

Master 1 de sciences de l'éducation
Apprentissages et didactiques des disciplines scolaires
Philippe Meirieu

Séquence n°8 : De l'acquisition au transfert

Objectifs : identifier les caractéristiques de la « logique de formation » par rapport à la « logique de production ». Comprendre l'émergence des modèles formatifs et les débats dont ils ont fait l'objet. Percevoir en quoi la question du « transfert des connaissances » devient un élément central qui permet de repenser les articulations « production / formation » et de construire de nouveaux modèles d'apprentissage.

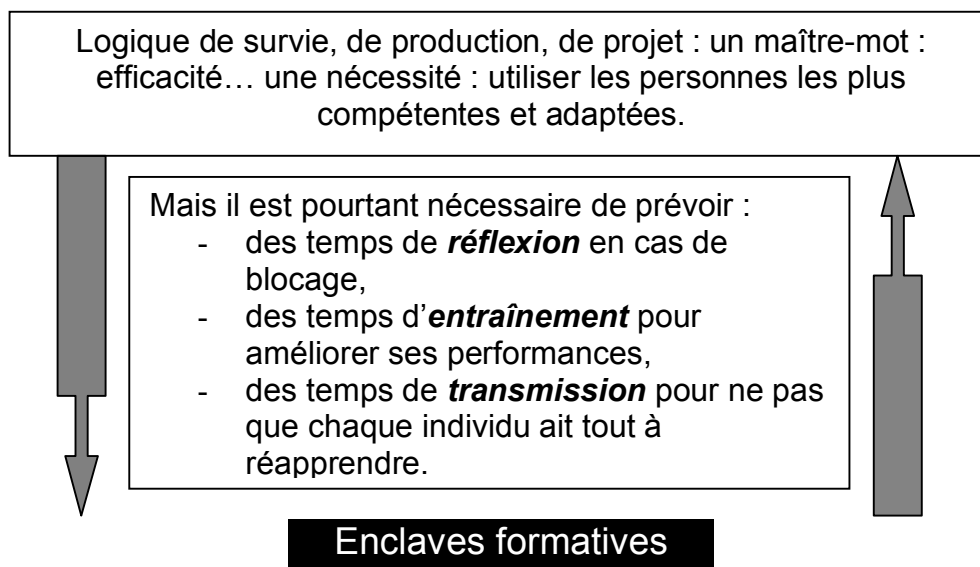
Recueil des représentations :

<p>En quoi le vieux proverbe « c'est en forgeant qu'on devient forgeron » reste-t-il toujours d'actualité ?</p>	
<p>En quoi ce proverbe se heurte-t-il à des obstacles :</p> <ul style="list-style-type: none">- structurels (liés à la nature même des processus d'apprentissage) ?- conjoncturels (liés à l'évolution des connaissances et des dispositifs de formation) ?	
<p>En quoi la formalisation des modèles et dispositifs de formation peut-elle s'avérer contre-productive... au point de faire ressurgir régulièrement comme une « vérité de bons sens » que « c'est en forgeant qu'on devient forgeron » ?</p>	

JALONS POUR UNE EPISTEMOLOGIE DE LA FORMATION

Le mot « épistémologie » est utilisé ici pour marquer le fait que, si le déroulement proposé apparaît dans une continuité historique, la succession des différentes étapes n'est en rien irréversible : il existe des retours en arrière, tant idéologiques qu'institutionnels ; il est possible que des étapes « antérieures » reviennent et se présentent comme émergentes, voire « modernes » ; il est fréquent, enfin, que des modèles cohabitent et entrent en conflit... Il faut, pour comprendre ces phénomènes, utiliser l'analogie de la géologie : l'histoire des ères et des différentes couches permet de comprendre le paysage, mais ne constitue pas le paysage qui a été bousculé par des secousses nombreuses, au point que, parfois, les couches les plus anciennes se retrouvent au sommet.

