

Mohand Amokrane Ait Djida  
Doctorant, Université de Blida



**Résumé :** *La nouvelle approche par les compétences adoptée par l'Institution dans le cadre de la réforme du système éducatif algérien devrait avoir des répercussions sur la façon même dont l'apprentissage est conçu en ce sens que l'entrée dans les programmes ne se fait plus en termes de contenus, mais plutôt par des savoir-faire à installer chez l'apprenant, et qui lui permettraient de résoudre des situations-problèmes. Dès lors, se pose la question lancinante du transfert des connaissances dans le cadre de cette nouvelle approche : comment cette dernière a-t-elle posé le problème et quelles sont les nouvelles données qu'elle a intégrées dans l'équation « apprendre, c'est pouvoir réutiliser ses connaissances » ?*

**Mots-clés:** *compétence, transfert, mobilisation, situation-problème.*

**Abstract:** *The new competence-based approach, adopted by the Institution as part of the reform of the Algerian educational system, should have impacts on the way in which learning is made. That is to say, dealing with the programmes is no more based on contents, but rather on skills to be installed in the learner, which would permit them to resolve problematic situations. From that moment, the preoccupying question of the knowledge transfer within the framework of this new approach arises: How has the latter laid the problem down and what are the new data that it has integrated in the equation "learning is to be able to use one's knowledge"?*

**Key words:** *competence, transfer, mobilization, problematic situations.*

**المخلص:** *المقاربة الجديدة بالكفاءات المعتمدة من طرف الوزارة في إطار إصلاح المنظومة التربوية من شأنها التأثير على تصور عملية التعلم، و ذلك لكون الدخول إلى المناهج لم يعد عن طريق المحتويات بل يعتمد على تثبيت لدى المتعلم و التي تسمح بحل وضعيات إشكالية. من هنا نطرح قضية تحويل المعلومات في إطار هذه المقاربة: كيف طرحت هذه الأخيرة المشكلة و ما هي لمعطيات الجديدة التي أدرجتها في معادلة " التعلم ما هو إلا إعادة استعمال المعلومات"؟*

**الكلمات المفتاحية:** *الكفاءة، التحويل، التعبئة، الوضعية الإشكالية.*

Parmi les compétences que tout enseignement/apprentissage vise à installer chez l'apprenant, celle qui permet une application des connaissances acquises en classe à des situations rencontrées ultérieurement est, incontestablement, la plus importante. Ceci est d'autant plus évident qu'un savoir resté à l'état brut résiste rarement à l'usure du temps, et qu'une compétence qui ne s'extériorise pas en se transformant en comportements observables, risque fort, à la longue, de s'émousser.

La question du transfert se situe ainsi au cœur même de l'apprentissage. Elle constitue, en effet, le plus vieux problème de l'école dans la mesure où la finalité de tout apprentissage est sa réutilisation dans d'autres situations rencontrées en classe ou en dehors de la classe. Or, il est aisé de constater qu'une bonne partie des connaissances que les élèves acquièrent ne sont utilisées qu'en classe et dans les situations mêmes qui les ont vues naître. Confrontés à d'autres situations, ils sont incapables de réaliser le transfert attendu et se comportent comme s'ils n'avaient rien assimilé.

### La Notion de transfert de connaissances

Philippe Meirieu (1996) définit la notion : « (...) comme le mouvement par lequel un sujet s'approprie les savoirs, les intègre à sa personne en les réutilisant à sa propre initiative. »

Pour que ce mouvement ait justement lieu, il faudrait que l'élève décèle des analogies entre la situation d'apprentissage (situation source), et la situation d'utilisation (situation cible). Cette identification, par l'apprenant, des similitudes entre les deux situations n'est pas aussi simple que l'on croit. On se pose alors des questions sur la manière dont l'apprenant arrive à intégrer ces connaissances pour pouvoir les réutiliser dans d'autres contextes, et à sa propre initiative. Meirieu, lui-même, paraît incertain quant au choix du terme *transfert* en se livrant à ces interrogations :

