

CADRE DE RÉFÉRENCE

Transfert des apprentissages en alphabétisation

**Direction de la formation générale des adultes (DFGA)
du ministère de l'Éducation du Québec
et
Initiatives fédérales-provinciales conjointes
en matière d'alphabétisation**

(IFPCA)

NOVEMBRE 1998

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 1998 — 97-0446

ISBN 2 – 550 – 32727 – 6

Dépôt légal — Bibliothèque nationale du Québec, 1998

Personnes qui ont participé à l'expérimentation :

France Lainé-Madore et Andrée Lanoie, formatrices à la Commission scolaire des Chênes
Hélène Brisson, formatrice à la Commission scolaire des Draveurs
Monique Paquet, formatrice à la Commission scolaire de Normandin
Aline Laforge, conseillère pédagogique à la Commission scolaire du Lac Saint-Jean
Renée Beaulieu, formatrice à la Commission scolaire de Rivière-du-Loup
Micheline Quenneville, formatrice et Louise Fleury, conseillère pédagogique à la Commission scolaire de Valleyfield
René Boucher, formateur, et Johanne Seers, formatrice et conseillère à la Commission scolaire Tracy.

Responsable de la rédaction :

Margot Désilets, Commission des écoles catholiques de Québec
Jean Patry, Commission scolaire Jacques-Cartier

Responsable à la Direction de la formation générale des adultes

Michel Lauzon

Révision linguistique

Sous la responsabilité des Services linguistiques du ministère de l'Éducation

Mise en page

Lise Martel, Commission scolaire Jacques-Cartier

Chapitre 1

**La problématique touchant
le transfert des apprentissages**

Chapitre 2

**Le transfert et la formation
en alphabétisation**

Chapitre 3

**La définition des éléments
du cadre de référence**

Chapitre 4

**Les responsabilités dans
la réalisation du transfert**

Chapitre 5

**La formation continue
du personnel enseignant**

Chapitre 6

Les développements futurs

Bibliographie

T A B L E D E S M A T I È R E S

	PAGE
Présentation	1
1. La problématique touchant le transfert des apprentissages	3
2. Le transfert et la formation en alphabétisation	5
2.1. Le <i>Guide de formation sur mesure en alphabétisation</i>	5
2.2. La réussite en alphabétisation	6
2.3. L'évaluation en alphabétisation	7
3. La définition des éléments du cadre de référence	9
3.1. La définition de l'apprentissage	9
3.2. Le concept de transfert et les types de transfert	10
3.3. La définition du transfert	11
3.4. Les apprentissages à transférer	12
3.5. Les types de comportement et d'environnement	12
3.6. Les facteurs qui favorisent le transfert	13
3.7. L'évaluation du transfert	15
3.8. Les lieux du transfert	15
3.9. Les étapes du transfert	16
4. Les responsabilités dans la réalisation du transfert	19
4.1. Les responsabilités liées aux caractéristiques du programme de formation	20
4.2. Les responsabilités liées à l'adulte	20
4.3. Les responsabilités liées à l'enseignante ou à l'enseignant	22
4.4. Les responsabilités liées au milieu de formation Tableau synthèse des responsabilités liées à l'adulte, à l'enseignante ou à l'enseignant et au milieu de formation	27
4.5. Les responsabilités liées au milieu social et familial	29

4.6.	Les responsabilités liées au milieu de travail	30
	Tableau synthèse des responsabilités liées au milieu social et familial et au milieu du travail	33
5.	La formation continue du personnel enseignant	35
6.	Les développements futurs	37
	Bibliographie	39

PRÉSENTATION

Le document *Cadre de référence, Le transfert des apprentissages en alphabétisation*, a été préparé à la suite d'une expérimentation qui a eu lieu dans les commissions scolaires de Valleyfield, Tracy, de Rivière-du-Loup, des Draveurs, du Lac Saint-Jean et des Chênes.

L'expérimentation a permis, principalement, d'observer les facteurs les plus susceptibles de favoriser le transfert des apprentissages et, ainsi, d'élaborer un cadre de référence à l'intention du personnel enseignant en alphabétisation dans les commissions scolaires.

Un rapport sur l'expérimentation est disponible à la Direction de la formation générale des adultes, au ministère de l'Éducation du Québec et au Centre de documentation en éducation des adultes et en condition féminine (CDÉACF).

Chapitre 1
La problématique touchant le transfert des apprentissages

Chapitre 2
Le transfert et la formation en alphabétisation

Chapitre 3
La définition des éléments du cadre de référence

Chapitre 4
Les responsabilités dans la réalisation du transfert

Chapitre 5
La formation continue du personnel enseignant

Chapitre 6
Les développements futurs

Bibliographie

1. LA PROBLÉMATIQUE TOUCHANT LE TRANSFERT DES APPRENTISSAGES

Le transfert des apprentissages constitue le but ultime de toute formation. L'évaluation du transfert représente, par ailleurs, une difficulté majeure. Il est donc nécessaire de créer des moyens pour évaluer le transfert. Sans évaluation, il est pratiquement impossible de juger de la pertinence des contenus enseignés, des apprentissages effectués et des méthodes utilisées.

Ces questions sont débattues depuis fort longtemps en alphabétisation. Elles l'ont été de façon plus marquée lors d'une journée de consultation et de réflexion, qui a eu lieu à Québec le 3 mai 1995, et à laquelle ont participé des représentantes et des représentants des différentes régions du Québec.

Le but de la rencontre était de dégager les éléments fondamentaux d'un cadre commun de référence pour le transfert des apprentissages. Des documents avaient été déposés en vue d'être validés par les personnes présentes. On les a donc étudiés et on a formulé des suggestions pour les améliorer. Ce qui fut fait.

À la suite de cette rencontre, l'idée nous est venue de pousser plus loin la démarche de validation en réalisant un projet qui permettrait d'**expérimenter, dans l'action**, les éléments fondamentaux d'un cadre commun de référence. L'expérimentation a eu lieu et un rapport sur celle-ci a été rédigé¹. Le projet de cadre de référence a également été présenté aux participantes et aux participants aux sessions de formation continue sur la troisième édition du *Guide de formation sur mesure en alphabétisation*. Les propositions et les commentaires émis ont contribué à enrichir la version définitive du cadre de référence. C'est donc au terme d'une démarche qui a exigé la participation de plusieurs personnes que nous sommes en mesure de proposer ce cadre de référence sur le transfert des apprentissages en alphabétisation.

¹. Patry, J. et M. Désilets. *Rapport d'expérimentation. Le transfert des apprentissages en alphabétisation*, MEQ, DFGA, janvier 1997.