► 1) *Le primat de la « production »... et la nécessité d' « enclaves formatives »*



► 2) *Le « projet encyclopédique »* (Comenius, les Encyclopédistes...)

Face à des connaissances et des techniques éparses dans le champ social, pas toujours accessibles, détenues par des personnes souvent peu disponibles et sans formation pédagogique, Comenius (1592-1670) formule, dans *La Grande Didactique*, le projet d' « enseigner tout à tous ». Il considère qu'il faut pour cela respecter trois principes...

Le principe de progressivité parce que, dans « la réalité », le moins complexe n'anticipe pas nécessairement le plus complexe.
Le principe d' exhaustivité parce que, dans « la réalité », nous n'accédons qu'aux savoirs relatifs à notre propre histoire.
Le principe d' obligation parce que, dans « la réalité », on cherche plutôt à éviter les apprentissages, trop coûteux en temps, matériel et énergie.

► 3) Le renversement des « méthodes actives »... et **le primat du « faire »**

Au moment même où le projet « encyclopédique » est assumé par l'État (pour l'instruction obligatoire) et s'impose progressivement dans la formation (qui devient l'objet de programmes systématiques), il est critiqué de manière radicale...

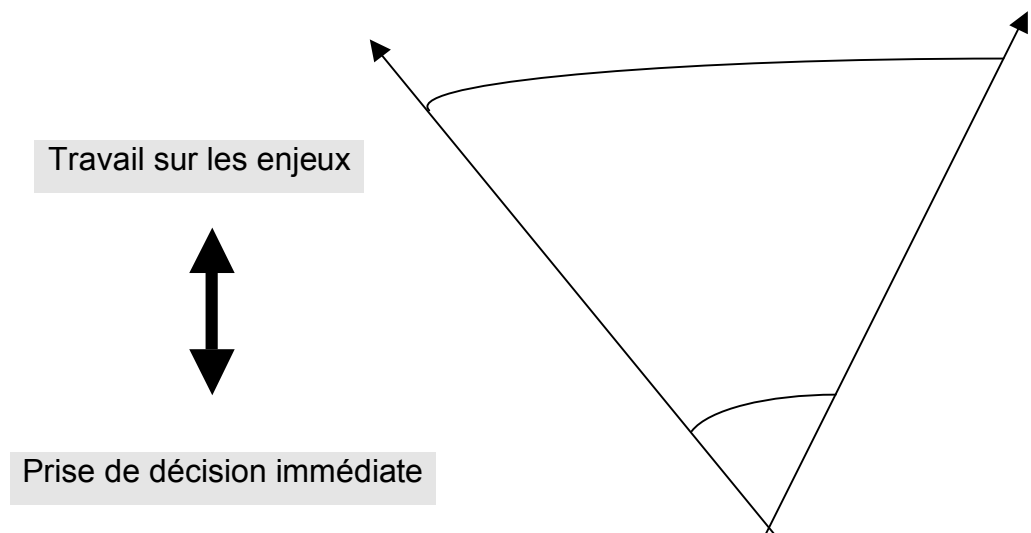
- ▷ En référence à Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) : « Qu'il n'apprenne pas la science, qu'il l'invente... Car, si vous substituez dans son esprit l'autorité à la raison, vous n'en ferez jamais un être libre. » (*Emile ou De l'éducation*).
- ▷ Dans la perspective de Joseph Jacotot (1770-1840) : « Expliquer empêche de comprendre. Il faut mettre les individus en situation de découvrir eux-mêmes ».
- ▷ Conformément aux conceptions d'Henri Marion (1846-1896) : « La seule méthode digne de ce nom, c'est la méthode active. Celle qui donne l'impulsion et l'éveil, met la personne en recherche, elle-même, de la vérité. »
- ▷ En cohérence avec les propositions d'Edmond Demolins (1852-1907), fondateur de l'École des roches, sur le modèle de la première *new school* anglaise d'Abbotsholme : les cours sont remplacés par des « activités sociales » qui mobilisent les savoirs « en tant que de besoin ».
- ▷ En référence à la théorie de John Dewey (1859-1952) : « Toute leçon doit être une réponse... *Learning by doing* ». Puis, plus tard, à Célestin Freinet (1896-1966), qui critique la « scolastique » pour lui substituer le « tâtonnement expérimental ».

