
Favoriser l'intégration des apprentissages pour la mise en oeuvre des programmes d'enseignement collégial

Isabelle Couture, Jacques Ouellet
Cégep de Chicoutimi

Première partie - la problématique : favoriser l'intégration des apprentissages

1.1 Problème de départ

Dans le cadre des chantiers reliés à la poursuite de l'implantation du renouveau de l'enseignement collégial, la Délégation collégiale (Performa) lançait un appel de projets dont l'objectif visait à soutenir la conception et la production de matériel didactique ou d'activités pouvant servir au perfectionnement des professeurs et des répondants locaux Performa.

Le projet soumis s'inscrit dans la dynamique du renouveau de l'enseignement collégial, centré sur la qualité de la formation des élèves. La formation est évaluée en terme de compétences et met inévitablement en cause un processus d'intégration des apprentissages. Dans un contexte où il existe peu de matériel disponible pour soutenir les enseignants et les enseignantes dans leur démarche pour aider les élèves à intégrer, ce projet offre une occasion privilégiée d'explorer les procédés des enseignants et des élèves en matière d'intégration et de proposer des moyens concrets d'intervenir. De même, il permet une réflexion sur l'ensemble de la démarche d'intégration des apprentissages à l'échelle des programmes.

C'est dans l'enthousiasme que nous recevons l'appui de la Délégation collégiale (regroupement des collèges Performa) et souhaitons leur transmettre toute notre reconnaissance et notre gratitude : sans leur collaboration le projet n'aurait pu avoir cours.

1.1.1 Le problème de l'intégration

À la lumière des divers documents sur le sujet, il est facile d'entrevoir que la mise en oeuvre du processus d'intégration des apprentissages voit l'éventualité de faire modifier les pratiques éducatives telles qu'elles se conçoivent aujourd'hui dans l'ensemble du réseau collégial. L'enseignement est trop souvent basé sur un modèle de transmission de contenu, de « matière à pas-

ser » où l'élève doit lui-même faire les liens entre ses divers apprentissages tant à l'échelle d'un cours qu'à celle du programme. Plusieurs enseignants ont sans doute constaté la difficulté des élèves à faire des liens, à intégrer leurs apprentissages. Or, l'intégration est l'ultime résultat d'un apprentissage. L'élève doit pouvoir puiser dans le répertoire sans cesse grandissant de ses acquis et utiliser ses ressources pour s'accomplir. A ce sujet, le document ministériel Des collèges pour le Québec du XXI^e siècle rappelle que : « l'enseignement collégial doit permettre aux étudiants d'acquérir des formations solides, pertinentes et pleinement crédibles, aptes à leur permettre à la fois de s'épanouir pleinement comme personnes libres et responsables et de réussir leur insertion sociale et professionnelles ». Il apparaît difficile de ne pas souscrire à de tels objectifs. Les résultats des apprentissages attendus ici doivent s'appliquer à la vie réelle : ils font référence à la capacité de l'élève d'agir en situation réelle. Traditionnellement les programmes d'enseignement sont basés sur des contenus alors que le renouveau les envisage en terme de résultats.

1.1.2 La notion d'intégration : au coeur du renouveau

L'élève doit donc transcender ses connaissances et ses habiletés. Il ne suffit plus de démontrer son savoir il faut pouvoir agir ! En ce sens, Tremblay (1994) affirme qu'« une compétence est nécessairement le résultat d'un processus d'intégration des connaissances, des habiletés et des attitudes requises pour répondre adéquatement aux exigences d'une situation réelle. » De même, Tremblay (1994 : 13) lie la notion de compétence à celle de savoir-faire et cite à ce sujet Olivier Reboul (1980) : « Savoir-faire (...) c'est pouvoir adapter sa conduite à la situation, faire face à des difficultés imprévues ; c'est aussi pouvoir ménager ses propres ressources pour en tirer le meilleur parti, sans effort inutile ; c'est enfin pouvoir improviser là où les autres ne font que répéter. Bien savoir faire, c'est pouvoir agir intelligemment. » Le renouveau collégial réitère des questionnements relatifs à la possibilité de la formation dispensée, de favoriser le développement de cette capacité d'agir intelligemment. Les enseignements favorisent-ils l'atteinte des résultats attendus ? « L'élève

n'apprend pas pour passer des examens mais pour connaître, faire et vivre des choses au-delà de son cours collégial. On parle ici de capacités de niveau supérieur, d'intégration et de transfert des apprentissages. » (Comité de rédaction, Pédagogie Collégiale, vol.7, no.3, 1994).

1.1.3 L'enseignant et l'élève : maîtres d'oeuvre

Le Conseil supérieur de l'éducation définit l'intégration des savoirs comme un 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. Rénaud Legendre dans son Dictionnaire actuel de l'éducation (1993) souligne que l'intégration est l'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.

Ces définitions de l'intégration nous renvoient à l'élève car c'est lui qui construit son savoir. Laliberté et Forcier (1993) rapportent à ce sujet les propos d'Astolfi : « l'élève est le centre organisateur incontournable d'un savoir qui lui est radicalement hétérogène ». Or, il ne suffit pas d'écouter pour apprendre et de parler pour enseigner (St-Onge, 1990) : l'élève a la responsabilité de ses apprentissages d'une part et l'école a aussi son rôle d'autre part. Comme le soulignent Laliberté et Forcier (1993), l'école semble trop convaincue de la validité absolue du modèle « transmissif ». Elle a peut-être trop confié à la seule initiative de l'élève, la phase d'appropriation réelle du savoir.

Il semble évident que l'enseignant est le premier témoin d'un modèle d'intégration. C'est d'abord en intégrant, en sélectionnant et en organisant son enseignement qu'il favorise l'apprentissage. L'intégration est un processus qui passe par l'enseignement et qui s'acquiert par l'élève. Comme le suggère Develay : « L'enseignement doit chercher à créer des situations qui favorisent chez l'élève, la prise de conscience de l'usage possible des savoirs enseignés, au-delà des limites de la classe. »

1.1.4 Nécessité de favoriser l'intégration

Il est aisé de constater que plusieurs élèves n'intègrent pas leurs apprentissages et n'arrivent encore qu'à discourir sur le contenu des cours ; pire encore, plusieurs d'entre eux ne visent qu'à passer l'examen. Ceci ne semble pas étonnant puisque la formation est davantage centrée sur les contenus plutôt que le résultat à atteindre soit le développement d'une « capacité d'agir »

en situation de vie réelle. La notion d'intégration apparaît comme un élément central dans le renouveau de l'enseignement et renverse les pratiques traditionnelles. En effet, il faut dépasser la démonstration par l'élève de ses connaissances et de ses habiletés.

