

Un problème et un mystère : le transfert des apprentissages

Paul Forcier
Jean-Pierre Goulet
Consultants en pédagogie

D'un conducteur automobile diplômé d'une école de conduite, on attend qu'il soit facilement capable de conduire une automobile d'une autre marque que celle sur laquelle il a suivi son cours. On n'attend toutefois pas qu'il puisse conduire une moto et encore moins qu'il puisse piloter un avion ; on n'attend même pas qu'il puisse se mettre au volant d'un camion de type train routier. S'il a fait son apprentissage sur une automobile à embrayage manuel, il sera vraisemblablement capable de conduire une voiture à embrayage automatique sans devoir faire un nouvel apprentissage ; dans la situation inverse toutefois, on ne s'étonnera pas outre mesure que le conducteur soit incapable de conduire une auto « manuelle » sans au préalable suivre un complément de formation.

Autant d'exemples où il est question de transfert des apprentissages, c'est-à-dire de la capacité un peu mystérieuse d'exercer un apprentissage *dans une situation qui ressemble mais qui n'est pas en tous points identique à celle dans laquelle l'apprentissage a été réalisé*. Quotidiennement, la vie exige de chacune et de chacun que des apprentissages réalisés dans un contexte soient à toutes fins utiles transférés sans nouvelle préparation à d'autres contextes nécessitant la maîtrise de connaissances ou d'habiletés similaires. C'est là une des dimensions de ce qu'on appelle la capacité d'adaptation.

Il suffit de réfléchir un tant soit peu sur quelques exemples pour prendre conscience de l'extrême complexité des

mécanismes mis en œuvre quand il y a transfert d'apprentissages, mais aussi de la difficulté qu'il y a à répondre à la question : comment faut-il enseigner et faire apprendre pour que ce qui est appris ait au moins des chances d'être transféré dans d'autres situations que la situation d'apprentissage elle-même ? Nous tentons ici un essai de réponse, bien partiel il va sans dire, à cette question ; pour ce faire, nous nous inspirons principalement d'un texte de Perkins et Salomon « Teaching for Transfer¹ » et d'un autre de Perrenoud, « Vers des pratiques pédagogiques favorisant le transfert des acquis scolaires hors de l'école² ».

LE TRANSFERT À L'ÉCOLE

Selon Perkins et Salomon, l'une des raisons pour lesquelles les apprentissages faits à l'école ne sont pas transférés, c'est, entre autres, parce que l'école, de façon générale, considère qu'elle n'a pas vraiment à s'occuper de transfert. À l'école, on présume que « le transfert prend lui-même soin de lui ». À partir d'un tel principe, on comprend que l'école puisse être cloisonnée et qu'elle paraisse souvent « décrochée » de la réalité ; en fait, et c'est peut-être là une des lacunes principales de l'école telle qu'elle existe, chacun et chacune enseigne aussi bien que possible des habiletés et des concepts jugés importants dans sa discipline, mais pour ce qui est de faire en sorte que ces habiletés et ces concepts soient transférés pour être utilisés ailleurs, dans d'autres cours ou dans des situations non scolaires, on laisse cela au hasard ; on « espère » et on « souhaite » sincèrement que ça se fera, au mieux on dit aux élèves qu'ils doivent le faire³. Fondamentalement, à l'école, on croit à un certain automatisme du transfert, mais on ne fait rien de systématique et

de constant pour que « cela » advienne. Dans un tel contexte, il n'y a rien d'étonnant à ce que l'évaluation des apprentissages se fasse cours par cours et qu'on se limite le plus souvent à vérifier dans quelle mesure les élèves sont capables de refaire et de redire ce qu'ils ont appris à faire et à dire dans des contextes similaires à ceux où s'est fait l'apprentissage. Ainsi considérée, l'école est tout à fait cohérente et conséquente : elle ne retient pas le transfert comme objectif, elle n'a donc pas à « l'enseigner » ni à l'évaluer.