► 4) **La tension formalisation / finalisation**

La formalisation des savoirs	La finalisation
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Évite</i> de se laisser absorber par la logique productive. - <i>Permet</i> de présenter les savoirs de manière progressive, exhaustive et en faisant en sorte que nul ne puisse échapper aux apprentissages. - <i>Facilite</i> l'organisation de dispositifs de formation en groupes. - <i>Permet</i> des évaluations et certifications rigoureuses. 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Inscrit</i> les apprentissages dans une nécessité (un projet) pour laquelle ils apparaissent indispensables. - <i>Permet</i> d'éviter des acquisitions formelles préalables, démobilisatrices et sélectives (seuls ceux qui en connaissent ou devinent l'usage futur les effectuent avec profit). - <i>Favorise</i> les interactions entre les situations d'apprentissage et de réutilisation.
<ul style="list-style-type: none"> - Se déploie dans des institutions dédiées, avec des outils spécifiques (encyclopédies, manuels scolaires, référentiels), des temps affectés (emploi du temps segmenté) et des espaces spécialement organisés (classes, laboratoires, situations formatives élaborées en dehors du circuit productif). 	<ul style="list-style-type: none"> - Impose d'inscrire les apprentissages dans des situations sociales qui soient les plus proches possible du « travail vrai » : situation de production, de communication, etc. À terme, il peut être question de dissoudre les institutions, les temps et les espaces spécifiques réservés aux apprentissages.
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Risque de déconnecter</i> les savoirs de ce qui permet de leur donner sens et de se les approprier vraiment : d'où le danger de démobilisation des apprenants et de formalisme de leurs acquisitions. 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Risque de marginaliser</i>, d'une part, ceux et celles qui ont le plus besoin d'apprendre (et dont la participation compromettrait la qualité du résultat), et, d'autre part, la démarche d'apprentissage elle-même.

► 5) **L'alternance** : une tentative pour **concilier les avantages de la finalisation et de la formalisation**

- ▷ Une conception « simple » de l'alternance : le « stage pratique » permet de faire émerger les problèmes que l'on traite ensuite, de manière formalisée, dans la « formation théorique ».
- ▷ Cette conception « simple » se heurte très vite à de nombreux obstacles :
 - Les problèmes rencontrés dans les stages ne correspondent jamais vraiment aux programmes linéaires de la formation théorique... d'autant plus que chaque sujet a, en stage, une progression différente.
 - Les stages sont souvent vécus comme apportant un type de « savoirs pragmatiques » à côté des « savoirs théoriques » acquis par ailleurs.
 - Les savoirs acquis en stages sont valorisés car immédiatement utilisables en stages, au détriment des savoirs acquis en « formation théorique ».
 - Les « savoirs théoriques » ne s'appliquent pas facilement aux situations concrètes ou requièrent un travail de transposition vécu comme trop lourd...
- ▷ Pour résoudre ces problèmes, les institutions proposent une multitude de solutions :
 - de la concertation entre formateurs et maîtres de stage,
 - des séances de travail co-animées par formateurs et maîtres de stages,
 - des « analyses de cas » ou de « situation » permettant de travailler l'articulation entre « apports théoriques » et décisions à prendre sur le terrain,
 - des écrits professionnels permettant de ressaisir l'unité entre « savoirs théoriques » et « situations professionnelles » de terrain,
 - une autre conception de la formation centrée sur la prise de décision...