L'enseignement doit viser le développement de la capacité de l'élève à prendre conscience des liens entre ce qu'il apprend et les situations de vie réelle où il peut appliquer ses apprentissages. Aylwin (1992) dira qu'il faut faire réfléchir l'élève sur la façon d'acquérir des connaissances et lui donner la maîtrise du savoir. Selon Aylwin (1992 : 75) : « il faut, au moment de l'apprentissage, disposer dans le cerveau des « bombes à retardement » qui se déclenchent au contact d'éventuelles situations analogues. »

1.2 Projet de recherche

1.2.1 Problème spécifique

Étant donné que la notion d'intégration doit constituer le fondement de la formation si l'on veut faire développer par l'élève sa « capacité d'agir » en situation de vie réelle, étant donné le problème de l'intégration des apprentissages c'est-à-dire l'évidence que plusieurs élèves sont centrés sur les contenus et semblent ne pas faire de liens entre leurs apprentissages et encore moins entre leur formation et la vie réelle, il apparaît urgent de s'interroger sur les pratiques actuelles et au besoin, de se doter de moyens concrets pour favoriser l'intégration. Il importe de rejoindre directement l'enseignant et l'élève par ces moyens afin qu'ils puissent s'engager dans ce processus.

1.2.2 Pertinence

Considérant le rôle prépondérant des maîtres d'oeuvre (l'enseignant et l'élève), il apparaît fondamental d'entrer en contact avec le sens que ces acteurs attribuent à la notion d'intégration. L'enseignant et l'élève poursuivant tous deux l'objectif de développer une « capacité d'agir » ont sans doute mis en oeuvre plusieurs moyens de faire intégrer ou d'intégrer les apprentissages. En effet, il importe ici de respecter et de reconnaître les significations que les maîtres d'oeuvre eux-mêmes donnent à leurs actions dans le contexte d'intégration. Il faut ici tenter de saisir la réalité des enseignants et des élèves pour être en mesure de dégager de cette réalité les moyens les plus susceptibles d'éclairer d'autres ouvriers de l'apprentissage dans des contextes similaires. C'est donc à partir du point de vue des enseignants et des élèves d'un collège qu'il se

ra possible de dégager des moyens qui favorisent l'intégration des apprentissages.

1.2.3 Limite

Il s'agit ici de dégager des moyens à partir de ce que les enseignants et ce que les élèves vivent actuellement autour de la notion d'intégration des apprentissages. Des auteurs comme Archambault (1996), Lizotte (1990), Tremblay (1992), et Cliche (1992) pour ne nommer que ceux-là, ont développés et mis à l'essai des activités, moyens et méthodes pour faire intégrer les apprentissages. Cette recherche vise à découvrir ce que font les enseignants pour faire intégrer et ce que font les élèves pour intégrer leurs apprentissages.

1.2.4 Questions de recherche

Quels sont les procédés que les enseignants disent utiliser pour faire intégrer les apprentissages par les élèves ?

Quels sont les procédés que les élèves disent utiliser pour intégrer les apprentissages ?

1.2.5 Objectifs de la recherche

Cette étude vise à entrer en contact avec le sens que l'enseignant et l'élève attribuent à la notion d'intégration et par le fait même à prendre en compte les besoins des « maîtres d'oeuvre » dans ce processus. Elle vise à atteindre deux objectifs particuliers :

- Décrire les procédés que les enseignants disent utiliser pour faire intégrer les apprentissages.
- Décrire les procédés que les élèves disent utiliser pour intégrer les apprentissages.

1.3 Cadre conceptuel

L'intégration des apprentissages apparaît comme le point d'intersection de divers courants pédagogiques et il semble pertinent ici de situer l'apport de chacun de ces courants.

1.3.1 La formation fondamentale

La notion d'intégration des apprentissages découle d'un questionnement sur la qualité de la formation et d'une préoccupation de contribuer au développement intégral de la personne (ordres intellectuel, affectif, social et physique). En réalité, les premières interrogations en lien avec la question d'intégration remontent au début des années 1970 alors que plusieurs établissements américains d'enseignement postsecondaire remettaient

leur formation en question et imposaient des exigences auxquelles les élèves devaient répondre.

Jacques Laliberté (1984), dans une revue de la documentation américaine sur la formation fondamentale, fait état d'expériences représentatives des divers courants de pensée issus de ce questionnement.

Selon Laliberté (1984), plusieurs éléments sont à l'origine de la volonté de revoir le curriculum de formation notamment le souci de décerner des diplômes qui soient le reflet et le couronnement d'une éducation de qualité ("Core curriculum, Harvard"). On tend à concevoir le curriculum en termes de résultats à atteindre plutôt qu'en termes de contenus à voir (Alverno College). Le collège communautaire de Miami-Dade fait sienne la définition de Luckenbill et McCabe (1978 cités dans Laliberté 1984) : « la formation générale ... c'est cet aspect du programme d'enseignement du collège qui a pour visée fondamentale le développement et l'intégration du savoir, des habiletés, des attitudes et expériences de chaque étudiant... »

1.3.2 L'approche programme

L'approche-programme constitue une 'manière d'aborder' la formation par la voie du programme. Il s'agit d'intervenir en fonction du profil global d'un diplômé et d'orienter les choix pédagogiques en fonction de ce profil. Cette approche sous-entend une entente claire entre les divers intervenants du programme sur ce profil (Groupe de travail Performa, 1995).

Au Québec, dès 1975, le rapport Nadeau 'cherche à dégager les assises pédagogiques et organisationnelles les plus susceptibles de faire des programmes le lieu privilégié de la formation collégiale.' (Dorais, 1991 : 16) Par ailleurs, 'le Livre blanc (1978) soulevait déjà des inquiétudes quant à l'incohérence des programmes'' (Dorais 1991 : 8). Selon la Direction générale de l'enseignement collégial (1984 : 13), le programme doit constituer « un ensemble intégré de cours conduisant à la réalisation d'objectifs généraux et particuliers de formation. » Il semble que dès ce moment se dégageait déjà deux dimensions de l'intégration : l'intégration des enseignements (cohérence des programmes) et l'intégration des apprentissages (développement de l'individu).

1.3.3 L'approche par compétences

L'approche par compétences vise à former des individus polyvalents, capables de s'adapter rapidement, des individus qui peuvent transférer leurs acquis dans diverses situations tant à l'école qu'à l'extérieur.

'L'élève doit avoir développé des compétences qui lui permettront de s'ajuster à ces situations'' (Raïche, 1995 : 135). S'il satisfait vraiment aux objectifs de

formation de cette approche, l'élève doit donc manifester qu'il peut utiliser ses compétences voire qu'il a intégré ses apprentissages (Raïche, 1995). Par ailleurs, « dans l'approche par compétences, l'ensemble des stratégies d'enseignement doit viser l'intégration des apprentissages chez l'élève. Si l'intégration est un résultat, elle est aussi un processus. Il faudra donc, non pas s'attendre à ce que l'élève, au bout du compte, fasse seul sa propre intégration, mais tout mettre en oeuvre pour baliser le chemin qui y mène tout au long de la démarche de formation. » (Groupe de travail de Performa, 1995 : 148).