Chapitre 1 La problématique touchant le transfert des apprentissages
Chapitre 2 Le transfert et la formation en alphabétisation
Chapitre 3 La définition des éléments du cadre de référence
Chapitre 4 Les responsabilités dans la réalisation du transfert
Chapitre 5 La formation continue du personnel enseignant
Chapitre 6 Les développements futurs
Bibliographie

2. LE TRANSFERT ET LA FORMATION EN ALPHABÉTISATION

2.1. *Le Guide de formation sur mesure en alphabétisation*

Dans le *Guide de formation sur mesure en alphabétisation*, on présente des orientations, soit une finalité, un but et des objectifs, qui favorisent le transfert des apprentissages. La formation en alphabétisation trouve sa raison d'être dans le diagnostic des besoins qui permet de clarifier la situation à transformer, dans laquelle les apprentissages seront utilisés, ce qui constitue la phase ultime du transfert. Or, dans le *Guide*, le diagnostic des besoins est une étape cruciale dans le choix et l'élaboration de la démarche de formation et n'a de sens que par rapport au transfert des apprentissages dans la situation qui a fait émerger ces besoins. Le diagnostic d'un besoin réel permet également de susciter la motivation, moteur principal du transfert et d'assurer la participation de l'adulte à toutes les phases de la formation.

À l'aide du *Guide de formation sur mesure en alphabétisation*, on favorise aussi le transfert en proposant un processus qui respecte les aspects fondamentaux de la personne, par exemple, en tenant compte du développement et du maintien de la motivation et en étant principalement orienté vers l'action.

Afin de faciliter le transfert des apprentissages, on propose également dans le *Guide de formation sur mesure en alphabétisation* une formation qui permet d'intégrer l'apprentissage des savoirs, tels que communiquer, lire, écrire et calculer, dans le développement des habiletés fonctionnelles rattachées aux thèmes ou aux situations fonctionnelles choisies par le groupe de formation. La formation intégrée constitue, ainsi, l'axe principal de la formation en alphabétisation.

2.2. La réussite en alphabétisation

Des travaux et des débats sont en cours, actuellement, dans les milieux d'alphabétisation, afin de proposer une définition applicable et mesurable de la réussite en alphabétisation. En alphabétisation de type fonctionnel, la réussite est directement liée à la réalisation du projet de formation de l'adulte et à l'application de ses apprentissages dans la vie de tous les jours. Par ailleurs, les réflexions en cours sur la réussite éducative en alphabétisation permettent de proposer une définition davantage axée sur l'acquisition de compétences de communication et de compétences générales nécessaires pour être autonome dans la société, jouer différents rôles et accroître ses connaissances et son potentiel. Dans tous les cas, le projet de formation de l'adulte est au centre de la formation en alphabétisation. Une définition de la réussite axée sur les compétences permet de s'aligner sur le projet individuel de l'adulte en tenant compte du fait qu'au terme de sa formation, l'adulte aura acquis les compétences nécessaires pour réaliser son projet et, par conséquent, aura effectué un transfert de ses apprentissages.

Cependant, dans un contexte de réussite éducative, une question se pose au regard du transfert : en situant le développement des compétences dans un contexte d'alphabétisation, comment peut-on les comparer à celles qui sont requises pour fonctionner dans le contexte plus large de la société actuelle?

Toutefois, que ce soit pour proposer une définition mesurable de la réussite éducative en alphabétisation, ou pour établir un cadre de référence sur le transfert des apprentissages, la précision d'un projet de formation de l'adulte qui corresponde à ses besoins clairement déterminés constitue le principal facteur qui facilite le transfert des apprentissages et assure la réussite de la formation.

2.3. L'évaluation en alphabétisation

L'évaluation fait partie intégrante de la formation en alphabétisation et consiste principalement à juger de la qualité du transfert des apprentissages. L'évaluation des apprentissages en alphabétisation doit donc permettre de vérifier si les attentes des adultes ont été comblées, si leurs besoins de formation sont satisfaits et si les apprentissages faits permettent de transformer les situations de leur vie quotidienne.

L'évaluation axée sur le transfert se rapproche de l'évaluation formative. Elle est une occasion d'encourager les initiatives ou les risques de l'action, de souligner les apprentissages et les transferts réussis. Elle permet donc de susciter et de maintenir la motivation, laquelle a été déterminée, au moment de l'expérimentation, comme l'un des principaux facteurs qui facilitent le transfert.

Le principal défi de l'évaluation du transfert des apprentissages est d'observer ce transfert dans les situations de la vie quotidienne. La démarche de science-action, qui a donné lieu au présent cadre de référence, a permis d'éprouver trois principaux moyens de vérifier le transfert, allant du plus valide au moins valide : l'observation directe à l'aide d'activités véritables de transfert réalisées au centre de formation ou dans ses environs, le témoignage de personnes proches de l'adulte qui ont observé le transfert et le rapport verbal de l'adulte même. Néanmoins, le défi de l'évaluation du transfert en alphabétisation demeure. La plupart des outils d'évaluation qui sont produits permettent de mesurer plus facilement les compétences relatives aux apprentissages notionnels. Les indices qui permettent de mesurer l'intégration de ces apprentissages dans les situations de la vie quotidienne sont encore surtout de l'ordre de la perception et de l'observation. Tout en reconnaissant que ces indices sont parfaitement justifiables, nous croyons qu'il est important et nécessaire de développer des moyens et des outils qui devront permettre de véritablement mesurer le transfert des apprentissages.

Chapitre 1 La problématique touchant le transfert des apprentissages
Chapitre 2 Le transfert et la formation en alphabétisation
Chapitre 3 La définition des éléments du cadre de référence
Chapitre 4 Les responsabilités dans la réalisation du transfert
Chapitre 5 La formation continue du personnel enseignant
Chapitre 6 Les développements futurs
Bibliographie

3. LA DÉFINITION DES ÉLÉMENTS DU CADRE DE RÉFÉRENCE

L'expérimentation sur le transfert nous a permis de recueillir des données précieuses. Ces données sont colligées dans le rapport et l'expérimentation. Elles ont permis de dégager des éléments et un langage commun propres à un cadre de référence. Ces éléments sont :

3.1. La définition de l'apprentissage

L'apprentissage peut être défini comme :

- un processus inféré (variable intermédiaire entre le stimulus et la réponse);
- non directement observable;
- recouvrant des modifications plus ou moins durables du comportement;

- attribuables à l'expérience ou à la pratique de l'organisme (et non à la motivation, à la maturation, à la fatigue ou à l'intervention chirurgicale ou chimique).

L'apprentissage se constate par l'observation de différences dans une performance mesurée à des moments différents (Malcuit, G., et autres, 1995).