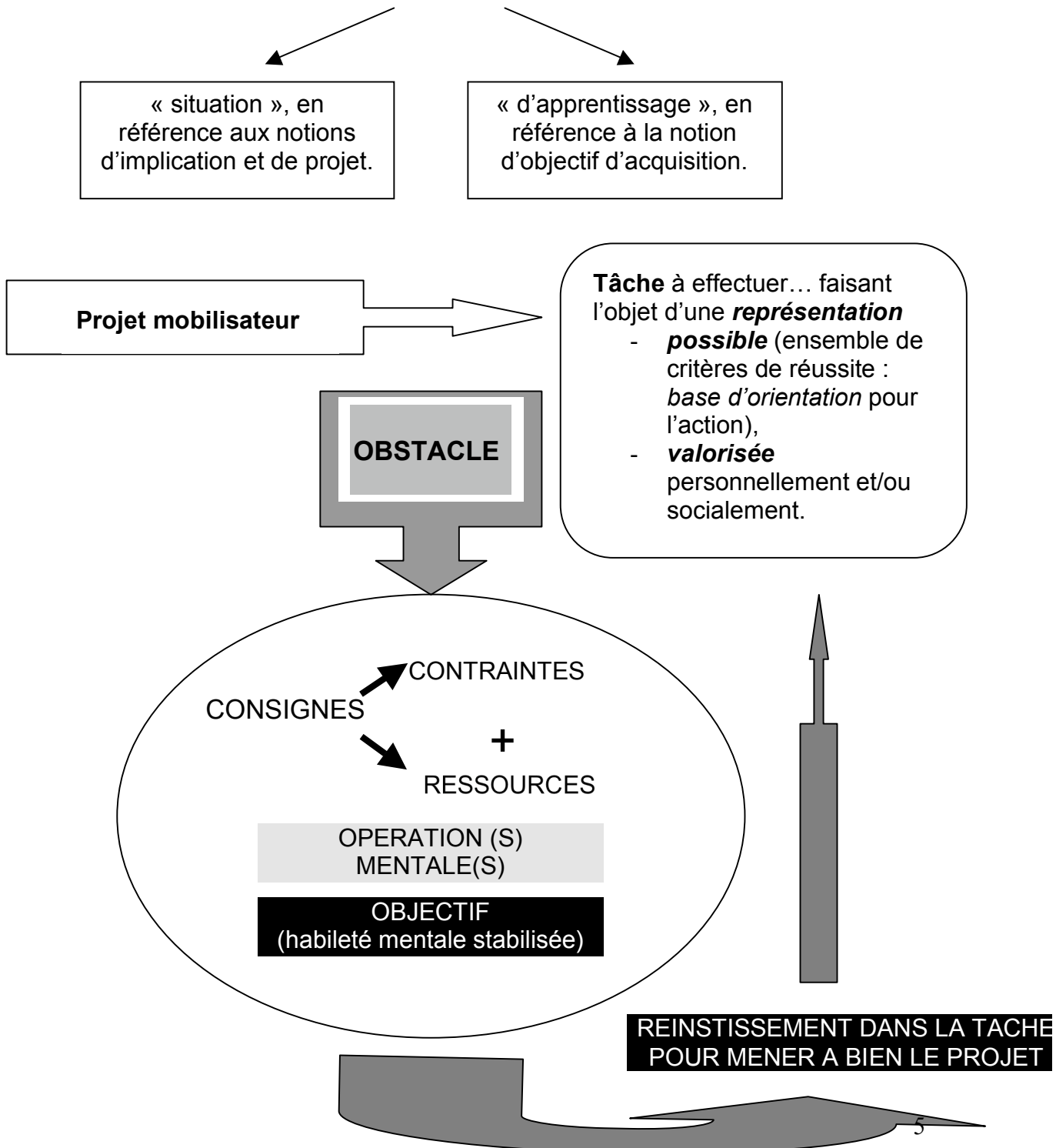


- ▷ Mais, en réalité, l'alternance requiert qu'à côté de la mise en place d'**institutions de formation**, on s'intéresse aussi au **processus de la construction des connaissances**.