1.3.4 Les sciences cognitives

Le cognitivisme

Le paradigme du traitement de l'information et la psychologie cognitive mettent en lumière les processus cognitifs qui sous-tendent l'acquisition des connaissances chez l'apprenant. « Les recherches cognitivistes visant à mettre au jour le processus d'acquisition d'une compétence s'avèrent essentielles » (Groupe de travail de Performa, 1995 : 9). Appliquée à l'enseignement, la psychologie cognitive rappelle l'importance de ce qui se passe dans le cerveau de l'apprenant.

Le constructivisme

De même, « le constructivisme étudie la façon dont on « construit » la connaissance à partir des savoirs antérieurs en assimilant de nouvelles données grâce aux schèmes interprétatifs qu'on possède, et en s'adaptant aux éléments de ces données non réductibles aux schèmes antérieurs... » (Performa, 1995).

L'énaction

Selon le groupe de travail Performa (1995), l'énaction constitue une nouvelle orientation des sciences de la cognition () où les processus cognitifs en jeu se manifestent dans des situations éducatives réelles... c'est en ce sens que l'énaction rejoint l'intégration des apprentissages.

1.3.5 Analyse conceptuelle

Ainsi, plusieurs courants pédagogiques sous-entendent la notion d'intégration. Ces divers courants inspirent ici la construction d'un schéma d'analyse conceptuelle. En effet, plusieurs auteurs dont Angers (1992) et Lamoureux (1995) recommandent l'élaboration d'un tel schéma pour favoriser la vérification précise, rapide et logique de l'hypothèse ou de l'objectif de recherche tout en opérationnalisant sous formes de concepts, dimensions et indicateurs les différentes variables à l'étude. Cette façon concise de synthétiser la démarche

des chercheurs n'est pas immuable mais plutôt progressive et évolue en même temps que la recherche (Angers, 1992). Dans le cas présent, et conformément à Lamoureux (1995), il s'agit d'une recherche par objectif car il y a volonté de « relever des comportements » (Lamoureux, 1995 : 122), d'explorer et de connaître les procédés utilisés pour intégrer les apprentissages et « comparer différentes informations » (Lamoureux, 1995 : 122) provenant des enseignants et des élèves. Le schéma présenté ici tient compte d'éléments relatifs à l'acquisition des connaissances. Cette notion est elle-même issue des sciences cognitives. Tel que présenté dans le schéma, il s'agit des dimensions structuration des connaissances et conceptualisation-idéation-systématisation.

La dimension signifiante origine de la nécessité pour l'élève de « donner du sens » à ses apprentissages. Selon Develay (1994 : 23) : « chaque fois qu'on parle de sens à l'école, c'est pour dire que les élèves qui trouvent du sens réussissent et que ceux qui n'en trouvent pas échouent fréquemment... Alors il importerait de donner du sens à l'école pour y réussir... »

La dimension analyse stratégique comprend à la fois des éléments behavioristes relatifs au « comment faire » et des éléments cognitifs reliés aux activités de réflexion relatives aux propres façons d'agir de l'élève dans sa démarche d'apprentissage.

La dimension rappel comprend des éléments cognitifs reliés à la rétention (mémoire à long terme) et des éléments behavioristes associés à la capacité de réinvestir et d'appliquer ses apprentissages voire de les transférer.

La dimension transfert des acquis est issue du lien entre la capacité d'intégrer et la capacité de transférer. En effet, il semble que la notion de transfert pourrait constituer un indicateur de l'intégration des apprentissages et qu'en ce sens la mesure de la capacité de transfert tant à l'échelle du cours qu'à l'échelle du programme puisse permettre d'une certaine façon l'évaluation de la capacité d'intégration.

Chacune des dimensions du schéma d'analyse est à son tour divisée en sous-dimensions pour obtenir des indicateurs lesquels constituent des éléments qui « évalués », permettront de reconstituer les divers procédés que les enseignants disent utiliser pour faire intégrer les apprentissages par les élèves et les divers procédés que les élèves disent utiliser pour intégrer.

Les dimensions et sous-dimensions sont issues de l'ensemble des écrits sur l'intégration. Plus particulièrement d'un texte de Paul Forcier et de Jacques Laliberté (1993) sur « le couple enseigner-apprendre » où les deux auteurs signalent la pertinence d'un ouvrage de Michel Develay : De l'apprentissage à l'enseignement. Pour une épistémologie scolaire. L'auteur y aborde entre autres les thèmes de la formation fondamentale, de l'approche programme, de la métacognition, du transfert des apprentissages, du cognitivisme, du constructi-

visme, etc., et présente un tableau récapitulatif des liens apprendre-enseigner. L'analyse conceptuelle présentée ici s'inspire fortement de ce tableau. Les différentes composantes du schéma identifient tous les éléments qui seront nécessaires à l'élaboration de l'outil de cueillette de données.

Schéma d'analyse conceptuelle

Thème de la recherche :	L'intégration des apprentissages pour mettre en oeuvre les programmes et l'E.S.P.
Question de recherche :	Quels sont les procédés que les enseignants disent utiliser pour faire intégrer les apprentissages par les élèves ? Quels sont les procédés que les élèves disent utiliser pour intégrer les apprentissages ?
Objectifs de la recherche :	Décrire les procédés que les enseignants disent utiliser pour faire intégrer les apprentissages. Décrire les procédés que les élèves disent utiliser pour intégrer les apprentissages.

Tableau 1

Concepts	Dimensions	Sous-dimensions	Indicateurs
ENSEIGNANTS ET APPRENANTS ACTE D'ENSEIGNER ET D'APPRENDRE	LA SIGNIFIANCE (Donner ou trouver du sens aux apprentissages)	Sociale	-Utilité sociale -Façon de procéder dans la société
		Formative	-Place dans le programme -Compétences sous-jacentes -Évaluation formative
		Personnelle et professionnelle	-Orientation universitaire -Orientation sur le marché du travail -Expériences passées -Voyages -Engagements -Travail
		Expectative	-Attitudes du prof -Confiance en la réussite réciproque -Les attentes des élèves et des professeurs -Motivation (réciproque)
	STRUCTURATION DES CONNAISSANCES (Faire acquérir ou acquérir une habileté cognitive)	Taxonomique	-Classement -Carte des apprentissages voire des compétences -Schémas
		Représentative	-Comment l'élève se représente mentalement les connaissances déclaratives et procédurales
		Obstacle et objectif-obstacle	-Comment éviter et/ou faire face à un obstacle, un piège, une contrainte.
		Énigmatique	-Devinettes, énigmes, problèmes, examens.
		Différenciation didactique	-Mises en situation diversifiées
	L'ANALYSE STRATÉGIQUE (Faire analyser ou analyser des stratégies)	Conseil méthodologique	-Comment faire -Méthodes et techniques
		Activités métacognitives	-Qui fait quoi -Bilan des forces/faiblesses
	LA CONCEPTUALISATION/ IDÉATION/ SYSTÉMATISATION (Faire relier ou relier les habiletés les unes aux autres)	Connaissances préalables	-Extériorisation des connaissances de l'élève -Analyse et correction des erreurs de l'élève -Ancrer de nouvelles notions sur les anciennes
		Champs conceptuels	-Expliquer les concepts -Relier les concepts (réseau) -Donner des exemples -Intégrer les acquis conceptuels dans le problème
	LE RAPPEL (stimuler ou utiliser la mémoire à long terme et favoriser l'intégration)	Applicabilité	-Faire redire les notions par l'élève dans ses mots -Faire appliquer la solution à un problème similaire
		Réinvestissement et transfert	-Faire réutiliser les acquis dans d'autres situations
	INTÉGRATION DES APPRENTISSAGES	Le transfert des acquis	Disciplinaire
Programme			-Évaluation par l'employeur et/ou l'université attestant la compétence

