *comment enseigner pour que les élèves apprennent* ?

Où *comment enseigner pour aider les élèves à mobiliser leurs ressources* afin d'agir adéquatement dans diverses situations représentatives d'un programme d'études ? Cela suppose que le professeur se représente :

- le contexte pour lequel le programme d'études prépare l'élève ;
- la définition du cours, sa place, son rôle dans le programme d'études ;
- lui-même, sa compétence et comment il l'exerce ;
- l'élève et le groupe-classe dans lequel il évolue.

Cela suppose aussi qu'il réfléchisse avec ses collègues afin de cerner clairement dans quels cours, à quels moments et de quelle façon se fait le développement des compétences et l'acquisition des connaissances de l'ensemble du programme d'études.

Le professeur planifie et organise son enseignement en se posant les questions suivantes : qu'est-ce que ce cours ajoute à la compétence globale de l'élève et comment cela se manifeste-t-il ? ; quelles sont les situations dans lesquelles l'élève peut acquérir et mobiliser les ressources (connaissances) nécessaires à la maîtrise de la cible d'apprentissage du cours ? ; comment s'acquièrent ces connaissances, par quelles étapes l'élève doit-il passer et comment intervenir pour aider chacun des élèves à mobiliser ses ressources ?

En fait, cela suppose que l'intervention en classe soit essentiellement axée sur l'apprentissage de l'élève et non sur le déroulement du plan de cours. Dans cette optique, l'analyse des situations pédagogiques vécues permet au professeur de rester branché sur le cheminement des élèves. Non pas pour *niveler son enseignement vers le bas*, mais pour bien saisir l'écart entre la cible visée et le niveau atteint par les élèves de manière à développer des stratégies pédagogiques efficaces et réalistes. Autrement dit, le professeur intervient en classe auprès des élèves comme *acteur et metteur en scène* de manière à servir de modèle et de guide. Il observe et ajuste son enseignement en fonction de la dynamique qui se crée pour faire en sorte que chacun des élèves exerce son *métier d'élève*. Enfin, le professeur fait de la réflexion sur sa pratique un outil privilégié d'amélioration de son enseignement. ■

francine.lauzon@collegemv.qc.ca

## RÉFÉRENCES

- AYLWIN, Ulric, *Petit guide pédagogique*, Montréal, Association québécoise de pédagogie collégiale, 1994, 102 p.
- BARBEAU, Denise, Angelo MONTINI et Claude ROY, *Tracer les chemins de la connaissance. La motivation scolaire*, Montréal, Association québécoise de pédagogie collégiale, 1996, 535 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *L'intégration des savoirs : un enjeu éducatif fondamental*, Avis au ministre de l'Éducation et à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, Québec, 1991.

DEVELAY, Michel, *De l'apprentissage à l'enseignement*, 2<sup>e</sup> édition, Paris, ESF, 1993, 167 p.

LAUZON, Francine, *L'intégration et le transfert des apprentissages : un défi majeur pour les enseignants*, Rapport d'activités de maîtrise, UQÀM, 1998, 57 p.

LE BOTERF, Guy, *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Paris, Les Éditions d'organisation, 1995, 176 p.

LEGENDRÉ, Renald, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2<sup>e</sup> édition, Montréal, Guérin, 1993, 1500 p.

LE PÔLE DE L'EST, *Processus de planification d'un cours centré sur le développement d'une compétence*, Regroupement des collèges PERFORMA, 1996, 355 p.

MEIRIEU, Philippe, *Apprendre... oui, mais comment ?*, 2<sup>e</sup> édition, Paris, ESF, 1992, 193 p.

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA SCIENCE, *Des collèges pour le Québec du XXI<sup>e</sup> siècle*, 1993, 39 p.

PERRENOUD, Philippe, *Vers des pratiques pédagogiques favorisant le transfert des acquis scolaires hors de l'école*, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, 1996, 16 p. (textes).

ST-ARNAUD, Yves, *Connaître par l'action*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 1992, 106 p.

TARDIF, Jacques, *Le transfert des apprentissages*, Montréal, Éditions Logiques, Collection « Théories et pratiques dans l'enseignement », 1999, 223 p.

TARDIF, Jacques, *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Éditions Logiques, Collection « Théories et pratiques dans l'enseignement », 1992, 474 p.

*Francine LAUZON, actuellement enseignante en techniques d'éducation en services de garde, a occupé les fonctions de conseillère pédagogique, de 1994 à 1996, au Service de développement pédagogique du cégep Marie-Victorin. Bachelière de l'Université de Montréal en éducation préscolaire et enseignement élémentaire, elle détient une maîtrise en éducation (1998) de l'Université du Québec à Montréal. Ses études comprennent aussi un certificat en psychomotricité de l'Université de Montréal et un certificat de perfectionnement en enseignement collégial de l'Université de Sherbrooke.*

*Francine Lauzon a présenté des ateliers dans plusieurs colloques de l'AQPC et elle agit à titre de formatrice dans le cadre des activités PERFORMA depuis 1995. Parmi ses publications, soulignons le livre L'Éducation psychomotrice. Source d'autonomie et de dynamisme, publié aux Presses de l'Université du Québec en 1990, ainsi qu'un article paru dans Pédagogie collégiale en octobre 1997.*