► 6) L'émergence d'un **modèle pédagogique de l'apprentissage** articulant finalisation et formalisation

En référence aux travaux de *pédagogues « historiques »*, comme Maria Montessori (1870-1952), Edouard Claparède (1873-1940), Robert Gloton (1908-2000)... de *psychologues* comme Jean Piaget (1896-1980) ou Vygotsky (1896-1934)... de spécialistes de la formation des adultes (Bertrand Schwartz)... de chercheurs en sciences de l'éducation (Jean-Pierre Astolfi, Philippe Meirieu...)... se construit la notion de

« situation d'apprentissage »



Définition provisoire :

Une *situation d'apprentissage* est un *dispositif* qui met en *projet* un sujet pour qu'il accomplisse une *tâche*. À l'occasion de la réalisation de cette tâche, le sujet doit rencontrer un *obstacle* : pour qu'il puisse franchir cet obstacle, on lui fournit des consignes et un ensemble de contraintes et de ressources. En faisant jouer les consignes sur les contraintes et ressources, le sujet « opère » mentalement et construit un savoir nouveau : *l'objectif d'apprentissage*. Ce savoir, une fois, identifié, peut, en principe, être *réinvesti* dans la tâche.

Clé 1 : Pas de situation d'apprentissage sans mise en projet vers une tâche.

Clé 2 : Pas de situation d'apprentissage sans obstacle dans la réalisation de la tâche.

Clé 3 : Pas d'acquisition si l'obstacle n'est pas, en même temps, difficile et accessible : dans la zone proximale de développement du sujet (Vygotsky).

Clé 4 : Pas d'acquisition si l'on ne fournit pas au sujet un ensemble de consignes et de matériaux lui permettant de surmonter l'obstacle.

Clé 5 : L'objectif n'est pas la tâche : c'est ce qui a été découvert à l'occasion de la réalisation de la tâche en surmontant un obstacle de manière encadrée.

Clé 6 : Pas de véritable situation d'apprentissage si le sujet ne distingue pas ce qu'il a fait (la tâche et les exercices) de ce qu'il a acquis et maîtrise (l'objectif).

Clé 7 : L'acquisition de l'objectif n'est pas directement vérifiable : elle relève d'une habileté mentale dont la stabilisation n'est véritablement attestée que par la capacité à le réutiliser dans d'autres tâches (transférer).

► 7) La problématique du transfert de connaissances

▷ DEUX POSITIONS CONTRADICTOIRES

Le transfert s'effectue quand une habileté mentale formelle a été stabilisée et qu'elle est utilisée dans un autre cadre	Le transfert n'est que la possibilité de réutiliser des micro-expertises acquises sur des tâches précises et combinées autrement
<p>✓ Cette conception a longtemps été considérée comme allant de soi et est à la base des théories sur la « gymnastique intellectuelle ». Elle nourrit les pratiques de formation centrées essentiellement sur l'acquisition d'une « culture générale ».</p> <p>✓ Cette conception est aujourd'hui présente dans les « outils d'éducabilité cognitive » : des exercices formels réalisés sur des objets « sans contenus précis » dont on fait le pari qu'ils permettent d'acquérir des capacités utilisables dans diverses situations...</p>	<p>✓ Cette conception a progressivement émergé au fur et à mesure qu'on a découvert « l'adhérence » des opérations mentales aux contenus avec lesquels elle s'articulent.</p> <p>✓ Cette conception considère qu'une expertise est constituée d'un ensemble de micro-expertises précises très situées et liées à des objets identifiés. On peut, tout au plus, s'entraîner à les désolidariser et à les combiner autrement. Mais le poids des contextes et contenus reste déterminant.</p>