Deuxième partie - la méthodologie

2.1 Préambule

Il est certainement possible de trouver à la lumière des écrits sur la notion de transfert et la notion d'intégration des réponses au comment faire pour faire intégrer. Toutefois, tel qu'exposé précédemment, il importe ici de tenir compte du sens que les maîtres d'oeuvre du processus d'intégration, l'enseignant et l'élève, attribuent à ce processus. Il est évident qu'il faut tenir compte de la signification que les maîtres d'oeuvre eux-mêmes donnent à leurs actions puisque les procédés que l'on cherche à actualiser devront, dans l'optique d'une généralisation à l'ensemble du réseau collégial, tenir compte des réalités et des besoins de ces partenaires.

2.1.1 Type de recherche

« Dès qu'on est confronté aux phénomènes humains, on se trouve inévitablement en présence de l'action et on ne peut traiter l'action sans faire intervenir explicitement la catégorie du sens » (Anadon, 1996).

Il faudra donc tenir compte du sens qu'accordent les maîtres d'oeuvre au processus d'intégration en tentant de répondre aux deux questions de recherche :

- Quels sont les procédés que les enseignants disent utiliser pour faire intégrer les apprentissages par les élèves ?
- Quels sont les procédés que les élèves disent utiliser pour intégrer les apprentissages ?

Parlant de la recherche qualitative, Deslauriers (1991 : 6) signale qu'« elle se concentre plutôt sur l'analyse des processus sociaux, sur le sens que les personnes et les collectivités donnent à l'action sur la vie quotidienne, sur la construction de la réalité sociale. » Ce qui inclut la réalité scolaire et pédagogique. C'est d'ailleurs pour vérifier ce sens donné à la réalité qu'a été construit l'instrument de cette recherche auquel seront d'ailleurs consacrés quelques paragraphes un peu plus loin.

2.1.2 Population cible

Étant donné que l'importance de l'implication de l'enseignant et de l'élève (maîtres d'oeuvre) dans le processus d'intégration a été amplement démontré précédemment, il paraît ici superflu de justifier qu'il faille entrer en contact avec ces derniers. À priori, il semble

pertinent de cibler des enseignants qui réussissent à faire intégrer et des élèves qui semblent bien intégrer leurs apprentissages.

L'observation aurait pu servir adéquatement cet objectif. Toutefois, ce processus bien que particulièrement pertinent suppose un espace temps qui dépasse largement les limites de la présente recherche. Il aura donc fallu s'en remettre à la disponibilité des enseignants.

Dans le souci de représenter l'ensemble des programmes du collège, un seul enseignant par programme participait à la recherche.

Le choix des élèves fut d'abord embrouillé par la notion de performance : un élève performant intègre-t-il nécessairement ses apprentissages ? Il semble que plusieurs élèves dits performants parce qu'ils obtiennent des scores élevés aux examens, ne font pas d'apprentissages significatifs et qu'ils abuseraient plutôt de processus mnémotechniques éphémères pour la seule période de l'examen. Il fallait donc identifier les élèves qui intègrent leurs apprentissages en sachant que l'observation était écartée faute de temps et que le dossier scolaire ne constituait pas un indice fiable de l'intégration.

C'est en passant par un témoin expérimenté que les élèves « intégrateurs » ont pu être ciblés. En effet, chaque enseignant reçu en entrevue référerait un ou deux élèves qui manifestement intégraient ses apprentissages.

2.1.3 Échantillon

L'échantillon se compose d'élèves qui ont vécu l'ensemble de la démarche académique liée à leur programme (ils sont en fin de programme) cela pour permettre aux chercheurs de multiplier les points d'ancrage de l'intégration. Ils proviennent autant du secteur général (sciences et sciences humaines) et du secteur technique. À l'exception d'une personne, les élèves sont inscrits dans un processus continu d'études et n'ont pas encore eu de liens avec le marché du travail.

Étant donné le but de l'échantillonnage soit produire le maximum d'informations, la taille de l'échantillon ne put être déterminée à l'avance. Il aura fallu onze (11) entrevues individuelles semi-dirigées avec les professeurs et onze (11) entrevues individuelles semi-dirigées avec les élèves pour constater la saturation des catégories. Toutefois, une consultation auprès d'une trentaine de professeurs lors d'une activité pédagogique présentant les résultats préliminaires de la recherche aura permis de confirmer l'atteinte du seuil de saturation. De même, une entrevue de groupe avec cinq (5) étudiants du secteur technique aura également permis de constater la saturation des catégories dans les entrevues avec les étudiants.

2.1.4 Considérations éthiques

La confidentialité et l'anonymat sont assurés car seuls des extraits du verbatim ne permettant pas de reconnaître les sujets pourront servir d'appuis à l'analyse et à l'interprétation. Le but de la recherche est expliqué aux interviewés.

2.2 Instruments de recherche : l'entrevue

2.2.1 Pertinence

Questionner l'enseignant sur sa pratique, interroger l'élève sur sa façon d'apprendre, c'est dans les deux cas, provoquer une réflexion du sujet sur lui-même. L'objet même de la recherche suppose que l'on fasse faire une réflexion métacognitive à l'interviewé : il doit revenir « mentalement » sur sa façon d'agir.

Il fallait donc choisir un instrument de recherche qui tienne compte de ce besoin. De plus, il fallait pouvoir entrer en contact avec le sens que l'enseignant et l'élève donnent à l'intégration ; ce que l'entrevue permet expressément.