3.2. Le concept de transfert et les types de transfert

Le concept de transfert recouvre deux réalités différentes :

La première réalité concerne l'effet d'un apprentissage sur un autre apprentissage. La personne passe d'une situation d'apprentissage à une autre situation. **Dans ce cas on distingue différents types de transfert :**

Positif :	l'apprentissage a un effet qui facilite un autre apprentissage
Négatif :	l'apprentissage a un effet qui nuit à un autre apprentissage
Spécifique :	l'apprentissage porte sur des compétences particulières (degré de similarité élevé)
Général :	l'apprentissage porte sur des stratégies applicables à plusieurs situations (degré de similarité peu élevé)
Latéral :	il y a réinvestissement de l'apprentissage à un même niveau de difficulté
Vertical :	il y a réinvestissement de l'apprentissage à un niveau supérieur de difficulté
Séquentiel :	les préalables à de nouveaux apprentissages sont utilisés (progression dans les difficultés)
Court :	il y a réinvestissement de l'apprentissage à court terme
Long :	il y a réinvestissement de l'apprentissage à moyen et long terme
Informé :	le sujet a reçu des indices sur la relation de similitude qui existe entre la situation d'apprentissage et la situation nouvelle

Spontané : le sujet n'a pas reçu d'indices sur la similitude qui existe entre la situation d'apprentissage et la situation nouvelle

La seconde réalité concerne l'utilisation d'un apprentissage dans les situations de la vie quotidienne. La personne passe d'une situation d'apprentissage à une situation de la vie quotidienne où elle peut utiliser cet apprentissage. C'est particulièrement de ce type de transfert qu'il est question dans le cadre de référence.

3.3. La définition du transfert

Au terme de l'expérimentation, et des nombreux échanges de points de vue auxquels elle a donné lieu, la définition synthèse que nous avons formulée du transfert des apprentissages, tel que conçu en alphabétisation, est la suivante :

**Utilisation, dans différentes situations de la vie quotidienne,
de connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles,
(savoir, savoir-faire, savoir-être)
acquises en contexte de formation**

3.4. Les apprentissages à transférer

Les apprentissages à transférer sont de trois ordres : le savoir, le savoir-faire et le savoir-être. On peut établir un rapprochement entre la terminologie qui désigne les apprentissages en tant que «savoirs» et celle qui les désigne en tant que «connaissances».

- **LE SAVOIR** : le quoi, le que

Rapprochement : les connaissances déclaratives encodées dans la mémoire déclarative.

Ex. : Connaître la règle de trois.

- **LE SAVOIR-FAIRE** : le comment

Rapprochement : les connaissances procédurales encodées dans la mémoire procédurale.

Ex. : Résoudre un problème avec la règle de trois.

- **LE SAVOIR-ÊTRE** : le quand et le pourquoi

Rapprochement : les connaissances conditionnelles encodées dans la mémoire conditionnelle.

Ex. : Reconnaître une situation où il est utile d'appliquer la règle de trois.

Selon Tardif, (1992), les connaissances conditionnelles sont responsables du transfert des apprentissages.

3.5. Les types de comportement et d'environnement

On peut distinguer deux types de comportement et deux types d'environnement :

- **LE COMPORTEMENT EXTERNE** est directement observable et implique des déplacements dans l'espace.
Ex. : parler, marcher, toucher, etc.
- **LE COMPORTEMENT INTERNE** n'est pas directement observable et n'implique pas de déplacements dans l'espace.
Ex. : réfléchir, calculer, imaginer, anticiper, se remémorer, se parler (autoverbalisations : consignes, félicitations, reproches, soutien, accusations, etc.), agir en pensée, etc.
- **L'ENVIRONNEMENT EXTERNE** est constitué des personnes et de leur statut, des idées qui circulent, des événements, des lieux et des choses.

- **L'«ENVIRONNEMENT» INTERNE** est constitué des phénomènes physiologiques (les sensations) et psychologiques (certains comportements internes qui produisent les mêmes effets que l'environnement externe).

3.6. Les facteurs qui favorisent le transfert (liés au comportement et à l'environnement)

Parmi les très nombreux facteurs qui peuvent favoriser le transfert des apprentissages, nous nous sommes intéressés, lors de l'expérimentation, à ceux qui sont le plus souvent mentionnés par les différents auteurs qui traitent du transfert, mais aussi par le personnel enseignant qui le prépare. C'est ainsi que nous avons retenu treize facteurs auxquels les enseignantes et les enseignants ont accordé une attention spéciale au cours de leur animation et de leur enseignement. Ces facteurs ont trait à l'environnement et au comportement de la personne qui apprend.

Dans le contexte de l'expérimentation, tous les facteurs ont contribué au transfert des apprentissages. Cependant, ils n'ont pas tous la même importance. Dans le tableau suivant, nous les présentons par ordre d'importance pour chaque catégorie.

L'environnement externe

Général

- Facteur n° 1 : Un environnement qui encourage et incite à adopter de nouveaux comportements (89%).
- Facteur n° 2 : Un environnement qui procure des occasions d'utiliser les apprentissages (70%).
- Facteur n° 3 : Un environnement qui renforce (récompense) les nouveaux comportements (66%).
- Facteur n° 4 : Un environnement qui dédramatise les échecs sans les banaliser (évaluation) (39%).

Andragogique

- Facteur n° 5 : Un environnement qui comprend des démonstrations, des simulations, des expériences imagées, des exemples d'application, des incitations et des encouragements (80%).
- Facteur n° 6 : Un environnement qui ressemble aux situations de la vie quotidienne où les nouveaux comportements peuvent être adoptés (77%).

Remarques.

- Pour le facteur n° 6, ce sont, dans l'ordre décroissant, les éléments suivants qui sont mentionnés le plus fréquemment : exemples d'application (N = 35); démonstrations (N = 32); simulations (N = 22); expériences imagées (N = 14).
- C'est en milieu de travail que des exemples d'application sont le plus souvent donnés.
- L'élément «incitations et encouragements» n'apparaissait pas dans la grille initiale.

Le comportement externe et interne et l'«environnement» interne : l'apprenant

- Facteur n° 7 : La présence d'apprentissages réellement effectués (90%).
- Facteur n° 8 : La motivation (des besoins nommés, la réalisation d'un projet réel, concret) (90%).
- Facteur n° 9 : La conviction que les nouveaux comportements sont préférables aux anciens (84%).
- Facteur n° 10 : La généralisation des connaissances (la personne se rend compte que ce qu'elle apprend peut être utile dans un grand nombre de situations) (66%).
- Facteur n° 11 : La reconnaissance des situations où les connaissances acquises peuvent être utilisées (61%).

Facteur n° 12 : L'anticipation de renforcements (récompenses accompagnant l'adoption de nouveaux comportements) (43%).

Facteur n° 13 : La capacité de s'adapter aux caractéristiques favorables et défavorables de l'environnement (41%).

3.7. L'évaluation du transfert

Trois moyens peuvent être utilisés pour évaluer le transfert.

