

Transfert, Monstre du Loch Ness ?

Transfert, Monstre du Loch Ness ?

INTRODUCTION

L'abeille féconde la fleur. Elle fait l'amour, durant cinq jours à la fin de sa vie, avec les fleurs, les arbres, les plantes.

L'âne s'accouple avec la jument. Il lui fait l'amour. Et de leur union naît un mulet qui ne pourra avoir d'enfant. Tête de mule et bonnet d'âne !

L'âne et l'abeille ont donc en commun de faire l'amour en dehors de leur espèce. Pourrait-on là parler de transfert ?

Quand je rencontre un ami, il ne me demande plus : « Luc, comment vas-tu ? » mais il me demande : « Luc, comment vont tes abeilles ? » Peut-on parler d'un transfert ?

Rassurez-vous : ce n'est pas tout à fait de ces transferts que nous allons parler. Aujourd'hui, c'est de transfert des apprentissages qu'il sera question.

Transfert. Ce concept est un des sujets les plus importants et des plus débattus dans le design pédagogique. Tant cette notion n'est pas aussi simple qu'elle en a l'air ; c'est une notion complexe, controversée, qui a éveillé depuis le début du XXème siècle une curiosité chez les chercheurs en psychologie et chez les praticiens du champ de l'éducation. Les uns ont été attirés par le concept pour valider certains cadres théoriques, les autres ont voulu rendre légitimes certaines de leurs pratiques de classe et de formation.

Toutefois, personne n'arrive véritablement à cerner cette notion : beaucoup de questionnements et de suspicions restent. Je trouve que cette complexité du transfert et sa multidimensionnalité ont très adroitement synthétisées en une phrase de Holton et Baldwin en 2003 : «Transfer is not just one thing».

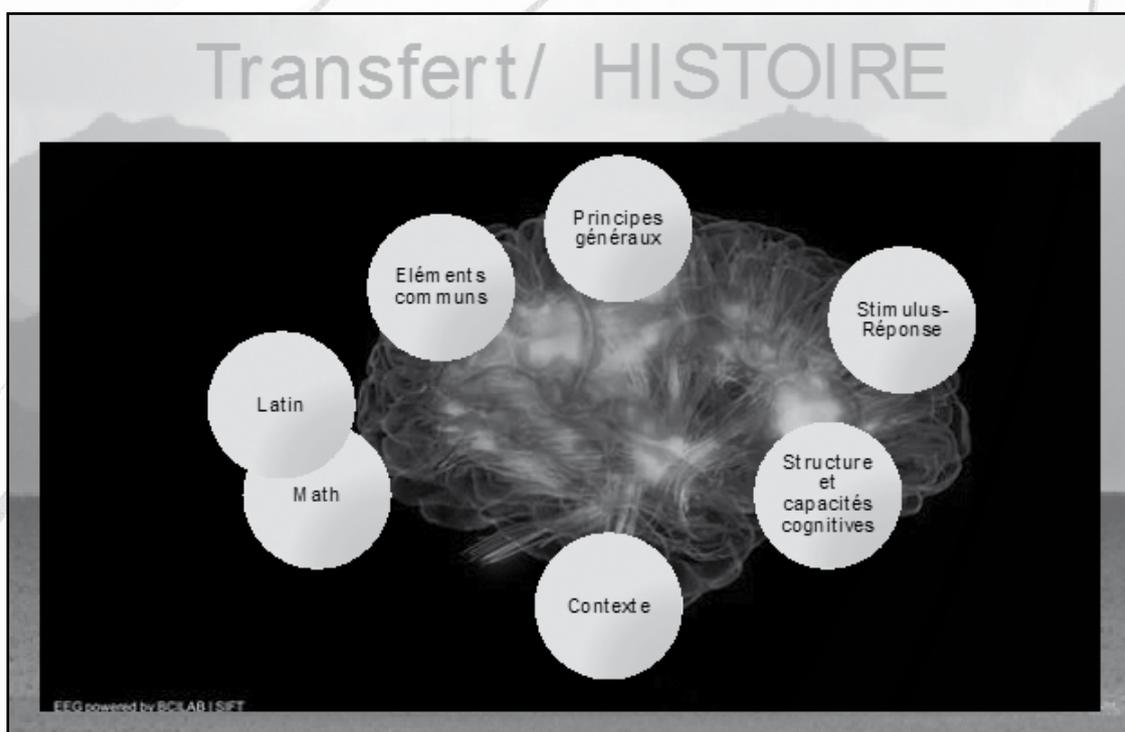
C'est comme pour Nessie, à quelques encablures d'Inverness dans les Highlands en Ecosse. On nous a dit que le monstre existe, mais personne ne l'a jamais vu... Il n'empêche qu'il crée un engouement médiatique qui attise les foules. Comme le Lochness, le monde du transfert paraît rarement agité mais en

y regardant de plus près, nous pouvons y voir une intense activité de bulles et de remous. Et si vous ajoutez à cela, comme en Ecosse, un peu de brume psychopédagogico...