L'entrevue de type semi-dirigée est ici privilégiée puisqu'elle permet aux chercheurs de s'assurer d'aborder toutes les dimensions des variables à l'étude et qu'elle donne la liberté à l'interviewé d'élaborer librement ses réponses. « Elle a l'avantage de combiner l'objectivité et la profondeur. » (Lamoureux, 1995 : 168)

2.2.2 Élaboration des instruments

Tel qu'abordé précédemment dans la partie consacrée au cadre conceptuel, les différentes composantes du schéma d'analyse conceptuelle identifient tous les éléments qui seront nécessaires à l'élaboration des instruments.

Il est important de rappeler que les dimensions, sous-dimensions et indicateurs sont issus de l'ensemble des écrits sur l'intégration (voir le chapitre 2 du présent rapport). Ainsi, les 2 schémas ont été construits (schéma d'entrevue avec les enseignants et schéma d'entrevue avec les élèves ; voir annexe 2) à partir des indicateurs de l'analyse conceptuelle. Ces derniers constituent « la jonction définitive entre le versant abstrait et le versant concret de la démarche d'analyse » (Angers, 1995 : 110). Ce sont des phénomènes observables des dimensions du concept d'intégration. Toutefois, il faut signaler que la nature même de l'entrevue est à l'origine de la différence qu'on peut être tenté de dénoncer entre la structure logique et progressive de l'analyse conceptuelle et l'élaboration des questions des schémas d'entrevue. En effet, le besoin

de rejoindre les interviewés dans leur réalité entraîne la nécessité d'adapter les thèmes. Il y a lieu au besoin d'inverser et/ou de modifier l'ordre et la formulation des questions pour permettre aux interviewés de s'exprimer le plus librement et le plus complètement possible. Le principal souci du chercheur réside dans le respect du sens qu'accorde les interviewés à l'objet de recherche.

Des mises en situation, des affirmations, des échanges de perceptions sur la vie des enseignants ou des élèves servent à créer un climat de confiance voire à établir une complicité entre l'interviewer et l'interviewé. Cette façon de procéder permet également de contrer un biais majeur : celui d'influencer par des questions pointues ou fermées, les réponses des interviewés vers les résultats attendus.

2.2.3 Validation des instruments

Le souci de pertinence conduit ici les chercheurs à consulter des experts dans le domaine afin de juger dans quelle mesure les thèmes sélectionnés permettront de faire dégager les procédés pour intégrer ou faire intégrer les apprentissages. Cette validité de contenu permettant également de s'assurer que le construit théorique représente bien toutes les facettes entourant la notion d'intégration.

Le groupe-réacteur (des conseillers pédagogiques du réseau collégial) se prononce sur l'adéquation apparente entre les instruments proposés et le construit à mesurer.

D'autre part, des membres de la population cible ne faisant pas partie de l'échantillon à l'étude, sont également appelés à juger de la validité de contenu des instruments. Un étudiant témoin permettra l'expérimentation du schéma d'entrevue avec les élèves.

2.3 Collecte de données

Les entrevues se sont déroulées au Collège de Chicoutimi entre le 25 avril et le 2 mai 1996. À l'exception de deux, elles ont eu lieu dans un bureau d'enseignant à l'intérieur du Collège donc dans le milieu des interviewés. Bien que l'entrevue accordée fut l'unique rencontre avec les personnes interrogées, tous ont accepté l'enregistrement de leurs propos permettant la transcription verbatim intégrale des conversations.

Tel que mentionné précédemment, il aura fallu onze (11) entrevues individuelles avec des enseignants et onze (11) entrevues individuelles avec les élèves pour constater la saturation des catégories. Toutefois, une consultation auprès d'une trentaine de professeurs lors d'une activité pédagogique présentant les résultats préliminaires de la recherche aura permis de confirmer

l'atteinte du seuil de saturation. De même, une entrevue de groupe avec 5 étudiants du secteur technique aura également permis de confirmer la saturation des catégories dans les entrevues avec les étudiants.

2.4 Traitement et analyse des données

Tel que mentionné précédemment, l'analyse conceptuelle a permis de dégager de la théorie les principaux indicateurs, c'est-à-dire les éléments observables de chacune des dimensions du concept d'intégration. L'ensemble des éléments de l'analyse a permis d'élaborer le schéma d'entrevue sur lequel repose la structure des rencontres avec les informateurs. Il peut être envisageable à priori de faire de chacune des cinq (5) dimensions du concept d'intégration une catégorie sous laquelle s'établiraient les procédés tels que décrits par les informateurs.

Toutefois une première lecture du verbatim annonce un format peu structuré issu sans doute de la volonté de l'interviewer de s'adapter à la réflexion métacognitive de l'interviewé et de contrôler l'influence que les questions suggérées pourraient avoir sur le répondant.

Par ailleurs, une lecture attentive des textes d'entrevue confirme la pertinence des thèmes envisagés. En effet, on repère rapidement des éléments associés à la signification, à la structuration des connaissances, à l'analyse stratégique, à la conceptualisation et au rappel.

Les objectifs de la recherche étant d'identifier des « patterns » pour faire intégrer ou pour intégrer les apprentissages, il apparaît ici pertinent de repérer ces « patterns », de les regrouper par thèmes et, pour y voir clair, de signaler, fréquemment à l'appui, ceux qui semblent les plus « accrochants ».

Une seconde analyse permettra de comparer les procédés découverts en fonction de la provenance des informateurs : secteur général et secteur technique.

TABLEAUX 2

LES PROFESSEURS LA SIGNIFIANCE

(Donner ou trouver du sens aux apprentissages)

Sociale

Formative

- Valoriser la curiosité intellectuelle (10)
- Faire découvrir l'importance de ne pas chercher des réponses immédiates (8)
- Faire réaliser la signification des études au cégep (6)
- Évaluation formative (7-1)
- Démontrer l'importance d'investir dans ses études (1)
- Situer la place du cours dans le programme (2-7)

Personnelle et professionnelle

- Stimuler l'intérêt par des analogies avec leur vie (10-5-4-3)
- Montrer l'utilité des apprentissages pour les stages (8-7-9-11)
- Développer la satisfaction d'apprendre (6)
- Montrer l'importance de s'approprier les savoirs (6)
- Utilité sur le plan personnel (6-3)
- Inscrire les contenus dans but, projet (6-4)
- Aider l'élève à se faire une image de la profession (2)
- Montrer les perspectives d'emplois (1)
- Contact avec employeurs-employés (7)
- Contact avec d'anciens élèves (7)

Expectative

- Dynamisme du prof (5-11)
- Sécuriser l'élève (10) - confiance en lui (5-1)
- Savoir écouter (10) - servir de modèle (10-4-3)
- Opinion des élèves dans l'organisation de la matière (5)
- Relation prof-élève (4-9) - donner le goût (4)
- Chercher l'élève (4-11-7)
- Servir de modèle (1)
- Obliger un feed-back de l'élève (2-1)
- S'impliquer dans le processus travail des élèves (les suivre) (2-1)

TABLEAU 3

LA STRUCTURATION DES CONNAISSANCES

(Faire acquérir ou acquérir une habileté cognitive)