«[...] comment un apprentissage effectué dans une situation de formation donnée peut-il être utilisé ailleurs et à l'initiative même du sujet qui a appris ? Doit-on parler de transposition de compétence, d'ajustement, d'adaptation, de réordonnement, de réorganisation, etc. ? Peut-on définir des connaissances qui soient transférables par rapport à d'autres qui ne le seraient pas ou le seraient moins ? »

Ces questions dénotent on ne peut mieux la complexité de la notion, voire son caractère fluctuant. C'est pour cette raison que Perrenoud préfère plutôt parler de *métaphore du transfert* pour mettre l'accent sur les représentations que chacun se fait de la notion.

Pour revenir à la définition qu'en donne Meirieu, signalons que ce dernier, pour sa part, remet en question cette conception de l'apprentissage qui veut que chaque acte d'apprendre soit composé de trois opérations hiérarchisées et séparées l'une de l'autre. Ce n'est pas tant leur présence qui est contestée, mais c'est plutôt la façon dont on continue à concevoir leur articulation, à savoir une *identification* qui précède la *signification*, et une *utilisation* différée qui clôt tout le processus.

Ces opérations mentales, selon Meirieu, (Meirieu, 1999 : p. 54) s'imbriquent de façon à ce que l'information identifiée ne pourrait l'être que si elle est saisie dans un projet d'utilisation. Or, il est bien évident que l'apprenant, seul, ne sait sélectionner dans le tas d'informations qu'il perçoit celles qui sont utiles, donc transférables. Il en résulte qu'un enseignement efficace est incontestablement celui qui met l'accent sur les possibilités de réinvestissement des connaissances, et ce n'est qu'en fonction de ce projet que l'élève pourrait s'intéresser et être attentif à ce qu'on lui propose. Mettre l'élève en projet, c'est lui faire saisir toute l'utilité du matériau qui lui est enseigné en le préparant à surmonter les éventuels obstacles rencontrés en dehors de la situation d'apprentissage.

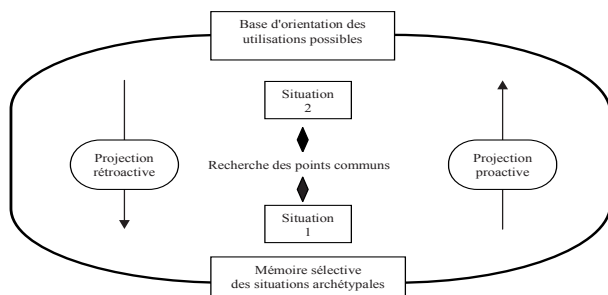
L'action didactique consiste «à organiser l'interaction entre un ensemble de documents ou d'objets et une tâche à accomplir» selon la formule élaborée par Meirieu et dans laquelle il met en évidence la relation mentionnée plus haut:

|                |                 |
|----------------|-----------------|
| Identification | = signification |
| utilisation    |                 |

En outre, Meirieu soutient que le transfert attendu ne peut avoir lieu que si l'apprenant reconnaît des points communs entre la situation d'apprentissage et la situation d'intégration<sup>1</sup>. Il parle ainsi de situations archétypales que l'apprenant doit nécessairement mémoriser afin de pouvoir lui comparer toute autre situation rencontrée ultérieurement. Deux projections peuvent alors, avoir lieu au cours de ce processus:

il faut retenir la présence de deux situations, au cours desquelles l'apprenant acquiert d'abord des connaissances, et les réutilise ensuite. Toutefois, pour Meirieu, cette *transposition* n'est possible que si l'apprenant arrive à réaliser deux projections incontournables (voir figure 1) :