En fait, soulignent Perkins et Salomon, il y a, semble-t-il, un certain nombre d'apprentissages dont le transfert apparaît pratiquement comme automatique. Ce sont les cas où les apprentissages réalisés précédemment s'ajustent tellement bien au nouveau contexte qu'ils permettent de fonctionner adéquatement dans ce nouveau contexte. C'est le cas, par exemple, de l'apprentissage de la conduite automobile qui permet de passer facilement d'un « environnement » Chrysler à un « environnement » Toyota ; c'est aussi le cas (mais déjà plus complexe) de l'apprentissage des habiletés de base en lecture ou en arithmétique. En effet, les contextes qu'on dit ici nouveaux sont tellement semblables qu'ils apparaissent presque comme des stimulus activant un réflexe conditionné. Comme écrivent les deux auteurs, quand quelqu'un qui a appris le b-a ba de la lecture ouvre un livre et qu'un texte se présente à ses yeux, que peut-il faire sinon lire ? Lorsque quelqu'un qui a appris l'arithmétique est placé devant l'addition que lui remet le serveur au restaurant, que peut-il faire sinon calculer ?

Mais au-delà de quelques apprentissages simples, il semble bien que le transfert ne soit pas un processus spontané.

Et si l'école ne s'en préoccupe pas, on risque de se trouver avec des élèves passablement démunis pour faire face aux situations qu'ils auront à vivre. Comme l'écrit Perrenoud :

Ils ont des connaissances, qu'ils ont manifestées durant les épreuves et examens scolaires, mais tout se passe comme si ces acquis perdaient toute validité hors de l'enceinte de l'école. Pourquoi, lorsqu'ils se retrouvent « au pied du mur », une partie des élèves ayant réussi à l'école ne parviennent-ils pas à réinvestir ce que pourtant, d'une certaine façon, ils « savent » ?

La question de Perrenoud devient extrêmement gênante dans une société où l'on demande à l'école de rendre des comptes et où l'on mise sur elle pour répondre à tous les besoins de formation... Et c'est dans une telle société que nous vivons.

COMPÉTENCES ET TRANSFERT

On s'entend de plus en plus pour dire qu'au sortir de l'école, les élèves devraient être capables de faire autre chose que de répondre à des questions d'examens ou de faire des travaux scolaires. On s'attend en effet à ce que les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être appris soient intégrés dans des compétences que les élèves pourront utiliser dans des situations diverses ; il peut s'agir de domaines autres que ceux où s'est fait l'apprentissage – par exemple, recourir à des connaissances en statistiques pour comprendre un problème de sociologie ; ou encore de contextes autres que scolaires – par exemple, comprendre globalement ce qui se passe quand on met un satellite en orbite autour de la terre ou quand on parle de désastre écologique relié à un déversement de pétrole, ou...

En fait, une compétence est, par définition, transférable : compétence et transfert sont deux réalités indissociables, deux côtés d'une seule pièce.

Ainsi, lorsqu'on adopte une approche par compétences, et c'est bien, nous semble-t-il, ce qu'on a fait au collégial, on retient *de facto* le transfert comme objectif de formation. Il devient ainsi tout à fait normal d'évaluer dans quelle mesure les élèves sont aptes à faire le transfert de leurs apprentissages. Une épreuve synthèse constitue alors une occasion intéressante pour procéder à une telle évaluation. Mais une épreuve synthèse dont l'un des objectifs serait de vérifier dans quelle mesure les élèves sont capables, à la fin de leur programme, d'opérer un ou des transferts des apprentissages réalisés, n'aurait de sens – et ne serait honnête et juste pour les élèves – que dans la mesure où le transfert aurait constamment fait lui-même l'objet d'apprentissage. Ce n'est pas parce que les élèves savent d'avance qu'ils devront un jour faire face à une épreuve synthèse de programme où on leur demandera de montrer leur habileté à transférer leurs apprentissages qu'ils apprendront automatiquement à le faire ou qu'ils seront à même de l'apprendre.