Taxinomie

- Structurer le programme ; cours en ordre de difficulté (6)
- Présenter le but à atteindre et le moyen d'y arriver (3)
- Structurer la matière en section (repérage facile) (9)

Représentative (plusieurs référents : notes, section, exercices)

- Amener à découvrir le contenu par des associations, des questions (3-6)
- Contextualiser le contenu, dire d'où il vient (3)
- Faire faire des activités d'apprentissage qui se relient entre elles (3)
- Démontrer les liens significatifs (simulation) entre les apprentissages (5-9)
- Stimuler l'activité intellectuelle pendant que l'élève écoute ; stimuler à faire des liens, à chercher des exemples (6)
- Décrire ce qui se passe cognitivement quand on apprend (10)
- Répétition, résumé, généralisation (8-9)
- Faire expliquer par l'élève (ses propres mots) (6)

- Faire vivre la théorie dans une situation (4)
- Démonstrations, mimer, acter (4)
- Donner images, dessins (4-9)
- Donner des images aux concepts (2)
- Donner images, dessins (9)

Différenciation didactique

- Varier tout le temps (débat, polémiques) (6)
- Jamais présenter une même mise en situation (10)

TABLEAU 4 **L'ANALYSE STRATÉGIQUE** (Faire analyser ou analyser sa stratégie)

Conseils méthodologiques

- Expliquer comment s'y prendre face à un problème, une situation (modèle) (8-2-11)
- Donner le « mode d'emploi » du contenu du cours (3-5)
- Montrer à l'élève à s'enseigner la matière (6)
- Expliquer, donner des techniques (prise de notes, étude, travaux) (5-6)
- Montrer à faire des comparaisons (trucs mnémotechniques) (9)
- Montrer comment organiser le contenu pour l'étude (9)
- Donner le « mode d'emploi » du contenu du cours (9)
- Expliquer, donner des techniques (prise de notes, étude, travaux) (2-11)

Métacognition

- Faire prendre conscience des émotions vécues pendant l'apprentissage (journal) (8-11)
- Faire identifier par l'élève ses forces et ses faiblesses par rapport modèle d'étude (8)
- Montrer à l'élève son pouvoir de s'approprier, de transformer le contenu (6)
- Interroger l'élève sur sa façon d'étudier, d'apprendre (6-1-11)
- Responsabiliser l'élève face à son apprentissage (3-2)
- Confronter l'élève : ce qu'il dit, ce qu'il fait (4-1)
- Montrer l'importance de la retenue significative (valoriser la compréhension) (9)
- Obliger à décrire comment il voit ça, à s'impliquer (11-1)
- Donner le reflet ou le faire donner par d'autres élèves (1)

TABLEAU 5 **LA CONCEPTUALISATION** (Faire relier ou relier les éléments de contenus les uns aux autres)

Connaissances préalables

- Faire extérioriser les connaissances préalables par un examen ; un exercice ; une activité (6-10-1-2-9)
- Utiliser les notions dont les élèves se rappellent pour introduire la nouvelle matière (5-10-1-2-9-11)
- Corriger les fausses idées (5-1-9)
- Réviser les connaissances préalables et ajuster (5-1-9)
- Redonner base, réactiver les concepts importants (8-1)
- Redonner base, réactiver les concepts importants (1)

Champs conceptuels

- Schéma de concepts (6-1)
- Donner des exemples, suggérer des applications (10-1-7)
- Faire des analogies entre les éléments (similitudes, différences) (3-10-11)
- Partir de leur quotidien, de leur façon de voir (4-5-10-11)
- Suggérer des liens possibles entre les nouveaux concepts et les anciens (1)
- Partir de leur quotidien, de leur façon de voir (11)

TABLEAU 6 **LE RAPPEL - TRANSFERT** (S'assurer de la compréhension)

Applicabilité

- Se servir immédiatement du contenu théorique dans un exercice (5-2)
- Séquence : théorie laboratoire pratique (11)
- Demander d'imaginer des situations d'application (11)
- « Raconter » des applications professionnelles (1-11)

Réinvestissement, transfert

- Obliger à faire référence à tout contenu cours (5-8)
- Faire réutiliser fréquemment ce qu'ils ont appris (3-1-2)
- Faire faire des problèmes applicables à plusieurs disciplines (8)
- Mises en situation (histoire de cas) à plusieurs facteurs (10-9)
- Supporter l'élève - correction (on le rassure) (10)
- Faire réutiliser les acquis dans divers contextes (stages) (1-9)
- Faire ressortir la dimension attitude dans l'application (1)
- Projet faisant appel à plusieurs habiletés (2-7)

TABLEAUX 7 LES ÉLÈVES LA SIGNIFIANCE

(Donner ou trouver du sens aux apprentissages)

Les élèves du général

Formative

- Donner un contexte (le pourquoi c'est plus important que le quoi) (9-4-5)
- Donner du feedback ; évaluation formative (sentir que le prof assiste l'élève) (4-7-8-2-5)

Personnelle + professionnelle

- Ramener toujours au concret, à l'observable (3-9-2)
- Voir en quoi ce que j'apprends va servir (travail, vie ou programme) (1-3-4-8-9-5-11)

Expectative

- Professeur compétent (1-3-5)
- Professeur motivé (8-5)
- S'impliquer comme élève (1-3-4-7-5-6-11)
- Prof a le pouvoir de faire accrocher (humour, animation) (3-7-5)
- Droit de poser des questions, de ne pas savoir, de ne pas comprendre (8-11)
- Donner confiance que ça s'appliquera (4-5)
- Prof ouvert aux expériences des élèves (8-10)
- Droit à l'erreur (4-9-2-5)
- Contact prof-élève (savoir ton nom) (3-8-2)
- Motivation peut passer par l'examen sommatif (1-8)

TABLEAU 8

LA STRUCTURATION DES CONNAISSANCES

(Faire acquérir ou acquérir une habileté cognitive)

Taxinomique

- Donner signification d'un cours dans le programme (7)
- Mieux informer sur le programme (cours obligatoires/optionnels) (1)
- Structurer le cours - chacune des leçons (3-4-8-2)
- Trop de matière pour le temps (9)
- Situer les éléments de connaissance les uns par rapport aux autres (2)

Représentative

- Que le prof amène l'élève à découvrir ce qu'on cherche (1)
- Prof montre l'enchaînement des éléments d'un phénomène (1)
- Donner l'origine des éléments à l'étude (4)
- Prof doit s'assurer que les élèves comprennent les termes qu'il utilise (11)

Énigmatique

- Accrocher les élèves au contenu par du concret (4-3)

Différenciation didactique

- Varier la façon d'enseigner (2-11)
- Pousser l'explication (ce que ça donnerait dans d'autres contextes) (5)
- Faire plus de mises en situation (favoriser les liens) (10-11)