- 1- une projection proactive que l'apprenant réalise dans la situation d'apprentissage, et qui consiste à prévoir les autres situations similaires et les possibilités de réutilisation des apprentissages acquis.
- 2- une projection rétroactive qui a lieu en situation d'utilisation, et qui se présente sous forme d'une recherche dans le passé de situations de même type. Tout un travail d'analyse, de comparaison et de recherche d'éléments communs va alors s'enclencher en prenant appui essentiellement sur la mémoire.



| Projection rétroactive  | Projection proactive   |
|---|--|
| En situation d'utilisation, recherche dans le passé de situations du même type auxquelles on a été confronté. | En situation de formation ou de découverte, anticipation de situations de même type auxquelles on sera susceptible d'être confronté. |

Fig.1 : Modèle possible de fonctionnement des rapports «formation / utilisation» permettant de favoriser une dynamique de transfert

Pour leur part, les chercheurs canadiens Steve Bissonnette et Mario Richard lient la question du transfert directement à la capacité de l'apprenant, en soutenant que

« le passage de l'habileté vers le second stade, celui de la capacité, s'effectue lorsque l'élève est en mesure de passer à l'action et d'utiliser ce qu'il a compris dans le contexte d'une situation problème dont le niveau de complexité est plus élevé» (Bissonnette et Richard, 2001 : 10).

En outre, on peut apprendre d'abord des connaissances puis s'attendre à ce que l'apprenant réalise ce transfert, ou se préoccuper après du problème de transfert à l'occasion de nouvelles situations qui se présenteront à lui. Il se peut au contraire qu'une partie des élèves n'apprennent pas parce que le transfert n'est pas travaillé d'emblée, dès l'école primaire :

« C'est là justement que réside les limites de cette métaphore qui est fallacieuse parce qu'elle est d'ordre physique et spatial. Elle évoque une connaissance engendrée dans un temps et un lieu, puis transportée dans un autre temps et un autre lieu. Qu'on conçoive ces espaces-temps comme des contextes, des tâches ou des situations n'est pas équivalent. Dans tous les cas, on insiste sur un lien direct entre des temps et des lieux distincts, celui de la genèse et celui de l'usage. Or, les recherches ont montré qu'entre le stade de l'acquisition et celui de l'utilisation, les connaissances auront subi des modifications notables » (Perrenoud, 1999).

On ne transporte pas des connaissances en les gardant intactes, mais on s'en sert à sa façon lorsqu'on est confronté à une situation-problème.

En outre, les recherches en psychologie cognitive ont montré que les connaissances sont généralement engluées dans les situations d'apprentissage, au point où il serait très difficile de les dissocier sans passer par la décontextualisation, opération que peu d'apprenants sont en mesure d'effectuer. D'où toute l'importance que revêt le contexte d'acquisition dans la mesure où il contribue en grande partie dans la réalisation ou non du transfert.

### Du transfert de connaissances à la mobilisation des ressources

L'approche par compétences est un choix méthodologique fondamental dans les nouveaux programmes de français. La définition la plus simple de cette approche consiste à dire qu'il s'agit d'une entrée dans le programme par des objectifs dits de deuxième génération visant à installer chez l'apprenant un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir être susceptibles d'être intégrés

et mobilisés pour résoudre une situation-problème. Disons, d'emblée que cette approche n'a point résolu le problème du transfert qualifié par Meirieu de véritable *énigme cognitive*, mais elle l'a posé en d'autres termes. Il ne s'agit pas de déplacer des connaissances d'un point à un autre en cherchant des ressemblances entre les deux situations, mais de mobiliser des ressources cognitives jugées nécessaires à l'accomplissement d'une tâche complexe.

Quelle différence y aurait-il alors entre les deux conceptions ?