Le transfert « c'est la capacité qu'a toute personne de réutiliser ce qu'elle a appris à un autre moment ou un autre lieu » Frenay et Bédart, p.125 – ou, si vous voulez, qu'elle a appris antérieurement dans des situations différentes.

Pour comprendre cette complexité, je vous invite dans un premier temps à survoler l'histoire de ce concept; ensuite nous tenterons de l'éclairer à travers quelques définitions ; après, nous nous interrogerons sur les raisons qui poussent à parler de transfert, aujourd'hui et enfin, nous introduirons la réflexion sur l'apport que peut avoir la Gestion Mentale dans l'apprentissage de cette action.

1. HISTOIRE DU TRANSFERT



C'est au début du siècle dernier que les premiers écrits sur le transfert apparaissent.

Angell et Pillsburg pensent que deux disciplines, de par leur structure interne, peuvent favoriser le transfert vers d'autres raisonnements ou d'autres habitus. Pour le dire comme Taurisson, l'intelligence est un peu un «muscle» que des «matières nobles» seraient susceptibles d'entraîner. Les profs de math et de latin seraient des brainbuilders puisqu'ils donneraient ainsi aux élèves des outils qui permettraient de penser plus efficacement avec rigueur, analyse, jugement... dans d'autres matières.

Thorndike et Woodworth, un peu plus tard, trouvent que cette façon de voir est trop large et ils insistent pour dire qu'il y a plus de chances de transfert entre deux situations ou tâches si le nombre d'éléments communs est important.

Par contre, vers 1908, Judd soutient que la compréhension de principes généraux peut permettre le transfert même si les deux situations ne présentent pas de points identiques.

Nous avons donc ici, en une dizaine d'années au début du XX^e siècle, un condensé d'éléments importants qui sont pointés du doigt pour penser le transfert : la nécessité d'éléments communs, l'importance de déceler justement les principes généraux sous-jacents qui permettent de relier deux situations.

Et puis dans l'histoire de la pédagogie sont apparues de grandes théories de l'apprentissage, généralisantes, globalisantes. Une série de grandes approches rangées, classées qui constituaient la bible des modes pédagogiques offrant une certaine liberté mais une liberté grillagée.

Si nous entrons dans les cases, derrière les grilles, nous verrons que chacune nous permet de découvrir avec une lunette et un instrument conceptuel particuliers une certaine compréhension du transfert. J'en visite quelques-unes :

- Il y a ceux pour qui l'apprentissage se résume à l'établissement d'une connexion entre un stimulus et une réponse comportementale, ce qui induit l'absence d'activité mentale de l'individu; toute la gloire est à tirer de l'étude du comportement observable et non de la conscience subjective du sujet. Puisque c'est l'association conditionnée entre les stimuli et les réponses qui serait un des mécanismes responsables du transfert, le sujet y a un rôle passif, il est considéré comme «réceptacle intermédiaire», une boîte noire, dans la relation stimulus-réponse. On aura reconnu les behavioristes. Aucun transfert ne peut survenir sans conditionnement préalable stimulus-réponse, autrement dit c'est l'association conditionnée entre les stimuli et les réponses qui serait un des mécanismes responsables du transfert. Ou si vous voulez : le transfert devient possible si l'on peut réutiliser les associa-

Transfert, monstre du Loch Noss ?

tions apprises de stimuli-réponses dans les situations ultérieures qui partagent des éléments communs avec des situations d'apprentissage.