TABLEAU 9

L'ANALYSE STRATÉGIQUE

(Faire analyser ou analyser sa stratégie)

Conseils méthodologiques

- Offrir un cours de « techniques et procédés d'apprentissage » (7)
- Comme élève, je fais référence à d'anciennes notes de cours (3-5)
- « Obliger » l'élève à s'impliquer (4)
- Volume obligatoire nécessaire (3)
- Prof structuré transmet une méthode de travail (6)

Responsabilités de l'élève

- Donner le meilleur (9-19)
- Assister aux cours (8-9-2-11)
- Faire les travaux, les exercices (8-11)
- Écouter au cours et prendre des notes (4-7-8-9-3-2-5-11)

Façon d'apprendre

- Relire ses notes (répéter) (3-7-8-2-5-6-10-11)
- Enseigner au miroir, aux autres (7-9)
- M'enregistrer (7)
- Lire avant le cours (10)
- Résumés personnels (5)

Métacognition (stimulé par les examens)

- Réfléchir et reformuler pendant le cours (3-1)
- Ce que j'ai pas eu, j'essaie de refaire pour comprendre (8)

TABLEAU 10
LA CONCEPTUALISATION
 (Faire relier ou relier les éléments contenus les uns
 aux autres)

Les élèves du général

Connaissances préalables

- Faire faire une activité concrète autour du thème à l'étude (10)
- Rappels de ce qu'on a appris antérieurement (10)

Champs conceptuels « VULGARISER »

- Faire des comparaisons (3-4-5)
- Des exemples, encore des exemples (3-4-5)
- Faire des liens avec d'autres cours et/ou avec la réalité (ça nous rejoint) (4)
- Schéma, acétate (bien seulement si expliqué - schéma globalisant (3-7-2-10)
- Faire de la révision (9)
- Donner le fil conducteur entre l'explication et où ça doit mener (8)
- Utiliser un vocabulaire qui rejoint les élèves pour expliquer (7)
- Support visuel pour permettre un terrain commun pour l'explication (5-6-11)
- Expliquer ce qu'il donne comme notes (10)
- Expliquer ce qu'il vient de faire (10)
- Faire relier par plusieurs moyens (schéma, maquette (toucher, voir, sentir)) (2)

TABLEAU 11
LE RAPPEL - TRANSFERT
 (S'assurer de la compréhension)

Applicabilité

- « ... faire des exercices, veut veut pas tu l'apprends dans ta tête » (1-3-4-11)
- « Faire utiliser la théorie » (9-5)
- Prof le fait avec l'élève : « Regarde ça se fait comme ça » (7-2-5-10)
- Faire du rappel « ... moindrement que le cerveau continue à tourner un peu ... ça va revenir tout de suite » (9)
- Moins de cas, plus de temps (2)
- Aller faire des constats sur le terrain (6)
- Prof relate des expériences ou applications dans le monde du travail (6)

Importance de la rétroaction*

- Corriger les exercices en classe (dire ce qui va ce qui va pas) (3)
- Je l'essaie feed-back (5)

Réinvestissement et transfert

- Approfondir en réappliquant (8)
- Prof dit les liens possibles avec les autres cours (7-9-11)
- Faire réutiliser les apprentissages dans d'autres cours (7-6-11)
- Faire des généralisations pour qu'on puisse l'appliquer à n'importe quoi (1)
- Se baser sur une première performance pour réappliquer (11)

Bibliographie

- Allaire, Hélène, Les fondements de la formation générale, Pédagogie collégiale, mai 1994, vol. 7, no 4, pp. 28-33
- Anadon, Marta, Le sujet et de retour : Il faut lui donner la parole, Actes du colloque de l'AFIRSE, Laval, 1996
- Angers, Maurice, Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines, Montréal, C.E.C., 1992
- Archambault, Guy, L'épreuve synthèse de programme et l'intégration des apprentissages, quarante-sept formules pédagogiques favorisant l'intégration des apprentissages, Cégep Beauce-Appalaches, 1996
- Astolfi, Jean-Pierre, "Évaluer oui, mais pas trop", Pédagogie collégiale, octobre 1994, vol. 8, no 1, pp. 7-11
- Aylwin, Ulric, La différence qui fait la différence ... entre l'échec ou la réussite pédagogique, AQPC, 1992
- Bandura, A., Social foundations of thought and action. Englewood Cliffs, J. J. : Printice - Hall. 1986
- Butterfield, Earl C. et Gregory, Nelson, "Theory and Practice of teaching for transfer", Educational Research and Development, vol. 37, no 3, september, p. 5-38
- Comité de rédaction, pédagogie collégiale, La commission d'évaluation de l'enseignement collégial, Tiré à part, Pédagogie collégiale, mars 1994, vol. 7, no 3, pp. 38-40
- Comité de rédaction, pédagogie collégiale, La nouvelle formation générale au collégial, éditorial, Pédagogie collégiale, mars 1994, vol. 7, no 3, p. 5
- Comité de rédaction, pédagogie collégiale, La nouvelle formation générale : pour aller à l'essentiel, Pédagogie collégiale, mai 1994, vol. 7, no 4, p. 5
- Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, L'évaluation des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages : cadre de référence, Québec, janvier 1994, p. 13
- Conseil supérieur de l'éducation, Des conditions de réussite au collégial : réflexion à partir de points de

