

Le transfert Le bon ou le mauvais génie de l'apprentissage

Jean-Denis Moffet

Numéro 88, hiver 1993

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/44564ac>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (imprimé)

1923-5119 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Moffet, J.-D. (1993). Le transfert : le bon ou le mauvais génie de l'apprentissage. *Québec français*, (88), 33–35.

Le transfert. Le bon ou le mauvais génie de l'apprentissage.

JEAN-DENIS MOFFET.*

La notion de transfert se retrouve fréquemment au coeur des discussions lorsqu'il s'agit d'expliquer la réussite ou l'échec scolaire. Cette notion représente une sorte d'esprit toujours présent dans l'apprentissage. Cet esprit devient un bon génie dans la réussite ou un génie de malheur dans l'échec. Le problème auquel nous sommes confrontés dans l'enseignement est celui d'attraper au vol ce génie insaisissable afin de l'apprivoiser pour le mieux comprendre. Tel est le propos de ce court article.

Robert Charlebois, dans les années soixante, chantait : « Les pieds gelés dans la sloche/un *transfer* entre les dents ». Ce n'est pas du même transfert dont il s'agit ici mais, par analogie (la capacité de faire des analogies est d'ailleurs une des caractéristiques du transfert), il est possible de dire que ce « *transfer* » permet la réalisation d'un but semblable au transfert en apprentissage : se rendre à un nouvel endroit à partir d'un point de départ, à l'aide d'un même type de véhicule, lequel véhicule doit emprunter différents parcours pour se rendre à destination. En apprentissage, le transfert est une opération intellectuelle qui nous permet de circuler dans un autre réseau de connaissances ou d'habiletés à l'aide de connaissances acquises, le point de départ, pour atteindre une nouvelle destination, la connaissance à acquérir ou la nouvelle tâche à réaliser.

LE TRANSFERT. ENTRE CONNAISSANCES ET HABILITÉS

Certains auteurs définissent le transfert comme l'*effet* des connais-

ces acquises *sur l'acquisition* de nouvelles connaissances tandis que d'autres le conçoivent comme la *réalisation* d'une tâche *résultant d'une performance précédente*. Prawat (1989) propose une distinction intéressante pour ces définitions : il parle alors de l'approche statique et de l'approche dynamique du transfert. L'approche statique se concentre sur l'acquisition des connaissances nécessaires pour réaliser le transfert; l'approche dynamique observe plutôt le processus de réalisation du transfert. Dans l'apprentissage de la langue, les deux approches sont nécessaires. Écrire, lire, s'exprimer exigent des connaissances minimales et sont, par ailleurs, des activités dynamiques qui demandent qu'on ait recours à différentes stratégies ou gestes cognitifs pour créer du sens. D'ailleurs, des habiletés comme lire et écrire sont considérées comme des outils obligatoires donnant accès à de nouveaux savoirs; les habiletés et les connaissances linguistiques sont toujours en situation de transfert.

RELIER LE CONNU AU NOUVEAU.

Comment s'effectue le transfert? Il existe plusieurs explications ou distinctions qui ont donné différentes taxonomies comme le transfert vertical, horizontal, spécifique, général, de contenu à contenu, d'habileté à contenu, etc. Après avoir tenté de proposer différentes classifications, de nombreux auteurs sont arrivés à la conclusion que ce qui peut le mieux expliquer le transfert reste encore la théorie des éléments communs de Thorndike: la tâche de transfert partage des éléments communs avec la tâche initiale ou l'état

des connaissances d'un individu. Dans ce même ordre d'idées, Singley et Anderson (1989) parlent de l'espace-problème que partagent les deux tâches. Un *espace-problème* est constitué de quatre éléments : 1- la *situation de départ*, 2- la *situation d'arrivée*, 3- un *ensemble d'actions* à utiliser dans l'espace entre le départ et l'arrivée et 4- le choix et l'*organisation de ces actions en séquence*. Plus il y a d'éléments communs, plus facile est le transfert ; par contre, s'il existe plusieurs éléments nouveaux, le transfert devient plus difficile. Il faut noter que le transfert implique obligatoirement la présence d'éléments nouveaux ; la répétition d'un même type d'exercices ne saurait alors être considérée comme une tâche de transfert.

Prenons l'exemple d'une tâche de transfert en lecture ou en écriture. L'*espace-problème* de lecture ou d'écriture est constitué de 1- la tâche à faire (la situation de départ), de 2- l'idée d'un texte fini ou de la compréhension du texte (la situation d'arrivée ou le but à atteindre), 3- d'un *ensemble d'actions* comme rechercher l'information sur le sujet, prendre des notes, repérer les idées principales et secondaires, former des lettres, accorder le temps des verbes, etc., et 4- d'une *organisation de ces actions en séquence*. Cette séquence peut débuter par la confection d'un plan et se terminer par une mise au propre d'un brouillon. Dans ce contexte, la compétence langagière d'un individu est fort importante pour bien définir l'*espace-problème*. Plus la compétence langagière d'un individu est développée, plus ses connaissances

acquises recourent des éléments de l'*espace-problème* de la tâche à réaliser, plus facile est le transfert.

