

LE TRANSFERT DE CONNAISSANCES : éléments pour un travail en formation

Philippe Meirieu

Outils repris et retravaillés à partir du travail effectué lors du Colloque organisé en septembre-octobre 1994 à l'Université LUMIERE-Lyon 2.

A utiliser avec le film en téléchargement sur ce site : *Apprendre et faire*

La question abordée ici est particulièrement délicate. Sans doute cela est-il lié au caractère problématique de l'expression même de *transfert de connaissances* : même si on écarte *a priori* les connotations psychanalytiques et que l'on affirme que l'on parle délibérément d'autre chose, le "divan" est là, à deux pas, avec son cortège de représentations et d'interrogations même si ce ne sont que des connaissances que l'on transfère, c'est bien la médiation du maître ou du formateur qui est interrogée et, avec elle, la régulation de la circulation d'affects dont on ne peut, par décret, abolir l'existence. De plus, l'expression *transfert* laisse penser à un "transport" et la métaphore désigne ici un objet qui passerait d'un point à un autre en restant identique ; or, nous savons bien qu'en matière de connaissances, il n'en est rien, puisque précisément, s'il en était ainsi, il n'y aurait jamais d'acquisition ni de progression. Enfin, l'expression suggère indéniablement que l'on acquiert d'abord et que l'on transfère après... ce que tous les travaux actuels contredisent, montrant que le transfert est la condition de l'apprentissage et non l'inverse.

Alors, faut-il vraiment parler du *transfert de connaissances* ? N'est-ce pas introduire là inutilement, dans les problématiques de l'apprentissage et de la formation, une notion inutile, voire une "notion écran" ? Si on l'observe, en effet, par l'entrée la plus microscopique, elle risque de se confondre avec le processus d'apprentissage lui-même et de nous ramener au couple piagétien « assimilation / accommodation »... Et si on la regarde de manière plus macroscopique, en la décrivant comme le mouvement par lequel un sujet s'approprie les savoirs, les intègre à sa personne en les

réutilisant à sa propre initiative, le transfert de connaissances risque de n'être qu'un autre nom pour l'acculturation ou l'autonomisation, voire l'éducation. Dans ces conditions, ne serait-il pas plus sage de renoncer à cette expression et de conduire des recherches sur un autre terrain ?

Nous ne le croyons pas. Car, ce que montrent tous les travaux, *c'est bien la fécondité heuristique de la notion*. Même si les choses ne sont pas vraiment stabilisées au plan psychologique, même si les modélisations sont encore tâtonnantes, même si les perspectives ne sont pas vraiment convergentes, la question du transfert nous contraint à penser et à réinterroger nos théories et nos pratiques... C'est que le transfert de connaissances, avant de se prêter à la moindre observation, à la moindre recherche sur les conditions de son bon déroulement, est d'abord une **exigence pédagogique** et c'est pour cela qu'il nous intéresse :

- Une éducation qui ne placerait pas le transfert au cœur de ses préoccupations ne serait nullement émancipatrice, ce ne serait pas une éducation
- Une acquisition qui entretiendrait la dépendance avec les conditions, le contexte et les matériaux grâce auxquels elle s'est produite, assignerait le sujet à une répétition mimétique, d'ailleurs impossible et absurde.
- Un apprentissage qui ne se soucierait pas d'ouvrir de nouvelles perspectives d'apprentissage serait simple conditionnement.

En ce sens, le transfert est bien d'abord une exigence et nous devons paradoxalement, étrangement, lui reconnaître ce statut avant même d'engager les travaux sur les conditions de sa mise en oeuvre.

Étrange affirmation, et pourtant essentielle : l'exigence précède ici, pour nous, l'existence... C'est ainsi que les pratiques pédagogiques apparaissent comme des outils d'exploration des possibilités de transfert... et non des techniques déduites d'une observation attestée. C'est ainsi que beaucoup de débats d'écoles perdent tout leur intérêt : savoir si le transfert est possible en lui-même ne signifie rien et ne permettra jamais de trancher sur la validité de telle ou telle méthode... En revanche, savoir si telle ou telle pratique favorise le transfert et à quelles conditions est essentiel. Plus encore, comprendre comment l'exigence du transfert peut nourrir toutes les pratiques pédagogiques est déterminant : car c'est quand ces pratiques

porteront cette préoccupation et s'interrogeront sur les moyens de l'incarner qu'elles auront quelque chance de devenir véritablement émancipatrices.