▷ UNE NECESSITE HEURISTIQUE : POSER LE TRANSFERT COMME « PRINCIPE REGULATEUR » DELA FORMATION

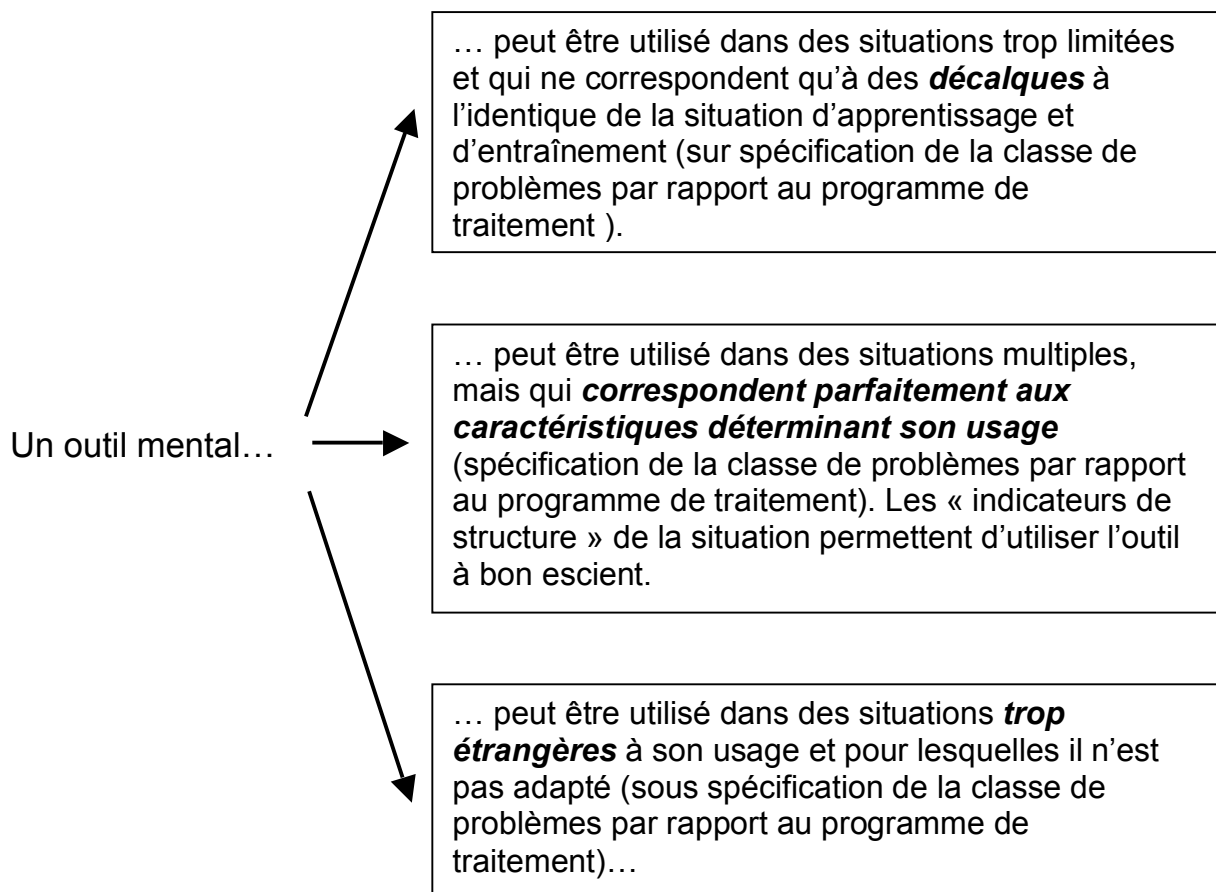
Scientifiquement, les incertitudes demeurent : les acquisitions « formelles » ou « culturelles » semblent garder une efficacité (placebo ?)... Mais l'adhérence des capacités aux contenus spécifiques reste une donnée importante.