Si un élève connaît bien les critères de réussite d'un texte ou d'une lecture (la *situation d'arrivée*), s'il connaît ou reconnaît les structures d'un texte informatif (la *situation de départ*), s'il révise son texte ou s'il prend des notes de lecture (les *actions à poser*), le transfert de ses compétences langagières sera facilité. Par ailleurs, s'il possède une connaissance limitée du sujet et du contexte de communication, s'il ne sait respecter les règles du code linguistique, s'il ne sait comment construire la progression d'un texte, la tâche de transfert présente alors plusieurs éléments nouveaux ou inconnus et le transfert des compétences langagières sera incomplet. L'élève a alors de la difficulté à créer la *séquence d'actions* qui lui permettrait d'atteindre le but à réaliser.

DES CONNAISSANCES À ACTIVER

Le transfert implique la recherche de connaissances ou d'habiletés acquises, mais de quelles connaissances s'agit-il ? La psychologie cognitive distingue trois types de connaissances : les connaissances déclaratives, conditionnelles et procédurales (Tardif, 1992). Les connaissances déclaratives sont des connaissances de faits ; elles peuvent être associées à la question *quoi ?*. Les connaissances conditionnelles représentent des connaissances reliées au contexte de production ; elles répondent aux questions *quand ?* et *pourquoi ?*. Les connaissances procédurales représentent des connaissances d'actions ou de

gestes ; elles répondent à la question *comment ?* Ces trois catégories de connaissances sont présentes dans le transfert ; elles sont toutes les trois nécessaires. Les connaissances conditionnelles sont cependant au cœur du transfert, car ce sont elles qui permettent de faire les liens entre les savoirs et les savoir-faire. Connaître quand utiliser une information ou pouvoir reconnaître des contextes où elle peut s'appliquer est effectivement important, car c'est ce qui déclenche la recherche de faits et d'actions pour répondre à la situation.

Prenons l'exemple de l'accord du participe passé avec avoir. Un élève qui reconnaît l'auxiliaire avoir et la forme du participe passé établit les liens avec la règle (connaissances déclaratives) et il l'applique (connaissances procédurales). Par contre, un élève qui ne reconnaît pas la forme participiale d'un verbe ne recherche pas la règle dans ses connaissances, car il n'y a pas d'élément déclencheur pour aller chercher cette information qu'il possède peut-être. Ceci implique que faire connaître plusieurs contextes de réalisation d'une habileté ou d'une connaissance est un geste pédagogique fort important. Avoir beaucoup de connaissances mais ne pas savoir quand s'en servir, c'est un peu comme une bibliothèque sans classification : l'information est inaccessible ; elle souffre d'inertie.

CERTAINS MOYENS POUR FAVORISER LE TRANSFERT

Différentes actions ou conditions peuvent donc aider à la réalisation du transfert. D'abord, le degré de

Avoir des connaissances est insuffisant : il faut qu'elles soient bien organisées et que l'individu en soit conscient. Ainsi, il est possible de rendre actives des connaissances inertes.

connaissance d'un sujet ou de maîtrise d'une habileté constitue un facteur important dans la réalisation du transfert. Si la connaissance est nouvelle, peu maîtrisée, le transfert est incertain. Cependant, avoir des connaissances est insuffisant: il faut qu'elles soient bien organisées et que l'individu en soit conscient. Ainsi, il est possible de rendre actives des connaissances inertes. La motivation peut également jouer un rôle important dans le fait de retrouver et de rechercher des connaissances. Prawat (1989) distingue une motivation en fonction de la performance et une motivation en fonction de la maîtrise. Un élève qui développe une motivation en fonction de la maîtrise utilise des stratégies plus générales et plus complexes dans le but de mieux apprendre. Un élève qui possède une motivation en fonction de la performance utilise des stratégies moins complexes, plus limitées, dans le but de réussir ce qui est exigé. L'école sollicite souvent une motivation en fonction de la performance. Ceci expliquerait peut-être le fait que certains élèves aient alors de la difficulté à repérer des connaissances lorsqu'ils se retrouvent dans un autre cours ou contexte: elles ne se décontextualisent pas. Par ailleurs, faire continuellement des ponts ou des analogies lors d'un premier apprentissage peut aider à identifier de nouveaux contextes d'application d'une connaissance. De plus, pratiquer souvent des habiletés complexes comme lire et écrire afin que certaines de leurs actions deviennent en tout ou en partie automatiques peut aussi faciliter le transfert, car cela permet d'alléger la charge de travail. Enfin, développer la métacognition (Moffet, 1992) constitue un moyen important pour favoriser le trans-

fert, car la métacognition permet la reconnaissance et le contrôle des conditions pour réaliser une tâche.

Ce bref article voulait tracer le contour de ce bon ou mauvais génie présent dans l'apprentissage. Sans l'avoir complètement défini et apprivoisé, on sait cependant qu'il est complexe: il peut prendre plusieurs formes, mais il est possible de poser certains gestes pour favoriser sa réalisation.

***ENSEIGNANT,
CÉGEP DE RIMOUSKI**

Références

MOFFET, J.-D. (1992). *Développer la conscience d'écrire. Accroître la métacognition du scripteur pour améliorer la qualité de l'expression écrite au collégial*. Rapport de recherche, Cégep de Rimouski.

PRAWAT, R.S. (1989). « Promoting access to knowledge, Strategy and Disposition in Students: A Research Synthesis. » *Review of educational research*, 59, (1), p.1-41.

SINGLEY, M.K., ANDERSON, J.R. (1989). *The transfer of cognitive skill*, Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

TARDIF, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: éditions Logiques.