I - Les questions fondamentales du transfert

La plupart des recherches contemporaines dans le domaine de la pédagogie et des apprentissages rencontre la question des transferts de connaissances...

1. Cette question est, à bien des égards, constitutive de la démarche éducative elle-même : 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 réordonnancement, 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 ?

2. Cette question permet d'envisager de manière étroitement liée les dimensions cognitive, affective et sociale des apprentissages : comment un sujet peut-il se dégager des liens qui lui auront été nécessaires à un moment donné de son évolution ? Comment situer le moment du transfert par rapport à l'ensemble de la démarche d'apprentissage ?

3. Cette question est au centre de la réflexion sur l'interdisciplinarité : existe-t-il des « connaissances communes » à l'ensemble des disciplines d'enseignement et, si oui, comment les acquérir ? S'il existe des « connaissances communes », où doit-on les chercher (dans les connaissances elles-mêmes ? dans la réalité cognitive des apprenants, etc. ?) .

4. Cette question est au cœur de la réflexion sur la mise en place de toute stratégie de formation : faut-il donner priorité aux apprentissages « logiques et méthodologiques » ou bien s'en tenir à des apprentissages strictement disciplinaires ? Peut-on sortir de cette alternative ?

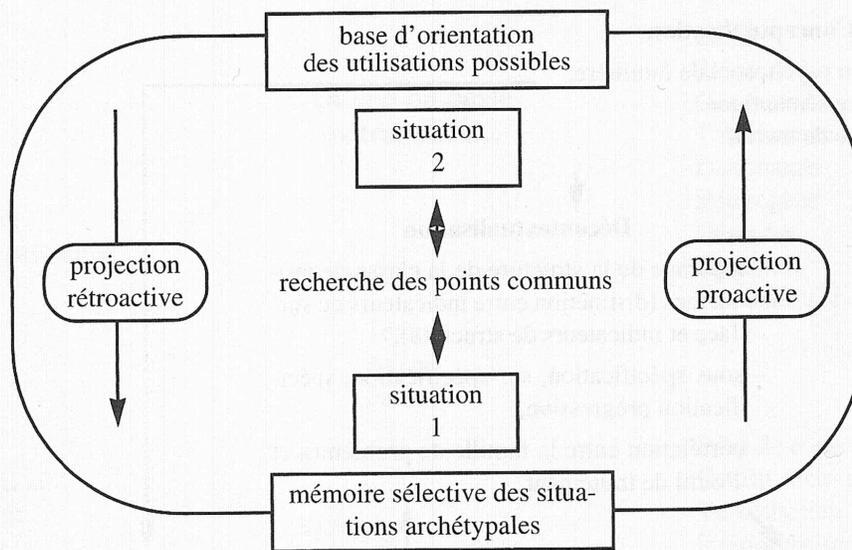
5. Cette question interroge les didactiques disciplinaires elles-mêmes : y a-t-il des connaissances fondatrices susceptibles de servir de matrice à divers apprentissages de la même discipline ? Si oui, comment les identifier et faciliter leur acquisition ?

6. Cette question, enfin, renvoie au rapport entre les connaissances déclaratives et les connaissances procédurales : comment se construisent-elles et quels rapports entretiennent-elles entre elles ? S'agit-il de réalités différentes ou de facettes de la même réalité ?

II – Une tentative de modélisation

La question du transfert se situe aux sources mêmes de toute formation et, depuis toujours, au cœur de la réflexion pédagogique : à quoi servirait une formation qui ne préparerait qu'à réussir aux épreuves qu'elle-même organise pour attester de sa réussite ? C'est un enjeu sociologique de toute première importance : comment former les apprenants à autre chose qu'à développer des stratégies permettant de profiter de l'institution avec le plus d'effets possibles pour le moins d'efforts inutiles ? Enfin, nous rencontrons une interrogation philosophique essentielle : un enseignement ne libère que dans la mesure où ses acquis sont transférables.

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



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 du même type auxquelles on sera susceptible d'être confronté.