Perrenoud décèle quelques points de divergences entre elles en affirmant que :

« Les ressources cognitives que mobilise une compétence incluent les connaissances, au sens classique de ce concept, mais ne s'y réduisent pas. Les ressources sont définies par leur usage (mobilisation), plutôt que par référence à des situations analogues dans lesquelles elles se seraient construites. La question de savoir d'où elles viennent reste ouverte. Les ressources couvrent aussi bien des connaissances abstraites, décontextualisées que la mémoire de situations concrètes et des raisonnements et des actes qui ont permis d'y faire face. » (Perrenoud, 1999)

Et d'ajouter :

« C'est pourquoi la métaphore de la mobilisation de ressources cognitives paraît une plus féconde que celle de transfert de connaissances :

- Sans l'exclure, elle ne postule pas l'existence d'analogies, même partielles, entre la situation actuelle et des situations passées.
- Elle couvre aussi bien la création de réponses originales que la simple reproduction de réponses routinières.
- Elle décrit un travail de l'esprit, plus ou moins long, coûteux et visible.
- Elle évoque une dynamique plutôt qu'un déplacement.
- Elle pointe sur des obstacles divers, aussi bien cognitifs qu'affectifs ou relationnels.
- Elle laisse ouverte la question des concepts, représentations et connaissances créés en fonction de la situation.
- Elle suggère une orchestration, une coordination de ressources multiples et hétérogènes.

Ce dernier point est essentiel : notre esprit pratique une recombinaison permanente de ressources, le transfert d'une connaissance construite dans une situation et réinvestie dans une situation analogue n'est qu'un cas particulier ».

Comment apprendre à mobiliser ?

Lorsqu'on s'inscrit dans la logique du transfert, on expose les notions, on propose des exercices de compréhension, d'assimilation, de consolidation. Et ce n'est qu'arrivé à ce stade qu'on propose des " situations de transfert " or, comme le dit si bien Develay :

« J'ai le sentiment que les didacticiens découvrent que le transfert ne constitue pas seulement la phase terminale de l'apprentissage, mais qu'il est présent tout au long de l'apprentissage. Pour apprendre, se former, il convient de transférer en permanence. Toute activité intellectuelle est capacité à rapprocher deux contextes

afin d'en apprécier les similitudes et les différences. Les raisonnements inductif, déductif et analogique, la disposition à construire une habileté, à relier cette habileté à d'autres habiletés, la possibilité de trouver du sens dans une situation, proviennent de la capacité à transférer. Il y a du transfert au cours d'un apprentissage depuis l'expression des représentations des élèves jusqu'à la réutilisation dans un autre contexte d'une habileté acquise (Develay, 1996, p. 20).

Ainsi, pour que l'apprenant puisse mobiliser les connaissances acquises, ce qui constitue une compétence en soi, il faudrait tout un travail d'entraînement en classe qui consiste à ne pas partir des ressources à mobiliser, pour trouver une situation mobilisatrice. Mais proposer des situations complexes qui mobilisent de multiples ressources. Les diverses démarches de projet sont autant de manières de confronter les élèves à des situations et à des problèmes complexes.

Pratiquement, le meilleur cadre *mobilisateur* est incontestablement la production écrite. On pourrait se demander pourquoi les apprenant arrivent mal à réinvestir les points de grammaire préalablement étudié dans cette production alors qu'il ne trouvent aucune difficulté à résoudre des exercices portant sur la même notion. La réponse est que cela est dû essentiellement au fait qu'on continue à enseigner la grammaire indépendamment de sa dimension discursive. C'est pour cela que Sophie Moirand propose une activité de grammaire en deux moments :

- a - en étudiant des écrits en séance de compréhension, ce qui permettrait aux apprenants de réfléchir pour produire (projection proactive)
- b - en analysant les productions des apprenants qui, une fois confrontés à leurs propres erreurs, y réfléchiront pour les rectifier (projection rétroactive)

### Examen du premier moment

Nous savons très bien que l'ordre naturel veut que l'on commence d'abord par la compréhension pour arriver à la fin à la production écrite. Cela dit, si nous voulons que notre démarche soit cohérente, il ne faudrait pas dissocier les deux moments dans la mesure où l'un sert inéluctablement l'autre. Ainsi, tout en travaillant la compréhension, on pourrait focaliser sur certaines structures s'arrêter, notamment, sur les relations existant entre les fonctions du texte et les formulations de l'énoncé.