POUR FAVORISER LE TRANSFERT

Nous croyons donc que pour que les élèves soient capables de transférer leurs apprentissages, ils doivent apprendre à le faire en classe, et la seule façon d'y arriver, semble-t-il, c'est par la pratique. Il s'agirait donc, pour les enseignantes et pour les enseignants, de mettre en place des conditions qui favorisent l'exercice du transfert, c'est-à-dire des conditions où les élèves auront le goût et des occasions multiples d'utiliser ce qu'ils apprennent dans des domaines et dans des contextes de toutes sortes.

Démythifier le savoir

Si l'on souhaite que les élèves utilisent ailleurs ce qu'ils ont à apprendre en classe, il y a sûrement lieu de les amener à démythifier le savoir et à développer un rapport plus « convivial » avec celui-ci. Situer les savoirs dans leur contexte historique est une des façons d'y parvenir. Il n'est sûrement pas indifférent pour

les élèves de savoir que les connaissances achevées qu'on leur présente se sont édifiées progressivement, à partir d'intuitions, d'essais, d'erreurs... et que, dans cette édification des connaissances, l'homme cherche toujours à mieux comprendre le monde et à le transformer à son avantage (pour le meilleur ou pour le pire). Pour reprendre Perrenoud, « Il importerait qu'on favorise à l'école un rapport pragmatique, voire opportuniste au savoir, comme aux technologies ; un rapport moins naïf, qui relativise le savoir parce qu'on saisit ses conditions et modes de production dans l'histoire humaine. »

Expliciter les transferts attendus

Ce rapport pragmatique avec le savoir, on devrait faire en sorte qu'il soit le plus explicite possible. Comment en effet espérer que les élèves vont utiliser ce qu'ils ont appris en classe s'ils n'ont pas d'idée ou s'ils n'ont qu'une idée très vague de ce à quoi peut servir ce qu'ils savent. Notons au passage, pour éviter toute confusion, que pour nous, « servir » n'a pas de connotation utilitariste ; ainsi, par exemple, l'apprentissage de l'analyse musicale « servira » aux élèves à apprécier une œuvre lorsqu'ils l'écouteront ; de même, l'apprentissage de la réflexion est « utile », même si avec cela on ne fabrique rien d'immédiatement tangible.

Expliciter les transferts attendus n'est sans doute pas toujours ce qu'il y a de plus simple. Il y a sûrement des cas où cela va de soi – par exemple, apprendre les principes de la comptabilité dans l'option finance en techniques administratives. Il en est d'autres cependant où la chose est loin d'être évidente – pourquoi, par exemple, dans un cours d'anthropologie, les élèves devraient-ils comprendre la loi de la sélection naturelle ? Quels transferts précis est-on légitimé d'attendre de la compréhension véritable d'une telle loi ? Et on pourrait multiplier ici les exemples à l'infini.

On voit sans doute facilement que cet indispensable effort d'explicitation des

*Maîtriser vraiment un savoir,
n'est-ce pas
être capable de l'appliquer
à d'autres situations
que celles dans lesquelles
on l'a appris ?*

transferts attendus, il y aurait avantage à le faire en équipe de programme. On pourrait alors préciser les liens entre les disciplines d'un même programme, liens dont on parle souvent en des termes fort vagues et fort théoriques. On pourrait aussi en profiter pour faire un peu de ménage, élaguer, faire sauter des éléments de contenus dont les élèves n'auront jamais besoin ; faire le tri entre l'accessoire, voire l'inutile, pour ne conserver que l'essentiel et le fondamental.

Faire pratiquer le transfert

Ce qui précède n'est toutefois que parole et risque d'être stérile si les élèves ne sont pas appelés, en classe, à utiliser régulièrement leurs acquis dans des domaines et dans des contextes variés. Si l'on veut, par exemple, que les élèves interprètent de façon intelligente des événements actuels à la lumière de ce que l'histoire enseigne, il ne faut pas qu'on leur enseigne l'histoire d'abord et avant tout comme quelque chose à apprendre et à régurgiter sur demande. Il faut plutôt qu'on leur enseigne l'histoire comme une façon d'éclairer le présent : entendons-nous bien, pas uniquement leur dire dans le plan de cours ou en classe que l'importance de l'histoire réside dans le fait qu'elle permet d'expliquer le présent, mais organiser son enseignement et l'apprentissage des élèves conformément à cette perspective. C'est donc dire que les élèves ne se contenteront pas d'écouter le professeur expliquer le présent à la lumière du passé, mais qu'ils seront mis fréquemment en situation de le faire par eux-mêmes.