III – Le transfert comme principe régulateur de l'activité pédagogique

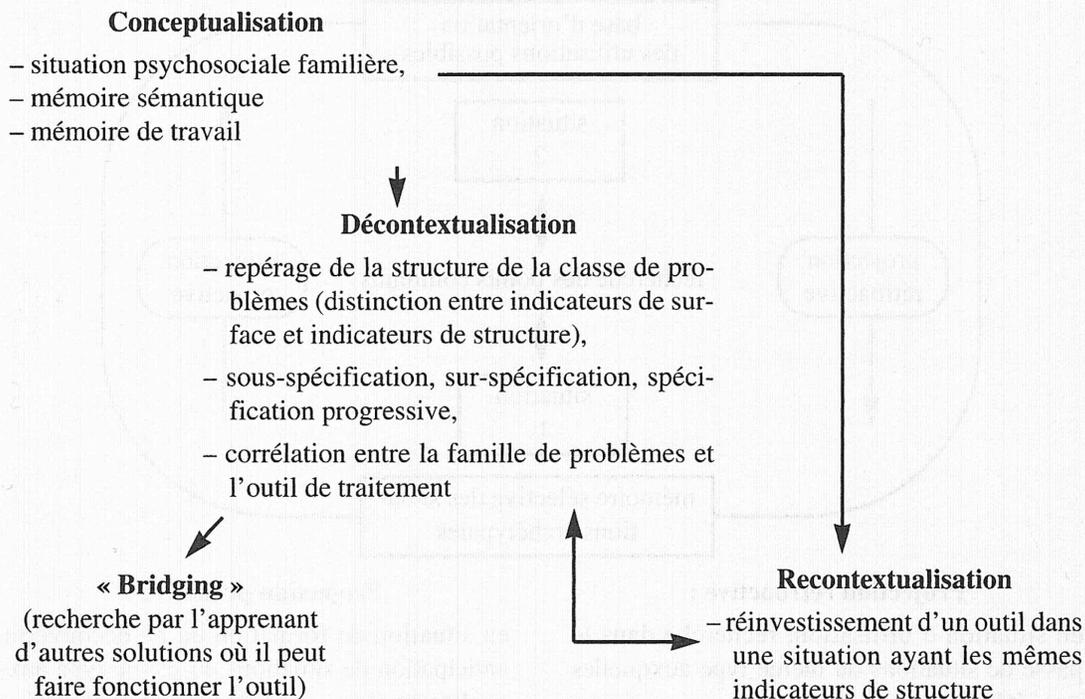
Des *principes régulateurs* de l'activité mentale sont nécessaires : des enseignements ne peuvent être organisés et un sujet ne peut progresser que si l'on postule des convergences entre ces différentes activités.

Il y a par ailleurs une dialectique de la décontextualisation et de la recontextualisation : le sujet ne progresse que s'il effectue lui-même un travail de changement de cadre et d'expérimentation personnelle des outils qu'il maîtrise aux situations qu'il rencontre.

L'exploration des situations et l'ajustement des outils à ces situations n'est pédagogiquement possible que si ces situations sont finalisées : c'est la dialectique formation / utilisation qui inscrit la dynamique du transfert dans une *démarche de projet*.

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

Conceptualisation / décontextualisation / recontextualisation



IV – Pour ne pas conclure et prolonger la réflexion

Je fais l'hypothèse que le concept de transfert, tel que nous l'avons travaillé est porteur de sens, est susceptible d'être un outil de formation, et surtout de transformation des pratiques éducatives, mais à condition d'assumer trois passages qui ouvrent trois perspectives.

Premier passage : il me semble que pour que ce concept de transfert nous soit utile, à la fois dans la recherche et dans l'action, il est important que nous passions de ce que j'ai appelé le paradigme du transfert spontané et de la gymnastique mentale (fondateur de l'institution scolaire depuis ses

origines : on faisait l'hypothèse qu'à force d'apprendre on apprenait mieux, on devenait plus intelligent) à un paradigme dans lequel le transfert deviendrait plutôt un principe régulateur des pratiques pédagogiques. J'emploie volontairement ici l'expression de principe régulateur : la notion renvoie pour moi à la manière dont Kant a pu définir ce concept. C'est à la fin de *la faculté de jugement* que Kant indique que le principe régulateur est comme le point de fuite dans un tableau : on ne le voit pas, ne peut dire *c'est ça*, il est extérieur au cadre et pourtant il met en cohérence les éléments qui sont à l'intérieur du cadre.

