

Tardif, J. (1999). Le transfert des apprentissages. Montréal : Les Éditions Logiques.

Marie-Françoise Legendre

L'université, un espace d'innovation pédagogique ?
Volume 27, numéro 2, 2001

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/009941ar>
DOI : <https://doi.org/10.7202/009941ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer ce compte rendu

Legendre, M.-F. (2001). Compte rendu de [Tardif, J. (1999). Le transfert des apprentissages. Montréal : Les Éditions Logiques.] *Revue des sciences de l'éducation*, 27 (2), 441-444. <https://doi.org/10.7202/009941ar>

Recensions

Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal: Les Éditions Logiques.

L'ouvrage de Jacques Tardif vise à expliquer aux acteurs scolaires les processus constitutifs de la dynamique du transfert, les stratégies cognitives requises des élèves pour actualiser ces processus ainsi que les changements qu'il convient d'introduire, aussi bien dans l'organisation scolaire et curriculaire que dans les pratiques pédagogiques et évaluatives des enseignants, si l'on veut soutenir le transfert des apprentissages. Il a notamment pour but d'aider les enseignants à mieux prendre en compte, dans leur enseignement, les compétences transversales.

Dans le premier chapitre, l'auteur fait le point sur un certain nombre de conceptions erronées à propos du transfert des apprentissages; il met en garde contre une vision réductrice qui risque de déresponsabiliser aussi bien les enseignants que les élèves en limitant leur pouvoir d'intervention au regard du transfert. Il réfute notamment le construit théorique voulant qu'il existe des compétences transversales pouvant être développées pour elles-mêmes, hors de tout contexte particulier. Une telle conception risque d'inciter les enseignants à faire l'économie de la prise en compte des compétences transversales dans leurs domaines d'enseignement respectifs et à négliger le rôle pourtant central que jouent, dans la dynamique du transfert, les connaissances spécifiques reliées à divers contenus ou domaines de connaissances.

Le deuxième chapitre fait le point sur les liens et différences entre transfert et apprentissage; il propose un modèle de la dynamique du transfert susceptible d'orienter un enseignement axé sur la transférabilité des apprentissages. Tardif retient du transfert des apprentissages la définition suivante: « [II] fait essentiellement référence au mécanisme cognitif qui consiste à utiliser dans une tâche cible une connaissance construite ou une compétence développée dans une tâche source » (p.58). Une telle définition conduit à faire du raisonnement analogique entre deux structures de connaissance l'une des particularités du transfert qui le distingue d'autres formes d'apprentissage. Le modèle proposé inclut sept processus, constitutifs de la dynamique du transfert, processus qui sont repris dans les chapitres trois

et cinq en lien, d'une part, avec les stratégies cognitives auxquelles recourent les élèves qui transfèrent (chapitre 3) et, d'autre part, avec les pratiques pédagogiques et les types d'environnements aptes à soutenir les stratégies cognitives reliées à ces sept processus (chapitre 5). L'auteur identifie trois « contraintes » qu'il importe de considérer dans la perspective du sujet qui transfère : un rapport pragmatique aux savoirs et aux informations, qui amène les élèves à concevoir leurs connaissances et leurs compétences comme des outils cognitifs ; la motivation à transférer, nécessaire pour que les élèves mobilisent les ressources cognitives et affectives appropriées ; l'autorégulation des stratégies, qui implique une évaluation régulière par les élèves de l'efficacité des stratégies cognitives utilisées en lien avec les divers processus de transfert. Il insiste tout particulièrement sur l'importance pour les enseignants de bien connaître les processus constitutifs de la dynamique du transfert et les stratégies que les élèves doivent mettre en œuvre pour actualiser ces processus afin de pouvoir axer leur enseignement sur la transférabilité des apprentissages.

Le quatrième chapitre aborde les changements nécessaires dans l'organisation scolaire pour inciter les élèves à réaliser des transferts car, contrairement à une autre conception erronée du transfert que dénonce Tardif, l'école, dans sa structure actuelle, loin de constituer un milieu propice au transfert, érige bien des barrières à un enseignement axé sur la transférabilité des apprentissages : barrières curriculaires liées à la disciplinarisation et à la didactisation excessives des savoirs, qui conduisent à l'établissement de frontières rigides entre les disciplines ; barrières structurelles liées à l'organisation du travail, qui contribuent à l'isolement des enseignants et à leur déresponsabilisation au regard des compétences attendues à la fin d'un ordre d'enseignement. L'auteur propose un certain nombre de changements curriculaires et de transformations dans l'organisation scolaire en vue de favoriser davantage le transfert des apprentissages, notamment, la création d'un curriculum intégrateur ayant pour finalité l'acquisition de compétences qui intègrent de façon synergique une multitude de connaissances disciplinaires et la mise en place de cycles d'apprentissage ayant pour impact d'accroître la responsabilité collective des enseignants au regard des compétences visées et des connaissances intégrées qu'elles requièrent.