Il faut donc, si l'on veut faire pratiquer le transfert, placer les élèves dans des situations-problèmes, c'est-à-dire des situations qui présentent pour eux quelque chose de nouveau, de surprenant, d'inédit. Face à de telles situations, les élèves doivent reconnaître suffisamment la situation pour se rendre compte qu'elle ne leur est pas totalement étrangère ; ils doivent aussi se rendre compte qu'ils possèdent, dans leur bagage de connaissances de tous ordres, des outils pour solutionner les difficultés que leur pose cette situation ; finalement, il faut qu'ils sachent au moins de façon approximative ce qu'ils doivent aller chercher et ce qu'ils doivent mettre de côté dans leur « coffre à outils » pour répondre à la situation de façon relativement satisfaisante. Par exemple, pour résoudre un problème de physique faisant appel à l'utilisation du calcul différentiel appris dans un cours de mathématiques, les élèves doivent évidemment maîtriser les connaissances qui leur permettent de comprendre de quoi il est question dans le problème de physique, mais il faut aussi qu'ils soient à même de se demander pourquoi ils feraient appel pour résoudre ce problème à telle notion ou à telle procédure apprise dans le cours de mathématiques. Et pour cela, il ne suffit hélas pas que les professeurs de mathématiques leur aient dit et répété que le cours de mathématiques 103 leur servirait *continuellement* en physique et que, sans ce cours, ils ne pourraient de toute évidence pas réussir leur cours de mécanique.

CONCLUSION

Affirmer l'importance du transfert des apprentissages, c'est affirmer que l'école n'est pas une fin en soi ; c'est aussi affirmer que chaque discipline enseignée à l'école n'est pas une fin en soi. Comme l'écrivait Philippe Meirieu : « Il n'y a [...] autonomie que dans la mesure où un sujet a acquis la capacité d'utiliser de manière pertinente un outil cognitif, c'est-à-dire de l'associer à des situations dans lesquelles il aura identifié un problème pour lequel il connaît son efficacité...⁴ »

L'enseignante ou l'enseignant qui veut vraiment que ses élèves transfèrent les apprentissages qu'il leur fait faire ne peut compter sur quoi que ce soit d'autre que sur son enseignement pour que cela se réalise. Pour que cet enseignement favorise le transfert, il faut que l'enseignant se considère d'abord et avant tout comme un médiateur et un entraîneur. En enseignement, ce n'est pas que la noblesse ou la quantité des savoirs proposés qui importent, c'est surtout que les élèves, grâce à la médiation et à l'entraînement que leur fournit le professeur, parviennent à la maîtrise de ces savoirs. Or, maîtriser vraiment un savoir, n'est-ce pas être capable de l'appliquer à d'autres situations que celles dans lesquelles on l'a appris ? ■

NOTES ET RÉFÉRENCES

1. PERKINS, D. N. et SALOMON, G., « Teaching for Transfer » dans *Educational Leadership*, septembre 1988, p. 22-32.
2. PERRENOUD, P., « Vers des pratiques pédagogiques favorisant le transfert des acquis scolaires hors de l'école ». À paraître dans les *Actes de l'Université d'été, D'une discipline à l'autre : quels dispositifs de formation pour aider à articuler savoirs transversaux et spécifiques*, Toulouse, 29 août-1^{er} septembre 1995.
3. Par rapport à cette très difficile question du rôle que pourrait ou que devrait jouer l'école dans le transfert des apprentissages, nous croyons important de renvoyer à l'article de J. Laliberté, « Comment faciliter le transfert des apprentissages » dans *Enseigner au collégial*, Collectif sous la direction de J.-P. Goulet, Montréal, AQPC, 1995, p. 299-304.
4. MEIRIEU, P., *Le choix d'éduquer. Éthique et pédagogie*, Paris, ESF éditeur, 1991, p. 88.