En dépit de l'effet de mode qu'il peut avoir aujourd'hui et qui irrite certains (sans aucun doute légitimement), l'usage du mot « transfert » peut nous permettre de réguler un certain nombre de pratiques. En particulier, il peut nous permettre de lutter contre le morcellement intra-disciplinaire d'abord et contre le morcellement entre les disciplines ensuite. Ce morcellement est vécu par beaucoup d'élèves comme une juxtaposition incohérente d'enseignements dont ils ne voient pas le sens. Ceci ne veut pas dire qu'il faille renoncer à la spécificité des épistémologies disciplinaires, qu'il faille opposer *a priori* l'existence de structures, de compétences ou de capacités transversales, selon l'expression que l'on veut utiliser. Cela veut dire que, peut-être, il nous faut toujours un point de fuite, un lieu qui nous permette de travailler de façon à ce que l'école obéisse à une cohérence qui permette de dégager l'élève de ce fonctionnement en termes d'utilité scolaire (ce que les sociologues de l'éducation comme Philippe Perrenoud nous ont montré déjà depuis quelques années). Donc, le transfert comme principe régulateur des pratiques pédagogiques plutôt que comme paradigme organisationnel *a priori* supposant qu'il se fait spontanément et que nous n'avons pas à intervenir, qu'il y a quelque chose qui est du ressort de la nature même du développement humain...

Je voudrais indiquer maintenant un deuxième passage qui me paraît important : le passage du transfert comme description objective d'une opération mentale isolable et évaluable au transfert comme principe heuristique au service de l'inventivité pédagogique. Je ne suis pas sûr effectivement que nous puissions isoler et mesurer d'une manière effectivement précise le transfert.. En revanche, que l'on puisse utiliser l'expression de transfert comme principe heuristique de l'inventivité pédagogique, ça, je crois que c'est quelque chose que nous pouvons investir. Je ne vais pas lister ici précisément tout ce que la notion de transfert permet d'inventer, mais je voudrais pointer quelques hypothèses. Elle nous permet

de mettre en perspective les notions de changement de cadre, de contextualisation et de décontextualisation. Elle nous permet de repenser la notion de pédagogie de projet en nous demandant si, réellement, on rend présent le futur dans l'acquisition présente d'une connaissance. De même, la question du transfert peut nous inviter à stimuler ce que les anglo-saxons appellent le bridging, cet effort que l'on peut faire effectuer aux élèves, pour mettre systématiquement en correspondance les savoirs scolaires qui ne serviraient effectivement qu'à réussir à l'école.

La notion de transfert nous permet également de nous rendre attentifs à l'intégration de connaissances dans l'histoire personnelle du sujet là où, comme le dit Jacques Lévine, un sujet peut s'instaurer. Peut-être n'avions-nous pas besoin d'utiliser cette notion de transfert, mais puisqu'elle est mobilisable, et, de toute évidence, mobilisatrice, je propose qu'on se saisisse de cette occasion pour interpellier les pédagogues sur les efforts qu'ils peuvent faire pour que les savoirs qu'ils enseignent soient véritablement intégrés dans une histoire personnelle où un sujet peut s'instaurer et se dire comme sujet.

Et puis, troisième passage, qui me permettra d'évoquer des choses qui me sont peut-être plus personnelles : le passage du transfert comme concept à géométrie variable dans le champ des sciences de l'éducation au transfert comme signification ou porteur d'une interpellation spécifique permettant d'accéder à quelque chose que nous appellerons *le moment pédagogique*.