- **Le rapport verbal.** L'adulte dit qu'il ou elle a adopté tel comportement.
Modalité la moins rigoureuse. Fiabilité incertaine.
- **L'observation indirecte.** Une personne dit que l'adulte a adopté tel comportement.
Elle l'a observé.
Modalité moyennement rigoureuse. Fiabilité moyenne.
- **L'observation directe.** J'observe l'adulte en train de manifester le comportement.
Modalité la plus rigoureuse. Fiabilité totale.

L'observation directe est indispensable si l'on veut tirer des conclusions fiables.

3.8. Les lieux du transfert

Poser la question des lieux du transfert, c'est poser la question de son évaluation.

Le transfert se déroule en au moins quatre lieux différents :

- Dans les situations de la vie quotidienne : famille, amis, institutions, etc.
- Dans des milieux de stages,
- Dans le milieu de travail,
- Dans le centre de formation [ne pas confondre les activités du troisième mode du processus d'apprentissage fonctionnel qui visent à vérifier la compréhension (exercices, tests, examens, simulations...) et les activités du quatrième mode qui sont des applications «risquées» à la suite de la compréhension].

REMARQUE TOUCHANT LE CENTRE DE FORMATION

Le centre de formation constitue, au même titre que le milieu habituel de la personne, un environnement réel où se déroulent des situations de la vie quotidienne. Il est donc possible d'y observer des transferts d'apprentissages.

À ce titre, il devient indispensable que l'environnement de formation soit aménagé de telle sorte que les transferts y soient possibles et donc observables et évaluables (voir le Tableau synthèse des responsabilités, à la page 27 du présent document).

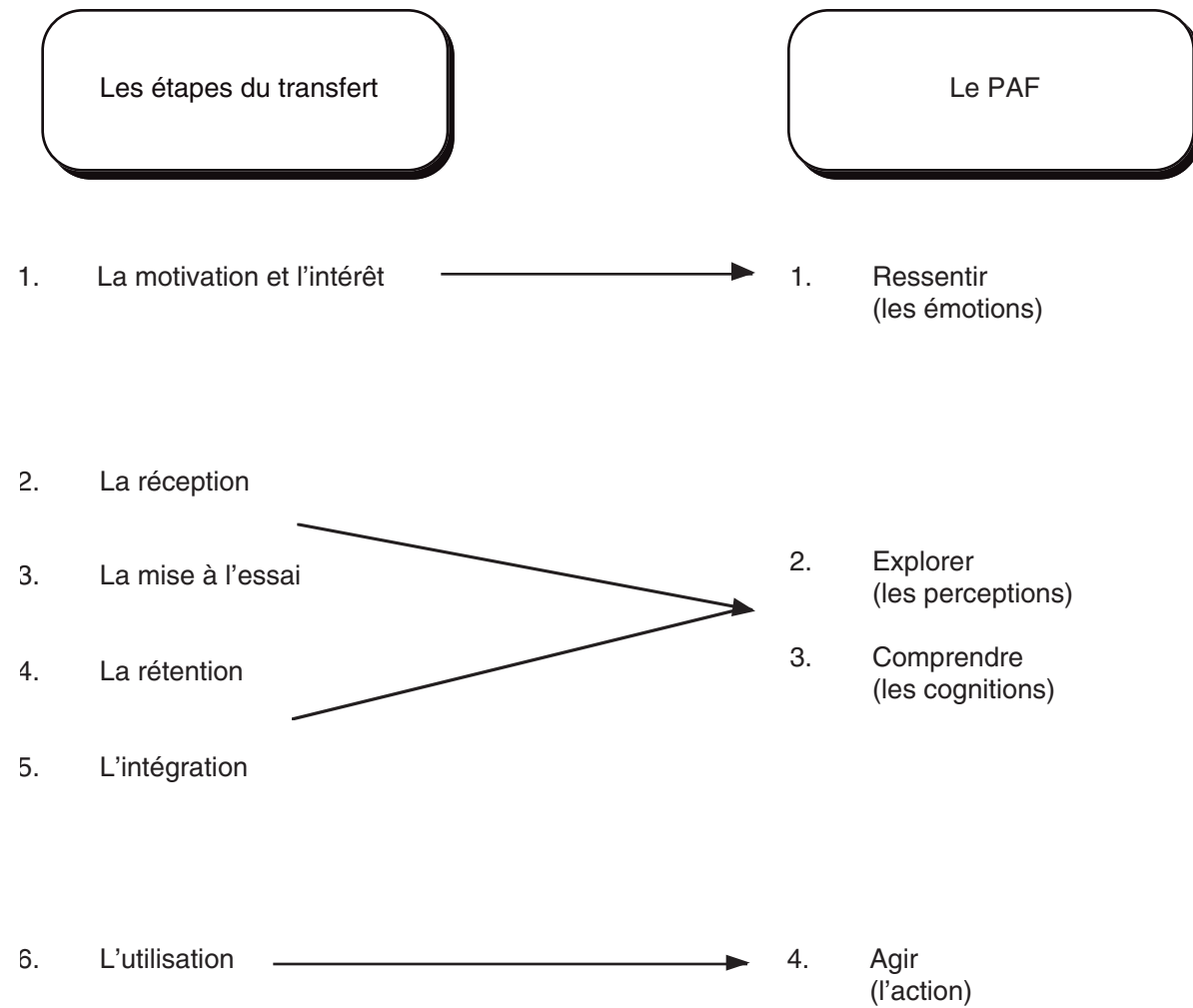
On retire de grands avantages à planifier des transferts dans le centre de formation. L'accès direct aux activités permet :

- d'observer les comportements de l'adulte;
- de soutenir l'adulte;
- d'encourager l'adulte;
- de dédramatiser les situations de réussite partielle ou d'échec;
- de renforcer les efforts et les succès;
- d'**ÉVALUER** autrement qu'en s'appuyant uniquement sur le rapport verbal des individus.

3.9. Les étapes du transfert

Si l'on prend comme référence la démarche de formation sur mesure (DFM) et le processus d'apprentissage fonctionnel (PAF), on constate que des moments précis sont consacrés à la préparation, à la réalisation et à l'évaluation du transfert. Dans la DFM, la troisième phase constitue un temps fort. Le réinvestissement des acquis y tient une place centrale. Dans le PAF, le premier mode permet d'anticiper les nouveaux comportements et les avantages qu'on pourra en retirer, le troisième mode permet de déterminer et de planifier le transfert et le quatrième mode — **sans lequel les conditions de vie demeurent inchangées** — permet de le réaliser. Les tableaux suivants illustrent d'abord les relations entre les étapes du transfert et les modes du processus d'apprentissage fonctionnel, et ensuite, les liens entre les étapes du transfert et les phases de la démarche de formation sur mesure.

Les étapes du transfert et le processus d'apprentissage fonctionnel²



On trouvera, dans le document sur le processus d'apprentissage fonctionnel, des stratégies permettant d'anticiper, de préparer, de planifier et de réaliser le transfert³.