Dans le contexte d'une réforme curriculaire qui met l'accent sur l'acquisition de compétences transversales, c'est-à-dire de compétences qui ne sont pas spécifiques à un domaine de connaissance particulier mais représentent des acquis utilisables dans une variété de situations, on ne peut que souligner la pertinence d'un ouvrage sur le transfert des apprentissages. Une meilleure compréhension de la dynamique du transfert peut en effet aider à mieux cerner la problématique que soulève, dans l'enseignement, les compétences transversales. L'ouvrage de Tardif a le mérite de mettre en évidence la complexité du transfert qui, loin de constituer un processus automatique, requiert de la part des élèves tout un ensemble de stratégies qui doivent être soutenues par des environnements pédagogiques appropriés et par des pratiques

d'enseignement et d'évaluation orientées vers le développement de compétences. Toutefois, la lecture des chapitres trois et cinq donne une impression de redondance, l'auteur reprenant à chaque fois les sept processus qui composent la dynamique du transfert pour les aborder tantôt en lien avec les stratégies cognitives que les élèves doivent mettre en œuvre (chapitre 3) et tantôt avec les pratiques pédagogiques et évaluatives que devraient privilégier les enseignants pour soutenir le déploiement par les élèves de stratégies cognitives propices au transfert (chapitre 5). Peut-être aurait-il été préférable d'intégrer à un ensemble les considérations relatives aux stratégies cognitives des élèves et aux pratiques pédagogiques des enseignants. Cela aurait eu aussi pour effet de mettre davantage en évidence la complémentarité des processus d'apprentissage et d'enseignement en jeu dans la dynamique du transfert.

Par ailleurs, jusqu'à quel point le modèle proposé permet-il d'orienter les interventions pédagogiques en contexte scolaire? Certes, l'auteur manifeste un réel souci d'intégrer à la dynamique du transfert des apprentissages des considérations relatives aux stratégies mises en œuvre par les élèves et aux interventions pédagogiques qu'il convient de privilégier. Il prend soin de souligner le caractère interactif, et pas seulement séquentiel, des processus constitutifs de la dynamique du transfert et il insiste sur les nombreux va-et-vient d'une stratégie à l'autre qu'effectuent les élèves qui transfèrent. À cet égard, le modèle proposé pour encadrer des pratiques pédagogiques axées sur le transfert est certes plus complet que celui de la triade contextualisation-décontextualisation-recontextualisation servant initialement de cadre de référence pour comprendre le transfert des apprentissages, puisqu'il en explicite davantage les nombreux processus et leur interaction dynamique. Mais on peut se demander dans quelle mesure il est aisément accessible aux enseignants et si ces derniers, faute de porter suffisamment attention aux nuances qu'introduit l'auteur, ne risquent pas d'interpréter de manière un peu trop linéaire et prescriptive les dix-sept stratégies identifiées en lien avec les sept processus constitutifs de la dynamique du transfert.

Bref, ce livre se présente comme un essai sur le transfert, prenant appui sur un certain nombre d'écrits en vue de proposer un modèle susceptible d'orienter les interventions pédagogiques en contexte scolaire. Il offre un éclairage intéressant sur la nature du transfert et sur les conditions à mettre en place pour le favoriser; cet éclairage sera probablement utile aux formateurs d'enseignants qui désirent axer leur propre enseignement sur la transférabilité des apprentissages et amener les futurs enseignants à concevoir des situations d'apprentissage et des stratégies d'intervention propres à soutenir chez leurs élèves le transfert des apprentissages. Mais il n'en demeure pas moins que l'opérationnalisation d'un tel modèle dans la pratique quotidienne de l'enseignement, en particulier l'utilisation judicieuse du raisonnement analogique en contexte de résolution de problème, ne va pas de soi et l'on ne doit pas sous-estimer les nombreuses ambiguïtés dont reste empreint

le concept de «compétences transversales». Le développement de pratiques pédagogiques susceptibles de favoriser le transfert des apprentissages continuera de représenter un défi de taille pour de nombreux enseignants.

Marie-Françoise Legendre
Université de Montréal

* * *

Ndayisaba, J. et De Grandmont, N. (1999). *Les enfants différents*. Montréal: Les Éditions Logiques.

Cet ouvrage de 378 pages, divisé en 10 chapitres s'adresse principalement aux enseignants et enseignantes qui œuvrent auprès des enfants handicapés. Le livre aborde les thèmes contemporains de la psychopédagogie des enfants «différents», en nous présentant une réflexion sur les différents types de handicaps que nous identifions dans les écoles québécoises.

Le premier chapitre est consacré à un résumé de la notion de l'intelligence, «une révision» proposée par les auteurs, afin de permettre aux lecteurs de ne pas imputer l'origine des handicaps à l'intelligence. On retrouve dans ce chapitre les définitions variées de l'intelligence, y compris celles de Piaget et de Binet. Les auteurs présentent un tableau de la pensée occidentale au sujet du concept de l'intelligence qui, semble-t-il, est plus analytique que la définition négro-africaine, laquelle a une orientation plus globale.

Le deuxième chapitre a la même orientation que le premier, à savoir qu'il s'agit d'un historique des définitions du concept de handicap, retenant les mythes et légendes souvent associés aux enfants handicapés. On y retrouve de nombreuses définitions et le problème que cela pose dans une société qui vise l'intégration et l'insertion sociale des enfants handicapés.

Les chapitres 3 à 10 font un survol des différentes catégories de handicaps: handicaps physiques et moteurs, handicaps sensoriels, handicaps d'origine génétique, la déficience intellectuelle, les troubles de la communication orale, les troubles de la communication écrite comme la dyslexie, la mésadaptation et l'inadaptation en milieu scolaire, et l'enfant traumatisé. On présente dans chacun de ces chapitres, qui sont assez bien structurés, une synthèse adéquate des causes et des caractéristiques associées aux divers handicaps. Les auteurs décrivent également les récentes