J'admire un instituteur des années 1900, Albert Thierry. Il est l'auteur d'un ouvrage étonnant *L'Homme en proie aux enfants*. Jeune instituteur libertaire de vingt-quatre ans, formé à l'École Normale Supérieure de St Cloud, où il a préparé le professorat des écoles primaires supérieures, il est nommé à Melun à l'époque où il s'agissait d'une toute petite ville paysanne. Forgé aux idéaux de la culture républicaine émancipatrice, il affronte la classe qui lui est confiée la première fois en tentant de lire un extrait des *Misérables* de Victor Hugo, qu'il considère comme un texte superbe. Il découvre, à l'issue de sa lecture, que, tout plongé qu'il était dans l'intérêt du texte, il n'a pas vu que ses élèves étaient parfaitement ailleurs. Albert Thierry semble nous interpellier sur ce moment étrange où nous sortons de notre suffisance scientifique, dogmatique et déclamatoire. Un jour, en effet, dans un cours de morale qui lui tient particulièrement à cœur sur la distinction

entre l'identité et l'égalité, il se laisse aller devant des élèves (qui n'y comprennent rien) à dévoiler ses convictions. Tout absorbé par la cohérence de son propos, il en oublie alors sa classe, ou plus exactement, ne voit plus dans la classe qu'un miroir capable de lui renvoyer l'image d'une pensée qui se déploie dans toute sa cohérence et sa finesse. Mais tout à coup Thierry s'interrompt et se demande intérieurement : « A qui donc est-ce que je parle ? Pour quels effets ? Je vis un jour, dit-il, le Marcel brun (parce qu'il y a deux Marcel dans sa classe : un brun et un blond) souffrir sous ma pensée comme on souffre sous le fer rouge ». Et peut-être, sommes-nous là dans ce qu'on pourrait nommer *le moment pédagogique*, cet instant où le maître, sans rien renier de son projet de transmettre, découvre, en un instant, que l'élève en face de lui échappe à son pouvoir, ne comprend pas, souffre même sans doute un peu de cette humiliation que représente pour lui le fait de ne pas comprendre et d'être exclu par là même temporairement de la collectivité apprenante.

Mais il n'y a pas de renonciation dans ce moment pédagogique, car si le maître renonçait à son projet, il n'y aurait plus de pédagogie, on changerait simplement de registre de communication, on reprendrait l'échange à un niveau inférieur, on abandonnerait toute exigence éducative et l'enseignement basculerait dans la conversation. Il y a, dans le moment pédagogique, quelque chose de tout à fait différent que je désignerais comme la rupture avec le solipsisme qui menace, me semble-t-il, tout formateur et tout éducateur et, peut-être aussi, quand il est poussé à son terme, le délire. Le moment pédagogique serait donc l'instant où, tout à la fois, l'enseignant est porté par l'exigence de ce qu'il dit, par la rigueur de sa propre pensée et des contenus qu'il doit transmettre par l'épistémologie de la discipline dans laquelle il travaille, et où simultanément - et c'est le simultanément qui fait ici problème et qui constitue peut-être le pédagogique dans son essence - où, simultanément, il aperçoit un élève concret, un élève qui lui impose un décrochage, un décrochage qui n'est en rien un renoncement. Et ce moment, on le voit bien chez Thierry, n'a rien à voir avec une centration abstraite sur un sujet épistémique dont on déciderait alors de prendre en compte les processus d'apprentissage qu'on aurait appris par ailleurs.

Ce n'est pas non plus une manière de rabattre la relation éducative sur une relation affective, en instaurant au cœur de la classe la circulation des affects qui aurait été un temps suspendue, c'est tout autre chose, me semble-t-il, c'est l'irruption de la matérialité aléatoire de l'autre, de cette manière

dure et forte qui résiste à la puissance de ma pensée et de mon emprise. Le moment pédagogique nous renverrait ainsi à Louis Althusser, dans son tout dernier écrit philosophique, au moment où il évoque ce qu'il appelle le matérialisme aléatoire comme un matérialisme de la rencontre et de l'acceptation, de la rencontre de la contingence. Et c'est bien ainsi qu'Albert Thierry, pédagogue idéaliste par excellence - découvre tout à coup le Marcel brun. Et le Marcel brun n'est pas n'importe quel élève, ce n'est pas l'autre Marcel, le blond. C'est bien celui qui ne sait pas accorder les participes passés, qui a un frère avec qui il entreprend des rapports étranges. Le Marcel brun est un être précis incarné que Thierry connaît bien, dont le visage n'est pas noyé dans une masse anonyme mais lui renvoie une personne concrète aux prises avec une situation particulière, une personne qui l'interrompt, non point parce que son attitude invalide le discours du maître, mais parce que sa souffrance ne peut pas le laisser continuer à faire prévaloir indéfiniment sa propre satisfaction magistrale.