² On adaptera ce schéma si l'on utilise un autre processus d'apprentissage.

³ MEQ, DFGA, *Le processus d'apprentissage fonctionnel, ou le PAF en long et en large*, Jean Patry, Québec, 1992.

Le transfert et la formation sur mesure :

Note : On trouvera, dans la mise en application de la démarche de formation sur mesure, les stratégies permettant de préparer, d'assurer et de vérifier le transfert⁴.

Les phases de la DFM	Le transfert (gestes clés)
Le diagnostic des besoins	<p>Détermination des besoins réels et des situations concrètes à transformer... pour préparer le transfert.</p> <p>Mesure des acquis et précision des capacités de rendement (d'une manière réaliste et quantifiable)... pour faciliter le transfert.</p> <p>Engagement des personnes visées par la formation.. pour assurer le transfert</p>
La planification de la formation (<i>selon le PAF</i>)	<p>Choix des situations fonctionnelles ou des thèmes réellement liés aux besoins déterminés... pour préparer le transfert.</p> <p>Formulation d'objectifs réalistes, précis et conformes, également, aux besoins déterminés... pour assurer le transfert.</p> <p>Planification et préparation des activités de formation incluant les conditions nécessaires au transfert.</p>
La réalisation des activités de formation (<i>selon le PAF</i>)	<p>Établissement d'un environnement andragogique favorisant le transfert (voir les facteurs qui favorisent le transfert).</p> <p>Utilisation de l'évaluation formative qui rassure l'adulte et lui permet de vérifier ses possibilités de transfert.</p>
L'évaluation et la relance	<p>Utilisation de moyens d'évaluation qui permettent de mesurer les apprentissages réalisés et de vérifier le transfert.</p> <p>Mise en place de mécanismes de relance, quelque temps après la formation, permettant de vérifier les transferts réalisés.</p>

4. MEQ, DFGA, *Le Guide de formation sur mesure en alphabétisation*, Margot Désilets, Jean Patry, Québec, 1997.

Chapitre 1 La problématique touchant le transfert des apprentissages
Chapitre 2 Le transfert et la formation en alphabétisation
Chapitre 3 La définition des éléments du cadre de référence
Chapitre 4 Les responsabilités dans la réalisation du transfert
Chapitre 5 La formation continue du personnel enseignant
Chapitre 6 Les développements futurs
Bibliographie

4. LES RESPONSABILITÉS DANS LA RÉALISATION DU TRANSFERT⁵

En alphabétisation, la préoccupation du transfert est au coeur de la démarche de formation sur mesure et du processus d'apprentissage fonctionnel. Le transfert est le but ultime de la formation. Il s'appuie sur les besoins réels des adultes et est orienté vers une situation concrète à transformer. Le transfert des apprentissages en alphabétisation est l'indice premier de la réussite de la formation.

⁵. Le chapitre sur les responsabilités a été inspiré des écrits suivants : Johanne Perreault et Marie-Josée Rolland, *Modèle d'intervention favorisant le transfert des apprentissages en formation sur mesure*, Québec, mai 1993.

André Revert, *Le transfert des apprentissages, textes de référence*, mai 1996.

André Savoie, *Le perfectionnement des ressources humaines en organisation*, agence d'ARC, Montréal, 1987.

Table régionale de la Montérégie, *Le transfert des apprentissages*, 1993.

GRAFT, *Apprendre à se servir de ce que l'on apprend! Le transfert des apprentissages en formation*, Université de Montréal, janvier 1993.

La préoccupation du transfert, en alphabétisation, doit être présente dans toute la démarche de formation et repose sur la participation de l'ensemble des agentes et des agents engagés dans la démarche, soit, d'abord et avant tout, les orientations données aux programmes de formation, ensuite les adultes eux-mêmes, l'enseignante ou l'enseignant, le milieu de formation, le milieu social et familial et le milieu de travail. Il est donc important de mettre en place les mécanismes nécessaires pour que s'établisse une certaine communication à la fois structurée et spontanée entre ces différents partenaires.

4.1. Les responsabilités liées aux caractéristiques du programme de formation

Un diagnostic des besoins réels de l'adulte constitue une étape cruciale dans l'élaboration et le choix d'une démarche de formation, si la formation est orientée vers le transfert des apprentissages. Il faut donc que le programme prévoit le temps et les moyens nécessaires à l'établissement de ce diagnostic. Le diagnostic des besoins permet également de susciter la motivation, moteur principal du transfert, et d'assurer la participation de l'adulte à toutes les phases de la formation. Le diagnostic des besoins aide à clarifier la situation à transformer, dans laquelle les apprentissages seront utilisés, ce qui est la phase ultime du transfert.

Un programme de formation qui inclut une préoccupation des aspects fondamentaux de l'adulte en situation d'apprentissage en proposant un processus qui tient compte des compétences préalables à l'apprentissage, de la motivation à l'action, favorise également le transfert des apprentissages dans les différentes situations vécues par l'adulte.

En ce sens, le *Guide de formation sur mesure en alphabétisation* démontre, dans ses orientations, sa structure, ses objectifs et ses contenus, une préoccupation soutenue du transfert des apprentissages. Le défi demandé à l'ensemble des personnes engagées dans la démarche de formation est d'assurer les moyens nécessaires pour tenir compte du transfert.

4.2. Les responsabilités liées à l'adulte

De la même façon que les théories de l'apprentissage ne peuvent plus faire abstraction des facteurs émotifs et cognitifs des personnes, on ne peut parler de transfert sans mentionner la responsabilité de l'adulte lequel devient le premier agent de son apprentissage. Comme l'apprentissage, le transfert est d'abord un processus unique, individuel et actif qui requiert l'engagement de la personne en formation. Pour mieux définir les responsabilités de l'adulte dans le transfert des apprentissages, il est important de cerner certains facteurs qui influent sur ces responsabilités.

Les facteurs d'influence :

les caractéristiques biographiques de l'adulte :

l'histoire de sa vie, de sa santé, de sa famille, de ses études, de son travail, de ses relations... ainsi que son âge, sa condition physique, son niveau de scolarité et sa situation sociale sont autant de facteurs qui influent sur sa capacité à transférer ses apprentissages;

les caractéristiques psychologiques de l'adulte :

sa nature affective et cognitive, l'estime de soi, sa structure de personnalité, sa capacité à tolérer l'anxiété, sa volonté, sa motivation à apprendre sont aussi des facteurs qui influent sur la capacité de transfert de l'adulte;

l'engagement de l'adulte par rapport au transfert :

quelle que soit la motivation de l'adulte, elle ou il doit s'engager non seulement dans la démarche d'apprentissage, mais également par rapport au transfert. Seul l'adulte peut dire ce qui l'intéresse avec certitude, ce qu'elle ou il comprend et retient. L'adulte doit donc, dès le début de la démarche et tout au long de celle-ci, se préoccuper de l'utilisation de ses nouveaux apprentissages dans les situations de sa vie quotidienne.

le sentiment d'appartenance :

la motivation d'une personne à apprendre est aussi liée au sentiment d'appartenance au groupe et au milieu où se déroule sa formation.

