



SUZANNE-G. CHARTRAND

MARIE-PIERRE DUFOUR

Chercheuse régulière du CRIFPE  
 Université Laval  
 suzanne.chartrand@fse.ulaval.ca  
 Enseignante au secondaire  
 marie-pierre.dufour@fse.ulaval.ca

## J'APPRENDS DES RÈGLES, PUIS JE LES APPLIQUE : LA SEMPITERNELLE QUESTION DU « TRANSFERT »

Le problème, c'est les élèves : *ils ne transfèrent pas!* Et si on cherchait une autre explication? D'abord qu'est-ce que ce fameux *transfert* et pourquoi ne peut-on pas *transférer* des connaissances, par exemple des règles d'orthographe grammaticale ou de ponctuation apprises dans des leçons de grammaire dans un tout autre contexte que celui de l'écriture d'un texte et de sa révision-correction?

Après avoir fait une importante recension de manuels de français pour le primaire en France, le didacticien du français J.-C. Chabanne (1998) déplore que la grande majorité des exercices de ces manuels se limitent à demander aux élèves d'appliquer des règles, qu'ils sont censés avoir apprises et mémorisées, afin d'en automatiser l'actualisation dans des phrases courtes et hors contexte, ce qui amène Jarno-El Hilali (2011, p. 186) à qualifier ces exercices d'« applicationnistes ». Car ils ne visent pas la construction des apprentissages par un processus qui mène à la conceptualisation (Vergnaud, 2002), mais plutôt l'application des règles apprises sous forme d'un énoncé qu'on mémorise, dont les termes ne sont d'ailleurs pas nécessairement compris par tous de la même façon (Brissaud, 2007)<sup>1</sup>.



« Ils ne transfèrent pas! », répétons-nous en chœur.

« Depuis des décennies, les enseignants de français déplorent que les élèves ne mettent pas en application dans leurs écrits ce qu'ils ont appris en grammaire; ces derniers *ne transfèreraient pas leurs connaissances* » (Lord, 2013, p. 137). Après avoir fait de tels exercices, les élèves ne sont pas en mesure d'améliorer leur compétence à orthographier et ponctuer correctement leurs propres écrits; du moins pas à la hauteur du temps passé et de l'énergie déployée par les élèves et les enseignants. Ce constat nous amène à la question du transfert en éducation, qui anime de nombreux débats entre chercheurs depuis le début des années 1900 (Tardif, 1999, p. 23).

### Quand peut-on transférer des connaissances?

Peut-on parler de « transfert » lorsqu'il est question d'activités aussi différentes que celles de placer tel ou tel signe de ponctuation au bon endroit, d'accorder tel ou tel verbe dans des phrases décontextualisées et de rédiger un texte en utilisant des marques de ponctuation variées et judicieuses et en accordant tous les verbes correctement? Non, car « [il n'existe pas] d'un côté des connaissances stockées quelque part dans le cerveau de nos élèves, et, de l'autre, des aptitudes à transférer plus ou moins indépendantes de la façon dont ces connaissances ont été acquises » (Mendelsohn, 1996, p. 19, cité par Tardif, 1999, p. 10).

Tardif, dans un essai sur la question, consacre une section entière aux conceptions erronées sur le transfert qui sont véhiculées dans le milieu enseignant. L'une de ces conceptions consiste à « penser que le passage, pour un même contenu, d'une catégorie de connaissances à une autre constitue un transfert » (1999, p. 39-40). Par exemple, il est faux d'affirmer qu'un élève qui a appris les règles de fonctionnement de la virgule sera en mesure d'écrire un texte en l'utilisant judicieusement et de façon systématique, n'ayant qu'à « transférer » cet apprentissage (Dufour, 2014). La connaissance des règles d'emploi de tel ou tel signe de ponctuation relève bien des connaissances déclaratives; quant à l'acte de ponctuer, il s'agit non seulement d'une compétence, c'est-à-dire nécessitant la mobilisation de plusieurs ressources (dont des connaissances procédurales et conditionnelles), mais cette dernière doit être mise à contribution dans un contexte tout à fait différent : celui de la gestion d'un nombre extraordinaire de paramètres au cours de la production d'un texte et même lors de sa révision-correction, la tâche d'écriture étant complexe en soi. De toute façon, pour Tardif : « le passage d'une catégorie de connaissances à une autre [...] est fondamentalement une traduction cognitive qui n'entretient aucun lien [...] avec la dynamique du transfert des connaissances et des compétences » (p. 40).

Mais il y a plus. Selon Tardif, le transfert dépend du degré de maîtrise des connaissances spécifiques (une règle d'accord) ou de connaissances relatives au contenu (connaissances des caractéristiques du genre à écrire); aussi des connaissances chancelantes ou en partie erronées ne peuvent pas être transférées (p. 52). Un élève de 3<sup>e</sup> année du primaire peut donc bien connaître, au sens d'être capable de répéter, la règle d'accord de l'adjectif, mais cette connaissance ne lui permet pas d'accorder tous les adjectifs de son texte, puisque, d'une part, il ne les reconnaît pas tous, sa conceptualisation de l'adjectif n'est pas encore opératoire, car en partie erronée. En outre,



plusieurs adjectifs classifiants ne seront pas identifiés. D'autre part, il n'a pas acquis une procédure et des stratégies de révision-correction de textes efficaces (Chartrand, 2013a et b), entre autres parce qu'on ne les lui a pas enseignées et, pire encore, les stratégies qu'il utilise spontanément sont inopérantes.