Ce moment pédagogique est peut-être au cœur de ce qui fait basculer tout dispositif de formation dans un dispositif de co-formation. C'est ce moment où l'on enseigne vraiment et les didacticiens nous ont dit justement qu'on enseigne toujours quelque chose. Ils oublient trop souvent qu'on enseigne aussi toujours quelque chose à quelqu'un. Toujours quelque chose et toujours quelque chose à quelqu'un : l'oubli de ce deuxième complément, de la même manière que l'oubli du premier, vide bien le verbe de tout contenu. Alors pour conclure ? Je dirais volontiers que, à travers l'image du transfert, à travers ce que le transfert évoque pour moi, il y a cette espèce de mise en échec de tout enseignement par la résistance l'autre à ce que je suis censé lui enseigner. Rappeler le savoir à l'ordre des connaissances, c'est peut-être là une autre manière de parler de transfert .

SYNTHESE

1. La question du « transfert des connaissances » est, elle-même, une question problématique. Il n'est pas certain que cette notion ne recouvre pas des questions traditionnellement posées en d'autres termes (appropriation, autonomie, etc.)

2. Mais, si cette question du transfert est si mobilisatrice aujourd'hui c'est parce qu'elle s'inscrit dans un contexte de « crise » des institutions de formation : celles- (demandent « à quoi former » quand les débouchés ne sont plus assurés, quand connaissances se renouvellent plus vite que les générations, quand on voit se développer massivement des « stratégies » de réussite qui ne visent que la certification de la formation et non point le réinvestissement des acquis ou l'intégration de ceux-ci dans une dynamique personnelle.

3. Dans ces conditions, la question du transfert est d'abord un analyseur de nos problèmes pédagogiques et révèle les difficultés que nous avons à « donner du sens » aux apprentissages que nous proposons.

4. Elle est aussi une manière de travailler sur une question précise qui soit capable de fédérer nos recherches et nos énergies : à quelles conditions un sujet peut-il utiliser des connaissances acquises dans des situations nouvelles ?

5. Cette question s'exprime pédagogiquement à trois niveaux différents :

- à un *premier niveau*, elle renvoie à la possibilité d'utiliser une connaissance, une compétence, une expertise (il conviendrait ici de préciser les différences entre ces concepts) d'une situation à une autre (y compris dans une même discipline), quand le sujet a repéré que la structure du problème à résoudre était identique.

- à un *deuxième niveau*, elle renvoie à la possibilité de « faire des ponts » entre des disciplines, entre la « formation » et la « situation de travail » et de reconstruire de nouveaux schèmes d'action en s'appuyant, tout à la fois, sur des connaissances et compétences acquises et sur l'intelligence des contraintes nouvelles auxquelles on doit faire face.

- à un *troisième niveau*, elle renvoie à la possibilité même d'intégrer des connaissances « mortes » dans une dynamique personnelle et à se constituer comme sujet de ses propres actes : cette perspective peut être comprise comme interrogeant le rapport entre la culture transmise et l'identité personnelle construite, le transfert étant l'opération par laquelle une culture devient constitutive d'une « personne ».

6. Ces questions, ainsi posées, ne peuvent, sans doute, pas être résolues sur le plan purement théorique ; en revanche, elles constituent des « principes régulateurs de l'action pédagogique », c'est-à-dire qu'elles sont susceptibles de favoriser l'inventivité didactique et de nous aider à nous recentrer (sans renoncer

à nos approches scientifiques et épistémologiques diverses) sur une interrogation fondatrice... Elle nous permet également de reposer, sous un jour nouveau, des questions pédagogiques fortes : la place des « automatismes », le statut des connaissances enseignées, etc. C'est dire que l'interrogation sur le transfert ne doit pas seulement intervenir à la fin d'un apprentissage mais bien tout au long de celui-ci.

7. Plus fondamentalement, peut-être, la question du transfert est une manière de réintroduire la prise en compte de l'élève concret qui rappelle le savoir à l'ordre des connaissances... ce qui nous permet de sortir du solipsisme ou du délire pour repenser notre « savoir » afin qu'il s'incarne dans des individus concrets et leur permette de « grandir ».