Les responsabilités :

L'adulte demeure la première personne responsable de la qualité de sa participation, en ce qui a trait au transfert. En alphabétisation, cette responsabilité doit s'exercer avec l'enseignante ou l'enseignant :

- l'adulte doit d'abord développer les compétences préalables à l'apprentissage, particulièrement en ce qui a trait à la motivation, à l'attention, à la généralisation et à l'application;
- à l'aide de l'enseignante ou de l'enseignant, l'adulte doit déterminer ses besoins afin d'entrevoir plus facilement la ou les situations de sa vie quotidienne où se réalisera le transfert;
- l'adulte doit s'assurer que la situation prévue est réelle et adéquate, puis imaginer comment le transfert sera réalisé;
- l'adulte doit participer à la planification et la réalisation de sa formation en s'assurant de la cohérence des objectifs poursuivis et des contenus explorés relativement aux besoins qu'il a déterminés;
- l'adulte doit risquer l'application de ses apprentissages dans les différentes situations de sa vie quotidienne, tout le long de sa formation, afin de constater ce qu'il devient capable de faire;
- l'adulte doit planifier le transfert en prévoyant les conséquences de ses actions et sa capacité d'assumer le changement qu'elles suscitent;
- l'adulte doit s'autoévaluer afin de reconnaître ses insatisfactions et le développement de ses nouvelles capacités.

4.3. Les responsabilités liées à l'enseignante ou à l'enseignant

En alphabétisation, l'enseignante ou l'enseignant, en plus d'être une ou un spécialiste a aussi la tâche de guider et d'animer. La recherche sur le transfert des apprentissages, effectuée dans une démarche de science-action, a particulièrement permis aux enseignantes et aux enseignants engagés

dans la recherche, de prendre conscience de l'importance de leur rôle dans la réalisation du transfert, et en ce sens, de la nécessité de bien comprendre tous les phénomènes liés au transfert.

Les facteurs d'influence :

la capacité de donner une formation de qualité :

une formation de qualité tant sur le plan de l'application des orientations du programme de formation que sur le plan de l'approche andragogique;

une bonne connaissance de la formation sur mesure :

la maîtrise de l'ensemble de la démarche et particulièrement en ce qui a trait au diagnostic des besoins;

une bonne connaissance de l'approche andragogique :

la connaissance des conditions d'apprentissage propres à la population adulte et la capacité d'adapter le programme et les stratégies de formation aux personnes visées par la formation.

Les responsabilités :

- l'enseignante ou l'enseignant doit susciter chez l'adulte les habiletés nécessaires au transfert, soit
 - aider l'adulte à prévoir les situations de transfert;
 - aider l'adulte à cerner les enjeux ou les obstacles qui peuvent se dresser : le risque, la peur, l'effort et l'erreur;
 - aider l'adulte à généraliser ses apprentissages en faisant des liens avec les situations de sa vie quotidienne;
 - aider l'adulte à s'évaluer;

- l'enseignante ou l'enseignant doit
 - amener l'adulte à développer son sens des responsabilités et l'appliquer, particulièrement, dans le transfert de ses apprentissages;
 - préciser clairement les objectifs visés et élaborer un plan de formation qui soit conforme à ces objectifs;
 - aider l'adulte à définir ses besoins de formation, en tenant compte qu'elle ou il a souvent de la difficulté à se projeter dans le temps et à prévoir les situations où ses apprentissages pourront être utilisés;
 - informer l'adulte des apprentissages effectués et des objectifs poursuivis afin qu'elle ou il prenne toujours plus de pouvoir sur son milieu de vie;
 - encourager le transfert en favorisant des situations de transfert dans le centre de formation et en soulignant les nouvelles capacités acquises;
 - s'assurer du réalisme des situations dans lesquelles l'adulte veut utiliser ses apprentissages;
 - aider l'adulte à s'évaluer, à prendre conscience de ses insatisfactions et de ses nouvelles capacités;
 - aider l'adulte à profiter de ses erreurs et dédramatiser l'échec;
 - savoir utiliser les situations fonctionnelles dans la formation en alphabétisation, ce qui permet d'instrumenter les adultes pour réaliser le transfert et développer les moyens nécessaires à cette instrumentation;
 - connaître son mode d'apprentissage et permettre à l'adulte de connaître également le sien;
 - s'assurer d'avoir la formation appropriée pour connaître les principaux facteurs qui influent sur le transfert et les autres éléments qui composent le cadre de référence ayant trait au transfert des apprentissages en alphabétisation.

4.4. Les responsabilités liées au milieu de formation

Le milieu de formation influe beaucoup sur les adultes, sur l'organisation de la formation et sur le transfert lui-même. Il influe également sur les membres du personnel, en particulier en ce qui a trait au soutien et au perfectionnement.

Les facteurs d'influence :

l'engagement du milieu de formation dans une démarche de qualité :

offrir des services de qualité est également un choix d'établissement et exige du milieu de formation qu'il mette à la disposition du personnel et des adultes les moyens nécessaires pour assurer ces services;

l'adhésion du milieu de formation aux orientations données à la formation en alphabétisation :

les responsables du milieu de formation ainsi que les différentes catégories de personnel engagés dans la formation en alphabétisation doivent tenir compte des facteurs qui influent sur la formation en alphabétisation en ce qui a trait au choix des situations fonctionnelles et des projets;

l'adhésion du milieu de formation à l'approche andragogique :

l'expertise andragogique du milieu de formation joue un rôle dans l'adaptation et la diffusion du programme de formation; elle contribue également à enrichir les compétences des enseignantes et des enseignants. Si le milieu de formation est axé sur la réussite de la formation des adultes, il y a plus de chance que des moyens soient mis en place pour réaliser le transfert à l'intérieur même du lieu de formation.

Les responsabilités :

- les responsables de la formation en alphabétisation, dans le milieu de formation, doivent être cohérents dans la présentation de leur message et dans l'organisation des activités de formation;
- l'aménagement de l'environnement de formation doit offrir des conditions de transfert appropriées en favorisant des initiatives ou des projets qui permettent d'utiliser les connaissances acquises;
- les responsables du milieu de formation doivent permettre aux adultes de participer aux décisions et d'organiser des activités particulières favorisant une ambiance propice au risque, au droit de se tromper;
- les responsables du milieu de formation doivent mettre en place les moyens nécessaires pour assurer le suivi de la formation et la vérification du transfert.