En réalité, la question du transfert, outre sa dimension scientifique, a une **dimension praxéologique** :

- travailler sur le transfert, c'est permettre de *donner de l'unité aux apprentissages*,
 - travailler sur le transfert, c'est permettre d'*engager des collaborations formatives entre les différents acteurs de la formation* (en particulier dans les situations d'alternance),
 - travailler sur le transfert, c'est *mettre l'acquisition de l'autonomie au cœur de la démarche de formation*.
- On peut donc utiliser, selon la distinction de Kant, le principe du transfert comme *un principe régulateur* (guide pour l'action) plutôt que comme *un principe constitutif* (savoir positif)

▷ UNE MODELISATION POSSIBLE

Travailler sur la correspondance entre les outils mentaux et les situations où ils peuvent être utilisés :



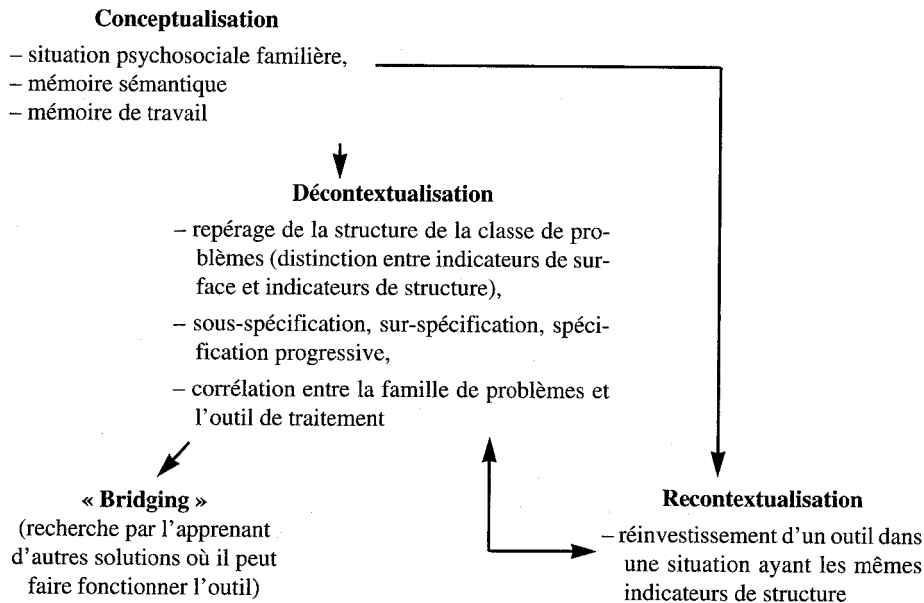
▷ UNE PERSPECTIVE FORMATIVE INTERESSANTE

CONTEXTUALISATION / DECONTEXTUALISATION /
RECONTEXTUALISATION

N.B. Dans le schéma ci-dessous, remplacer « conceptualisation » par « contextualisation »

**Modèle possible de fonctionnement pour penser le rapport
« décontextualisation / recontextualisation » et placer un sujet
dans une dynamique de transfert**

Conceptualisation / décontextualisation / recontextualisation



Une nécessité : faire de la « métrique des contextes » un objet de
METACOGNITION

-000-

EVALUATION – APPROPRIATION – TRANSFERT : Identifier une situation d'apprentissage-formation et pointer, à son sujet, les différents éléments ci-dessous :

- objectif à atteindre,
- tâche mobilisatrice à proposer,
- obstacle identifié dont le dépassement permet d'atteindre l'objectif,
- dispositif de formation (« consignes / contraintes ressources ») qui permet de construire les savoirs proposés par l'objectif,
- autres contextes d'utilisation de l'objectif,
- décontextualisation / formalisation de l'articulation « outil intellectuel / classe de problèmes sur laquelle il peut s'appliquer »,
- évaluation de l'objectif par l'observation d'un transfert autonome.