

Le transfert a-t-il un avenir dans l'apprentissage et l'enseignement ?

Par Ghyslain Samson

Il ne suffit pas d'encourager "l'application" à l'école. L'enseignant doit viser le développement de compétences et se préoccuper du transfert des apprentissages.
dimanche 10 novembre 2002.

Dans les pays industrialisés, l'unification des cursus scolaires et la différenciation des programmes en objectifs ont connu une grande popularité au cours des dernières décennies, mais nos élèves ont de la difficulté à tisser des liens entre les contenus disciplinaires, entre les stratégies utilisées en classe ou même entre des situations présentées à l'école et leurs activités quotidiennes. Au Québec, le système de l'éducation subit présentement des modifications majeures tant au primaire qu'au secondaire. D'une approche par objectifs, on passe à une approche axée sur les compétences. L'implantation de ces nouveaux programmes a débuté et devrait se poursuivre au cours des prochaines années.

Malgré les embûches rencontrées dans la mise en place de cette approche par compétences, un des bien-fondés de la réforme du curriculum et du programme par compétences sera, souhaitons-le, une série d'apprentissages plus significatifs et moins segmentés, rendant ainsi le transfert possible. Longtemps considéré comme un simple concept à la mode, le transfert est devenu le cheval de bataille, la cible de tout apprentissage significatif. D'ailleurs, à quoi bon apprendre quelque chose si je ne peux le réutiliser ailleurs et de façon efficace que ce soit à l'école ou dans la vie de tous les jours ?

De l'application au transfert

Quand une nouvelle connaissance est acquise et qu'une compétence se développe, la réaction première est de la réutiliser dans un contexte identique à celui de son acquisition ; il s'agit là d'une « application ». Lorsque vous tenez compte des ressemblances entre deux situations pour transférer un apprentissage, vous généralisez (Cliche et al., 1997). Et si vous appliquez une solution connue à une situation jamais rencontrée, vous transférez alors !

Pour certains dont Désilets (1997), « l'application » est plus superficielle que le transfert et se résume simplement à l'utilisation de moyens particuliers à la résolution d'une tâche. À l'école, les exercices proposés en mathématiques, par exemple, peuvent être considérés comme des applications pures et simples et non une activité de transfert. L'apprenant fait habituellement plusieurs exercices : il applique des algorithmes, exécute des automatismes, mais transfère peu.

En favorisant la résolution de problèmes décontextualisés, l'accent est mis uniquement sur les contenus disciplinaires ce qui incite au cloisonnement des apprentissages, car chaque cours est conçu et donné comme une entité séparée des autres. D'autre part, la structure même de l'école québécoise (programme par objectifs) porte en elle des apprentissages éclatés, des apprentissages non intégrés. Les connaissances sont donc transmises de façon parcellaire, chaque cours se présentant comme un compartiment étanche (Cantin et al., 1996). Les programmes sont-ils la seule source à la base de cette problématique ? Que faire alors ?

Moyens à mettre en place pour favoriser le transfert

La structure cognitive de toute personne est constituée d'un ensemble de savoirs antérieurs intégrés depuis ses toutes premières heures de vie. Ces savoirs constituent les représentations mentales des connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles organisées et intégrées, qui servent d'outils d'interprétation du réel.

L'enseignant préoccupé par le transfert des apprentissages peut et doit jouer un rôle au niveau de la capacité qu'un élève a à transférer. Pour ce faire, il se doit de lui donner les outils pour :

- A) prendre conscience de ce qu'il connaît déjà ;
- B) établir des liens entre ses apprentissages (catégorisation) ;
- C) trouver de la signification à ses apprentissages ;
- D) transférer dans d'autres situations d'apprentissage ou de la vie de tous les jours ;
- E) ...

Cette liste n'est certainement pas exhaustive. Cependant, elle constitue un point de départ pour tout praticien désirant renouveler ses approches pédagogiques et améliorer sa contribution au transfert des apprentissages.

A) Pour nous, l'acquisition de nouveaux savoirs se situe à la fois dans le prolongement des savoirs antérieurs qui fournissent le cadre de questionnement et les éléments de référence pour décoder les nouvelles données. L'enseignant peut, par une série de questions, aider l'élève à prendre conscience de ce qu'il connaît déjà. Cette étape est très importante et ne nécessite que quelques minutes avant toute nouvelle situation d'apprentissage.