TABLEAU SYNTHÈSE DES RESPONSABILITÉS LIÉES À L'ADULTE, À L'ENSEIGNANTE OU À L'ENSEIGNANT ET AU MILIEU DE FORMATION

LES RESPONSABILITÉS DE L'ADULTE	LES RESPONSABILITÉS DE L'ENSEIGNANTE OU DE L'ENSEIGNANT	LES RESPONSABILITÉS DU MILIEU DE FORMATION
<ul style="list-style-type: none"> – Développer les compétences préalables à l'apprentissage; – déterminer ses besoins; – participer à l'ensemble de la démarche de formation; – risquer l'application des nouveaux apprentissages; – prévoir les conséquences du transfert; – reconnaître ses insatisfactions et évaluer ses nouvelles capacités fonctionnelles – influencer son milieu de vie dans la mesure du possible. 	<ul style="list-style-type: none"> – Amener l'adulte à développer son sens des responsabilités; – susciter, chez l'adulte, les habiletés nécessaires au transfert; – préciser les objectifs et le contenu de formation; – aider l'adulte à mieux définir ses besoins; – permettre à l'adulte d'exercer une maîtrise sur son milieu de vie en assurant une bonne circulation de l'information; – encourager le transfert; – s'assurer du réalisme des situations dans lesquelles il y aura transfert; 	<ul style="list-style-type: none"> – Être cohérent dans la présentation du message et dans l'organisation du milieu; – offrir des conditions de transfert appropriées (matérielles, organisationnelles, humaines); – permettre aux adultes de participer aux décisions et d'organiser des activités particulières; – mettre en place les moyens nécessaires pour assurer le suivi et la relance qui permettent de connaître l'évaluation de la situation.

**TABLEAU SYNTHÈSE DES RESPONSABILITÉS LIÉES À L'ADULTE, À
L'ENSEIGNANTE OU À L'ENSEIGNANT ET AU MILIEU DE FORMATION (SUITE)**

LES RESPONSABILITÉS DE L'ADULTE	LES RESPONSABILITÉS DE L'ENSEIGNANTE OU DE L'ENSEIGNANT	LES RESPONSABILITÉS DU MILIEU DE FORMATION
	<ul style="list-style-type: none"> – aider l'adulte à s'évaluer; – aider l'adulte à dédramatiser l'échec; – savoir utiliser les situations fonctionnelles; – connaître son style d'apprentissage et permettre à l'adulte de connaître le sien; – s'assurer d'avoir la formation appropriée en ce qui a trait au transfert des apprentissages. 	

4.5. Les responsabilités liées au milieu social et familial

Le contexte familial et social peut favoriser le transfert des apprentissages, mais aussi le retarder ou même l'empêcher. L'environnement social influe considérablement sur les comportements des personnes et par conséquent sur le transfert de leurs apprentissages. Les personnes immigrantes ont particulièrement besoin d'être aidées en ce qui a trait au transfert de leurs apprentissages dans le milieu social et familial.

Les facteurs d'influence :

l'ouverture du milieu social et familial aux nouveaux apprentissages :

dans le milieu immédiat de l'adulte, la famille comme les amis, peuvent se sentir menacés par les nouveaux apprentissages des adultes et par conséquent les ridiculiser ou les nier;

l'importance que l'adulte accorde à son milieu social et familial :

la famille, les amis permettent à l'adulte de développer un sentiment d'appartenance, souvent très fort. Il est difficile pour l'adulte d'affronter les réactions négatives à l'égard de ses apprentissages;

les possibilités de développement et d'application des nouveaux apprentissages qu'offre le milieu social et familial :

il est plus facile pour l'adulte de transférer ses apprentissages quand le milieu social et familial permet l'application des connaissances nouvellement acquises, soit à la maison ou au travail.

Les responsabilités :

- le milieu social et familial doit
 - procurer à l'adulte des occasions d'utiliser ses nouveaux apprentissages;
 - renforcer les nouveaux comportements que l'adulte a acquis à la suite de ses apprentissages;

- encourager et inciter l'adulte à adopter de nouveaux comportements;
- dédramatiser les échecs sans toutefois les banaliser.

4.6. Les responsabilités liées au milieu de travail

Le milieu de travail est un partenaire essentiel dans le transfert des apprentissages et a des zones de responsabilités particulières. Le succès du transfert est largement tributaire de l'environnement qui doit favoriser l'application des nouveaux comportements appris, en particulier, en milieu de travail, où les nouveaux apprentissages devraient améliorer le rendement de chaque adulte.

Les facteurs d'influence :

l'engagement de l'entreprise dans le processus de transfert :

l'entreprise doit mettre en place les conditions nécessaires pour permettre à son personnel d'appliquer les nouvelles connaissances acquises et de réinvestir les comportements qui s'en suivent dans les développements organisationnels;

l'attitude du personnel d'encadrement :

dans une entreprise, la réussite d'une formation est souvent tributaire du comportement du personnel d'encadrement envers les personnes qui ont été formées. Que ce soit par des commentaires ou par des silences négatifs, le personnel d'encadrement est un peu le porte-parole de l'appréciation de l'organisation;

la culture de l'entreprise

l'ensemble des croyances et des valeurs que véhicule une organisation ou une entreprise, que ce soit son langage, son histoire, sa mission, les mythes, les normes ou les opinions, déterminent ce qui est acceptable ou non et peut, par conséquent, augmenter ou annuler les effets d'une formation. Quand, dans un milieu de travail, on trouve des valeurs différentes de celles que sous-tendent les nouveaux apprentissages, le transfert peut difficilement se réaliser;

le climat du milieu de travail :

le climat, dans un milieu de travail, correspond à la perception qu'ont les personnes de la façon dont elles sont traitées, donc de leur environnement physique et social. Le climat qui existe dans un milieu de travail peut faciliter ou neutraliser le transfert des apprentissages. Par exemple, quand le climat est à la peur ou à la répression, le transfert des apprentissages est entravé; quand il est à la consultation et à la participation, le transfert est favorisé.

Les responsabilités :

- le milieu de travail doit
 - informer celles et ceux qui donnent la formation sur la culture de l'entreprise et sur les caractéristiques des personnes visées par la formation et leur situation réelle de travail;
 - faire preuve d'ouverture afin de permettre l'élaboration d'une formation vraiment adaptée aux situations vécues par les personnes visées;

- faire preuve de souplesse afin de permettre aux personnes de faire l’essai de leurs nouvelles connaissances, que ce soit par rapport à l’horaire de travail, calendriers de production ou à la tolérance devant les erreurs;
- faire preuve de cohérence entre le discours et l’action;
- contribuer au renforcement des personnes en reconnaissant les efforts et les succès de son personnel; cette contribution peut consister en la présentation d’un élément désiré par celui-ci, soit une augmentation de salaire, une promotion, un privilège ou le relâchement de certains contrôles;
- soutenir les nouveaux apprentissages du personnel en acceptant les changements produits dans les comportements. Les personnes sont désenchantées quand elles ne peuvent utiliser leurs nouveaux apprentissages dans leur milieu de travail, et ce fait peut même entraîner une baisse de rendement.