- vue étudiants. Avis au ministre de l'Éducation, 1995, 118 p.
- 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, 1991, 57 p.
- Conseil supérieur de l'éducation, « L'intégration des savoirs : un enjeu éducatif fondamental », Pédagogie collégiale, septembre 1991, vol. 5, no 1, pp. 43-44
- Cormier, Stephen et Hagman, Joseph D., Transfer of learning, Toronto : Academic Press, 1987.
- Cornbleth, C., "On the social study of social studies" Theory and research in social education, vol. 10, no. 7, 82, p 1-16
- 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, Paris et Bruxelles, Fernand Nathan et Éditions Labor, 1988, 491 p.
- Désilets, M., Brassard, C., « La notion de compétence revue et corrigée à travers la lunette cognitiviste », Pédagogie collégiale, mai 1994, vol. 7, no 4, pp. 7-10
- Désilets, M., Tardif, J., « Un modèle pédagogique pour le développement des compétences », Pédagogie collégiale, décembre 1993, vol. 7, no 2, pp. 11-23
- Deslauriers, Jean-Pierre, Recherche qualitative guide pratique, McGraw-Hill Éditeurs, 1991, 142 p.
- Develay, Michel, « Pour une épistémologie des savoirs scolaires », Pédagogie collégiale, octobre 1993, vol. 7 no 1, pp. 35-40
- Develay, Michel, « Le sens dans les apprentissages : du désir au passage à l'acte », Pédagogie collégiale, mai 1994, vol. 7, no 4, pp. 23-26
- Duncan, C. P. Transfer in motor learning as a function of degree of first-task learning and intertask similarity, Journal of experimental psychology, 1953, pp. 445-452.
- Forcier, Paul, « À la recherche de la baguette magique », Pédagogie collégiale, octobre 1994, vol. 8, no 1, pp. 18-23
- Forcier, P., Laliberté, J., « Du maître arbitre au maître entraîneur », Pédagogie collégiale, décembre 1993, vol. 7, no 2, pp. 28-32
- Forcier, P., Laliberté, J., « Enseigner... oui, mais comment », Pédagogie collégiale, mars 1993, vol. 6, no 3, pp. 21-26
- Gagné, R. M. (1976), Les principes fondamentaux de l'apprentissage (application à l'enseignement), Montréal : HRW.
- Gagné, Ellen D., The cognitive Psychology of school learning, Boston, Little Brown and Company, 1985
- Gagné, R. M., The conditions of learning, New York : Holt, 1970
- Gélinas, A., (1990), Les fondements du transfert des connaissances, Actes du Forum du Conseil québécois de la recherche sociale, Montréal, 1990.
- Gick, M. L., Holyack, K. J., « The cognitive basis of knowledge transfer », in S. M. Cormier, et J. D. Hagman, Transfer of learning : contemporary research and applications, New York, Academic Press, 1987.
- Goulet, Jean-Pierre, « Pour en finir avec « la réforme » », Pédagogie collégiale, décembre 1994, vol. 8 no 2, pp. 18-25
- Goulet, Jean-Pierre, « L'épreuve synthèse de programme : pour éviter l'épreuve », Pédagogie collégiale, mai 1994, vol. 7, no 4, pp. 19-22
- Goulet, Jean-Pierre, « Et si, pour l'instant, on oubliait la sanction des études dans l'épreuve-synthèse de programme », Pédagogie collégiale, décembre 1995, vol. 9, no 2, pp. 25-30
- Groupe de travail de Performa, Les stratégies pédagogiques au regard de l'approche par compétences ou « Comment l'APC vient en mangeant », Rapport de recherche, Longueuil, octobre 1995, 155 p.
- Gouvernement du Québec, Règlement sur le Régime d'études collégiales, Articles 25 et 32, 1994
- Groupe de travail sur l'approche-programme et le perfectionnement en sciences humaines, Pour l'animation et le perfectionnement dans une perspective d'approche-programme, Sophie Dorais, rédactrice, 1992.
- Haccoun, R. R., Jeanrie, C., Bernard, A., Desjardins, D. et Murtada, N., Apprendre à se servir de ce que l'on apprend !, Le transfert des apprentissages en formation, Cahier X du département de psychologie, Université de Montréal, 1993.
- Hamon, Réjean (1989), Application du concept de transfert à l'élaboration d'une progression technique du judo au sol, mémoire présenté à l'U.Q.A.M.
- Jones, Beau Fly et al. Strategic teaching and learning : Cognitive Instruction in the Content Area. Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development, 1987.
- Laliberté, Jacques, La formation fondamentale. La documentation américaine, Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation (CA-DRE), Montréal, 1984.
- Laliberté, Jacques, « Comment faciliter le transfert des apprentissages », Pédagogie collégiale, février 1990, vol. 3, no 3, pp. 30-32
- Laliberté, Jacques, « L'épreuve-synthèse de programme : gage ou facteur de l'intégration des apprentissages ? », Pédagogie collégiale, mars 1995, vol. 8, no 3, pp. 18-23
- Lamoureux, Andrée, Recherche et méthodologie en sciences humaines, Édition Études Vivantes, Éducalivre inc., 1995, 403 p.
- Laurin, S., Lizotte, I., De l'intégration des apprentissages par les élèves à l'intégration de l'enseignement

- par des professeurs : la situation en sciences humaines. Actes de la conférence nationale du 13^e colloque de l'A.Q.P.C., Chicoutimi, 1993
- Legendre, R., Dictionnaire actuel de l'éducation, Montréal, Éditions Guérin, 1993, 1500 p.
- Lizotte, Irène, « Sciences humaines : un laboratoire transdisciplinaire d'intégration des apprentissages », Pédagogie collégiale, décembre 1990, vol. 4, no 2, pp. 28-29
- Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Des collèves pour le Québec du XXI^e siècle, Québec, Gouvernement du Québec, avril 1993
- Morin, Sonya, « L'intégration des apprentissages dans un programme », Pédagogie collégiale, octobre 1995, vol. 9, no 1, pp. 33-36
- Perenoud, Philippe, « Des savoirs aux compétences », Pédagogie collégiale, octobre 1995, vol. 9 no 1, pp. 20-24
- Perkins, D. N., et Salomon, G. (1988), Teaching for transfer. *Educational leadership*, 46(1), p. 22-32.
- Pilon, Jean-Marc (1993), Le transfert des apprentissages suite à une activité de perfectionnement au sein des organisations : approche constructiviste et interactionniste, thèse présentée à l'U.Q.A.M., août 1993, 295 pages.
- Pôle de l'est, L'enseignement et l'apprentissage : un cadre conceptuel, Hermann Guy, rédacteur, Cégep de Rimouski, 1992
- Raïche, Gilles, L'approche par compétence, qu'est-ce que ça change ? La mesure de l'intégration des apprentissages dans une perspective cognitiviste, Actes du colloque de l'A.R.C., Jonquière, 1995, pp. 135-139
- Riverin, Richard, L'épreuve synthèse de programme et l'intégration des apprentissages, Reflets, vol. 51, no 5, Cégep de Chicoutimi
- Riverin, Richard, Le concept de transfert, Rapport de lecture dirigée (inédit), 1995, 35 p.
- Saykaly, Michel, Charles, Guide de recherche sur l'opinion publique, 4^e édition, OPTIMA, Ottawa, 1994, 144 p.
- Service pédagogique de l'Université de Montréal, Le transfert positif, Brochure, (?)
- Simard, Gisèle, La méthode du "focus group", Mondia Éditeurs, 1989
- St-Onge, Michel, Pour une épreuve synthèse de programme utile, Cahier du renouveau 3, Service du développement pédagogique, Collège Montmorency, 1995, 16 p.
- St-Onge, Michel, « Moi j'enseigne mais eux, apprennent-ils ? », Pédagogie collégiale, tiré à part, 1990
- Tardif, Jacques, Pour un enseignement stratégique, Montréal, Éditions logiques, 1992, 474 p.
- Thomas, R.M. M. (1985), Learning, transfer of the international encyclopedia of education, vol. 5., p. 2982-2983.
- Tremblay, Gilles, « À propos de l'approche par compétences appliquée à la formation collégiale », Pédagogie collégiale, mars 1994, vol. 7, no 3, pp. 12-16
- Turcotte, G., Turcotte, C. (1984), Du transfert en apprentissage ; lien théorique et hypothèse, Québec, Inrs-éducation, mai 1984, p. 3-53.