B) La catégorisation des idées est le regroupement en catégories en s'appuyant sur les relations (liens) entre ces idées et leurs caractéristiques communes. La catégorisation est une habileté essentielle, car la mémoire ne peut habituellement retenir en vrac toute l'information. Elle permet de relier plus facilement leurs connaissances et d'avoir accès rapidement et facilement à l'information. L'élaboration d'un réseau de concepts par les élèves avant, pendant ou après leurs apprentissages permet, pensons-nous, une meilleure intégration des savoirs, le point de départ même d'un transfert possible. C) Tout apprentissage significatif dans le domaine conceptuel n'est pas la conséquence d'un processus de transmission. Il est la résultante d'une activité d'élaboration d'un apprenant qui produit des significations propres (construction) à partir des conceptions mobilisées, des données recueillies et cela, en fonction du sens qu'il donne aux situations rencontrées. Il faut alors présenter des situations qui sont près des élèves afin de soutenir la motivation scolaire, de créer un besoin d'apprendre, de favoriser une meilleure intégration et un transfert possible et, surtout, d'éviter la fameuse question : à quoi ça sert ? Plus que jamais, la signification prend beaucoup de place auprès de notre clientèle, les élèves !

D) Les concepts en cours d'élaboration demandent à être consolidé par une mobilisation du savoir dans d'autres situations où ils peuvent être appliqués. Pour y arriver, l'enseignant se doit de proposer des situations qui favorisent le transfert. À la limite, il pourra enseigner de façon explicite, des manières de transférer dans telles ou telles situations. Et graduellement, il cessera son enseignement explicite du transfert et proposera plutôt des activités dans lesquelles l'élève pourra transférer et écrire pourquoi

et comment il l'a fait. Ces activités devraient renforcer leur capacité à transférer et le développement de stratégies d'autorégulation.

Conclusion

Malgré les recherches récentes, les mécanismes propres au transfert demeurent complexes et ne semblent pas encore élucidés. Nous savons toutefois que le transfert des apprentissages est très différent d'un individu à l'autre et dépend des capacités individuelles, des intentions (Rey, 1996) et de l'enseignement reçu. Professionnels de l'enseignement, nous avons donc le devoir de favoriser une organisation des connaissances, une meilleure gestion de celle-ci et une prise de conscience constante des apprentissages réalisés. Il nous revient également de trouver des situations d'apprentissages suffisamment globales et complexes dans lesquelles l'élève pourra transférer. Reste à souhaiter que les « programmes par compétences » permettront, entre autres choses, de favoriser des apprentissages plus significatifs pour les jeunes et un transfert des apprentissages dans des situations multiples et diverses qu'elles soient scolaires ou extra-scolaires. L'habileté à transférer est devenue une nécessité pour notre adaptation aux demandes technologiques et à la globalisation que nous apportent le 21e siècle (Haskell, 2001).

Ghyslain Samson, Université du Québec à Trois-Rivières, Conseiller pédagogique, Commission scolaire de l'Énergie, Shawinigan

D'ailleurs, à quoi bon apprendre quelque chose si je ne peux le réutiliser ailleurs et de façon efficace que ce soit à l'école ou dans la vie de tous les jours ?

RÉFÉRENCES

- ▶ Cantin, R., D Lacasse et L. Roy. 1996 Intégration d'approches par problèmes en sciences de la nature : phase I. Cégep de Rimouski. Rimouski, Québec.
- ▶ Cliche, L., J. Lamarche, I. Lizotte et G. Tremblay. 1997. Démarche d'intégration des acquis en sciences humaines. Éditions du Renouveau Pédagogique. Saint-Laurent, Québec..
- ▶ Désilets, M. 1997. Connaissances déclaratives et procédurales : des confusions à dissiper. Revue des sciences de l'éducation. Vol XXIII, no. 2. : 289-308.
- ▶ Haskell, R. E. 2001. Transfer of learning. Cognition, Instruction, and Reasoning. Academic Press. San Diego., California. .
- ▶ Lasnier, F. 2000. Réussir la formation par compétences. Guérin éditeur. Montréal, Québec.
- ▶ Ministère de l'Éducation du Québec. 2000. Gouvernement du Québec. Programme de formation de l'école québécoise.
- ▶ Rey, B. 1996. Les compétences transversales en question. ESF éditeur. Paris, France.