De plus, pour qu'une connaissance déclarative (connaître toutes les formes conjuguées d'un verbe après avoir mémorisé un tableau de conjugaison) se « transforme » en compétence, par exemple celle d'utiliser au bon mode-temps le verbe dans un texte, de bien orthographier son radical et la terminaison de son mode-temps (ce qui relève de l'orthographe lexicale) et de l'accorder avec le nom ou le pronom, sujet (ce qui relève de l'orthographe grammaticale), il faut que, lors de ces trois apprentissages, on ait explicitement et concrètement fait référence à la compétence à construire. Or, ce n'est généralement pas le cas dans les manuels et cahiers d'exercices, qui décomposent souvent les compétences complexes en un ensemble de compétences (voire de savoir-faire) simples, d'où une « simplification abusive des contenus » (Chabanne, 1998, p. 233) : les apprentissages se font de façon cloisonnée, morcelée, sans mention de leur nécessaire conjonction en situation d'écriture de

textes. Les élèves ne peuvent apprendre ce qu'on ne leur enseigne pas...

Enfin, pour un même contenu, les connaissances déclaratives ne peuvent se transférer « par elles-mêmes » en connaissances procédurales ou conditionnelles, elles ne peuvent que créer une nouvelle représentation dans la mémoire à long terme qui ne pourra être sollicitée que s'il y a de nouveaux apprentissages (Tardif, p. 52). Rappelons, à ce propos, que l'apprentissage n'est possible que si les représentations « déjà là » qu'ont les élèves sont modifiées par de nouvelles représentations, plus opératoires « dans l'apprentissage, il n'y a pas de table rase. Le sujet dispose de préconceptions qui jouent un rôle à la fois nécessaire et problématique dans la construction des savoirs : apprendre, c'est transformer ces connaissances, les réintégrer dans des élaborations nouvelles, et non simplement leur en substituer de nouvelles » (Giordan et coll., 1994; Astolfi, 1992, ch. 7, cités par Chabanne, 1998, p. 232).

Aussi faut-il ajouter, en amont des activités d'exercitation, tout un travail visant la compréhension du phénomène et sa conceptualisation par les élèves que doit mener l'enseignant, comme le souligne Lord (2013) « les recherches en

didactique [...] montrent éloquemment que si les élèves sont appelés à verbaliser leur compréhension des concepts et phénomènes grammaticaux, que si les enseignants prennent le temps de les discuter et de rectifier les conceptions erronées ou non opératoires, la possibilité de mobiliser les connaissances et les habiletés dans les pratiques langagières est nettement plus grande » (p. 137).

### Ils ne pourront transférer que si...

On peut donc penser qu'il ne peut y avoir *transfert* de réelles connaissances dans leurs différentes dimensions – déclarative, procédurale et conditionnelle – que lorsque ces dernières seront sollicitées dans un contexte proche de celui de leur utilisation et que cela aura été explicitement exposé aux élèves et travaillé avec ces derniers. Cela implique moins de cloisonnement dans les apprentissages sur la langue, leur

mise en application dans des contextes riches, complexes et signifiants de production textuelle, le constant souci de faire verbaliser les élèves sur leur compréhension des phénomènes grammaticaux (concepts et règles) à l'étude et de justifier leur choix dans la résolution de problèmes d'écriture.

### Références

- Brissaud, C. (2007). Acquisition et didactique de l'orthographe du français. In Falardeau, É., Fisher, C., Simard, C., et Sorin, N. (éd.). *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche* (p. 219-234). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Chabanne, J.-C. (1998). La ponctuation dans les manuels de l'école primaire (8-10 ans) : aspects théoriques et didactiques. In Defays, J.-M., Rosier, L., Tilkin, F. (éd.). *À qui appartient la ponctuation? Actes du colloque international et interdisciplinaire de Liège* (13-15 mars 1997) (p. 223-242). Bruxelles : De Boeck et Larcier.
- Chartrand, S.-G. (2013a). Comment les activités de grammaire menées en vase clos pourraient-elles développer les compétences scripturales? *Correspondance*, vol. 18, n° 1.
- Chartrand, S.-G. (2013b). Enseigner la révision-correction de texte du primaire au collégial. *Correspondance*, vol. 18, n° 2.

- Dufour, M.-P. (2014). *La ponctuation comme objet de savoir scolaire*. Mémoire de maîtrise, Université Laval.
- Jarno-El Hilali, G. (2011). *Enseigner et apprendre la grammaire. Le cas de la phrase et de la ponctuation au cycle II. Volume I*. Thèse de doctorat, Université Toulouse 2 Le Mirail (UT2 Le Mirail).
- Lord, M.-A. (2013). *L'enseignement grammatical au secondaire québécois : pratiques et représentations d'enseignants de français*. Thèse de doctorat, Université Laval.
- Vergnaud, G. (2002, mise à jour 1<sup>er</sup> avril 2011). *La conceptualisation, clef de voûte des rapports entre pratique et théorie*. Récupéré le 27 mars 2014 du Portail Éduscol du ministère de l'Éducation nationale (France), sections Formation des enseignants et Analyse de pratiques et professionnalité des enseignants. <http://eduscol.education.fr/cid46598/la-conceptualisation-clef-de-voute-des-rapports-entre-pratique-et-theorie.html>
- Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal : Les Éditions Logiques.

### Note

1. C. Brissaud (2007) a bien montré que les élèves s'expliquent les règles et se forgent des définitions souvent très différentes de celles enseignées, car souvent ce qui leur est enseigné entre en contradiction avec ce que les élèves ont déjà comme conceptions.



Être enseignant, c'est préparer l'avenir de notre société.

Je veux pouvoir transmettre mes connaissances et ma passion, parce que j'aime voir briller les yeux de mes élèves.

J'enseigne, je prépare l'avenir.

[fse.qc.net](http://fse.qc.net)

[profmafierte.com](http://profmafierte.com)