S'agissant par exemple d'un texte descriptif, on pourrait focaliser sur les éléments linguistiques qui prennent en charge la description tels que les relatives, les adjectifs épithètes, les compléments du nom etc. ..., et analyser le fonctionnement de ces derniers dans le texte. Par exemple, mettre l'accent sur l'équivalence adjectif/relative (la fille blonde/la fille qui est blonde), et l'équivalence relative/complément du nom (les cheveux de la fille sont blonds/la fille dont les cheveux sont blonds).

### Examen du deuxième moment

L'erreur a cessé, depuis longtemps, d'être considérée comme une faute condamnable en ce sens qu'elle renseigne sur les progrès réalisés par

l'apprenant, ainsi que sur ses difficultés à assimiler telle ou telle notion et à l'utiliser correctement. Aussi, faut-il analyser et exploiter pédagogiquement les erreurs relevées dans les productions écrites en faisant un retour sur les apprentissages soit pour les consolider, soit pour tenter de les réinstaller de nouveau au cas où les erreurs en question seraient systématiques.

S'agissant par exemple des relatives, l'analyse des productions écrites des apprenants nous renseignera à coup sûr sur les pronoms qui posent le plus de problèmes aux apprenants, sur la façon dont ils enchâssent les propositions les unes dans les autres, et, enfin, sur leurs propres représentations concernant le phénomène de récursivité, étant donné que c'est sur ce dernier que se base tout le travail de pronominalisation.

Au lieu donc de faire de la grammaire à *froid*, c'est-à-dire une grammaire coupée de la communication sans que les apprenants sachent pourquoi ils en font et à quoi cela sert, mieux vaut la faire à *chaud* en partant de leurs propres productions et en procédant à des comparaisons, des rapprochements et des manipulations en vue de rectifier les écarts constatés. Il s'agit, dans ce cas, d'une part, d'une activité de remédiation dans la mesure où, en procédant de la sorte, on amène les apprenants à améliorer leur écrit ; et d'autre part, d'un cours de grammaire qui cible les notions sur lesquelles ont porté la plupart des erreurs constatées.

Cela dit, cette façon de faire cadre parfaitement avec la nouvelle pédagogie préconisée dans les collèges, à savoir la pédagogie du projet. En effet, parmi les principes fondamentaux de celle-ci, citons le travail de groupe et le décloisonnement des activités. Ainsi, pourrait-on faire de la grammaire en séance de compréhension et en production sans que cela paraisse à l'apprenant incohérent. Au contraire, c'est là qu'il pourra percevoir tout le sens des apprentissages qu'il acquiert en établissant des liens logiques entre eux.

## Conclusion

Que l'on parle de transfert ou de mobilisation, l'enjeu est d'amener les apprenants à utiliser à leur initiative les connaissances acquises et construites au préalable quand ils sont confrontés à des situations-problèmes. Par conséquent, nous croyons que la meilleure façon de les entraîner à cette mobilisation est de les confronter constamment à la difficulté, et de ne pas morceler son apprentissage en situations éloignées, dans le temps, les unes des autres, et attendre de l'apprenant qu'il identifie des analogies entre elles.

Cela dit, la mobilisation des compétences n'étant pas uniquement liée à l'assimilation d'un point de langue donné, ce qui serait utile de faire c'est d'intégrer les apprentissages dans une situation qui, de par sa complexité, serait on ne peut plus mobilisatrice. A ce propos, nous croyons que les choix méthodologiques que constituent l'entrée par les compétences et la pédagogie du projet recommandés dans les nouveaux programmes de français au collège sont de nature à mettre l'apprenant, de façon permanente, face à des situations-problèmes. La mobilisation cesse, dans ce cas, d'être une fin pour devenir un préalable qui donne du sens aux pratiques pédagogiques.