**TABLEAU SYNTHÈSE
DES RESPONSABILITÉS LIÉES AU MILIEU SOCIAL ET FAMILIAL
ET AU MILIEU DE TRAVAIL**

LES RESPONSABILITÉS DU MILIEU SOCIAL ET FAMILIAL	LES RESPONSABILITÉS DU MILIEU DE TRAVAIL
<ul style="list-style-type: none"> – procurer des occasions d'utiliser les nouveaux apprentissages; – renforcer les nouveaux comportements; – encourager et inciter à adopter de nouveaux comportements; – dédramatiser les échecs. 	<ul style="list-style-type: none"> – transmettre de l'information sur la culture de l'entreprise et sur les caractéristiques des personnes à former; – faire preuve d'ouverture, de souplesse et de cohérence; – contribuer au renforcement des personnes; – soutenir les nouveaux apprentissages en acceptant les changements produits dans les comportements

Chapitre 1 La problématique touchant le transfert des apprentissages
Chapitre 2 Le transfert et la formation en alphabétisation
Chapitre 3 La définition des éléments du cadre de référence
Chapitre 4 Les responsabilités dans la réalisation du transfert
Chapitre 5 La formation continue du personnel enseignant
Chapitre 6 Les développements futurs
Bibliographie

5. LA FORMATION CONTINUE DU PERSONNEL ENSEIGNANT

La formation des enseignantes et des enseignants est une nécessité, car ces personnes sont les intervenants de première ligne. D'ailleurs, celles et ceux qui l'ont expérimenté confirment cette nécessité en affirmant que la formation sur le transfert est incontournable.

Deux types de formation devraient être assurés :

- la formation initiale, qui offre un premier contact avec les concepts et le modèle d'intervention. Cette formation peut se faire individuellement à partir de la documentation, mais il est préférable qu'elle se déroule en groupe, dans une session formelle d'une journée ou de deux jours.
- la formation continue, qui constitue un prolongement de la formation initiale et qui consiste en l'**application réfléchie** des apprentissages effectués au cours de la formation initiale.

La formation continue peut se faire de deux manières :

- individuellement (pratique réflexive ou praxéologie);
- individuellement ou collectivement (ateliers de science-action).

Note : Pour plus de renseignements sur la formation, consulter le document intitulé *Modèles de formation pour la compréhension et l'utilisation du cadre de référence sur le transfert des apprentissages en alphabétisation*⁶.

⁶. MEQ, DFGA, Modèles de formation pour la compréhension et l'utilisation du cadre de référence sur le transfert des apprentissages en alphabétisation, Jean Patry, Québec, 1998.

Chapitre 1 La problématique touchant le transfert des apprentissages
Chapitre 2 Le transfert et la formation en alphabétisation
Chapitre 3 La définition des éléments du cadre de référence
Chapitre 4 Les responsabilités dans la réalisation du transfert
Chapitre 5 La formation continue du personnel enseignant
Chapitre 6 Les développements futurs
Bibliographie

6. LES DÉVELOPPEMENTS FUTURS

Deux opérations sont souhaitables pour le futur :

- La meilleure diffusion possible de la documentation qui comprend le rapport d'expérimentation, le cadre de référence sur le transfert des apprentissages et, finalement, le document intitulé *Modèles de formation pour la compréhension et l'utilisation du cadre de référence sur le transfert des apprentissages en alphabétisation*.
- La poursuite de l'expérimentation dans différentes régions et la mise en commun des résultats au cours de forums locaux, régionaux, nationaux, et qui sait? dans Internet...

Chapitre 1

La problématique touchant le transfert des apprentissages

Chapitre 2

Le transfert et la formation en alphabétisation

Chapitre 3

La définition des éléments du cadre de référence

Chapitre 4

Les responsabilités dans la réalisation du transfert

Chapitre 5

La formation continue du personnel enseignant

Chapitre 6

Les développements futurs

Bibliographie

BIBLIOGRAPHIE

COMITÉ RÉGIONAL DE LA
MONTÉRÉGIE.

L'approche fonctionnelle en alphabétisation, Cahier 1 : La démarche de formation sur mesure, partie 4 (Le transfert des apprentissages); Cahier 2 : Recueil d'activités sur la démarche de formation sur mesure, partie 7 (Le transfert des apprentissages), 1993.

FORGET, J., R. OTIS, et A. LEDUC.

Psychologie de l'apprentissage : Théories et pratiques, Brossard, Behaviora, 1988.

GAGNÉ, E. D.

The Cognitive Psychology of School Learning, Boston, Little, Brown and Company, 1985.

- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *Guide de formation sur mesure en alphabétisation*, 3^e édition, Québec, ministère de l'Éducation, Direction de la formation générale des adultes, 1996.
- JEANRIE, C. *L'évaluation d'un programme de formation et des prédicateurs de transfert dans le cas d'une tâche connue*, soutenance de thèse de doctorat en psychologie, Université de Montréal, 9 décembre 1994.
- JEANRIE, C. ET AUTRES. *Apprendre à se servir de ce que l'on apprend, Le transfert des apprentissages en formation*, Cahiers du département de psychologie, cahier X, Montréal : Université de Montréal, janvier 1993.
- MALCUIT, G., A. POMERLEAU, P. MAURICE. *Psychologie de l'apprentissage : Termes et concepts*, Edisem, Maloine, 1995.
- PAQUIN, F., PATRY, J., THIFFAULT, M., TOUPIN, L. Différents articles dans *Alpha Liaison*, mai 1992.
- PATRY, J. *Le processus d'apprentissage fonctionnel ou le Paf en long et en large*, Québec, ministère de l'Éducation, Direction de la formation générale des adultes, 1993.
- PERREAULT, J. et M.J. ROLLAND, *Modèle d'intervention favorisant le transfert des apprentissages en formation sur mesure*, Québec, mai 1993.
- REVERT, A. *Le transfert des apprentissages, textes de référence*, mai 1996.
- ST-ARNAUD, Y. *Connaître par l'action*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 1992. (Collection Intervenir)

- ST-ARNAUD, Y. *L'interaction professionnelle : Efficacité et coopération*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 1995. (Collection Intervenir)
- SAVOIE, A. *Le perfectionnement des ressources humaines en organisation*, Montréal, Agence d'ARC, 1987.
- ST-YVES, A. *Psychologie de l'apprentissage-enseignement*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 1982.
- TARDIF, J. *Pour un enseignement stratégique : L'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Logiques, 1992.