Cependant, du point de vue purement heuristique, le problème du transfert ne pourrait se limiter aux conditions, pédagogiques ou autres, dans lesquelles les apprenants acquièrent leurs connaissances. Qualifié par de nombreux chercheurs de véritable énigme, personne n'est arrivé, jusque-là, à expliquer exactement comment se fait ce mouvement qui permet une réutilisation réussie d'un savoir acquis au préalable. Il serait donc plus rentable de s'intéresser de près aux activités cognitives des apprenants pour tenter d'expliquer les handicaps ayant été derrière l'absence de transfert plutôt que de s'attarder sur des facteurs externes qui, en dépit de leur importance, demeurent toutefois circonstanciels.

## Notes

<sup>1</sup> Situation dans laquelle l'apprenant réinvestit les connaissances apprises pour accomplir une tâche, et réaliser ainsi son projet. L'activité d'expression écrite offre un exemple concret de ce type de situation.

## Bibliographie

Bissonnette, S. & Richard, M. 2001. *Comment construire des compétences en classe - Des outils pour la réforme*, Montréal, Les Editions Chenelière/McGraw-Hill.

Develay, M. 1996. « Didactique et transfert », in Meirieu, Ph., Develay, M., Durand, C. et Mariani, Y. (dir.) *Le concept de transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue*, Lyon, CRDP.

Meirieu, Ph., Develay, M., Durand, C. et Mariani, Y. (dir.) 1996. *Le concept de transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue*, Lyon, CRDP.

Meirieu, P. 1999. *Apprendre... oui, mais comment*. ESF, Paris.

Moirand, S. 1979. *Situations d'écrit Compréhension / production en langue étrangère*. Paris, Clé international.

Perrenoud, P. « Transférer ou mobiliser ses connaissances ? D'une métaphore l'autre : implication sociologiques et pédagogiques » [en ligne], consulté le 20 mai 2007. Disponible sur le site : [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1999/1999\\_28.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_28.html)

## Annexes

### Exemple de transfert :

**Situation d'apprentissage :** Une leçon de grammaire portant sur les relatives, destinée à des élèves de 2<sup>ème</sup> année moyenne. Sur la fiche de l'enseignante, l'accent est mis sur la fonction grammaticale que remplit chacun des pronoms *qui, que, dont et où*

**Situation d'utilisation :** Exercice d'application dont la consigne est la suivante :



« Reliez P1 et P2 en employant le pronom relatif adéquat :

P1: J'ai trouvé le livre.

P2: J'ai perdu ce livre la semaine passée.

P1: J'ai rencontré un homme.

P2: Cet homme connaît mon père.

P1: Le film est ennuyeux.

P2: Tu m'as parlé de ce film.

P1: Cette maison est vaste

P2: J'ai passé mon enfance dans cette maison.

## Résultats

- Nombre d'apprenants ayant employé correctement le pronom « qui » : 26/40
- Nombre d'apprenants ayant employé correctement le pronom « que » : 25/40
- Nombre d'apprenants ayant employé correctement le pronom « dont » : 18/40
- Nombre d'apprenants ayant employé correctement le pronom « où » : 12/40

## Exemple de mobilisation

**Situation complexe:** rédaction d'un texte descriptif.

La mobilisation consiste à mettre à contribution un certain nombre de ressources cognitives, dont l'enchâssement relatif, pour réussir sa tâche.

## Résultats

- Nombre d'apprenants ayant employé correctement le pronom « qui » : 00/40
- Nombre d'apprenants ayant employé correctement le pronom « que » : 04/40
- Nombre d'apprenants ayant employé correctement le pronom « dont » : 00/40
- Nombre d'apprenants ayant employé correctement le pronom « où » : 00/40