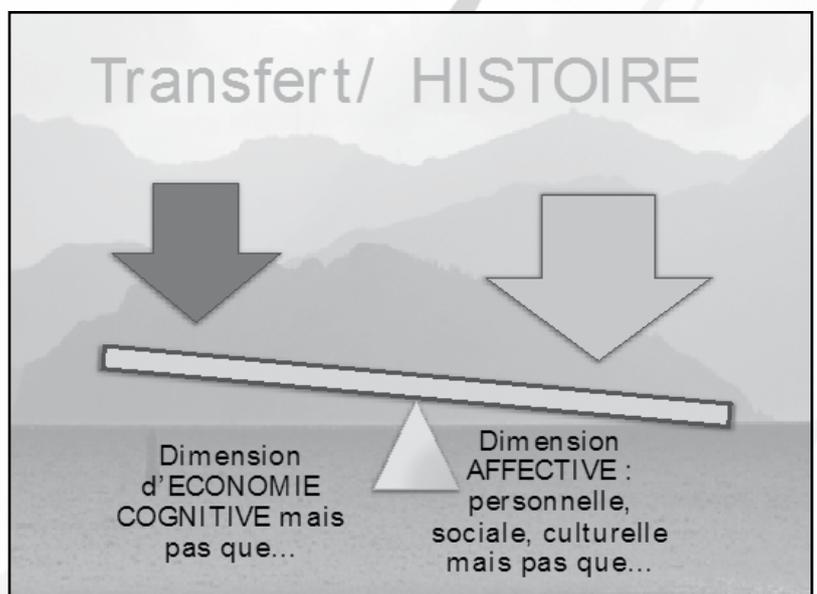
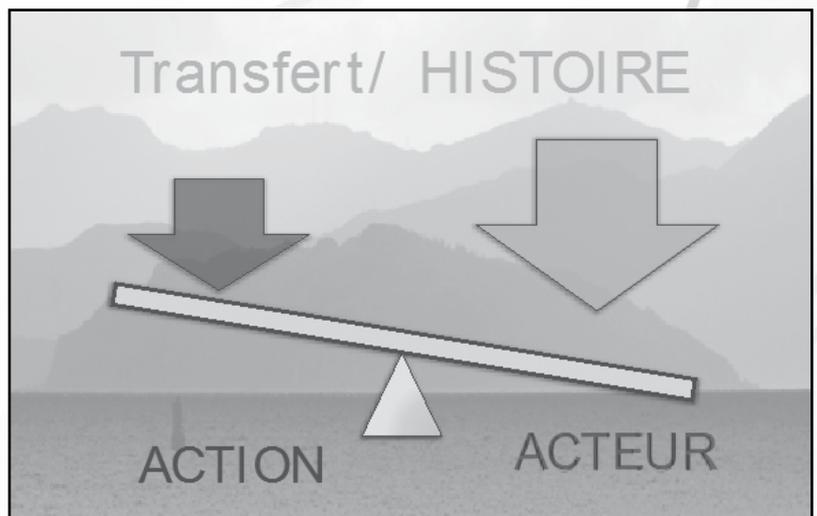
- Il y a ceux qui vont insister sur les différentes formes d'activités cognitives qui facilitent le transfert tels que comprendre et interpréter, inférer et prédire, lire et écrire, résoudre des problèmes, raisonner, évaluer, comparer..., qui vont insister sur les connaissances, sur les différents types de structures et de capacités cognitives mobilisées dans les activités comme les connaissances déclaratives, procédurales, conditionnelles, représentations, capacités et stratégies métacognitives. Vous aurez reconnu les cognitivistes. L'essentiel pour eux est ce qui se passe dans la tête de l'apprenant. Bonne nouvelle : ces processus s'enseignent. L'enseignant amène l'élève à traiter les infos et il interagit avec lui. Nous sentons tout de suite ici la différence avec les behavioristes : une autre implication et un autre travail pour l'enseignant et pour l'élève.
- Un petit mot sur les constructivistes : l'enseignant met l'élève dans des situations comportant un problème à résoudre, ce qui favorise une plus grande implication de l'élève dans le processus et peut permettre aussi des travaux interdisciplinaires, ce qui pourrait aider au transfert.
- D'autres disent que les connaissances sont tellement liées au contexte de leur acquisition qu'elles sont difficilement applicables dans d'autres domaines. C'est pourquoi, ils demandent d'enseigner les connaissances de manière concrète et contextualisée dans des situations complexes du monde réel.

Le rapport à la cognition est différent d'une cognition individuelle, rationnelle, abstraite : elle est sociale, incarnée, concrète, localisée, engagée et spécifique ce qui veut dire une interaction avec l'environnement, une pensée dépendante du contexte, localisée dans les cadres construits par les sociétés humaines. Ce lien à un contexte précis devrait faciliter le transfert.

Dans cette saga du design pédagogique, j'insiste sur **le glissement de l'intérêt qui s'est produit vers le sujet apprenant**. Le transfert au départ était centré presque exclusivement sur ce que l'élève devait transférer, vers le comment et le pourquoi le transfert se fait.

Je tiens pour exemple de ce glissement que dans un transfert entre une situation source

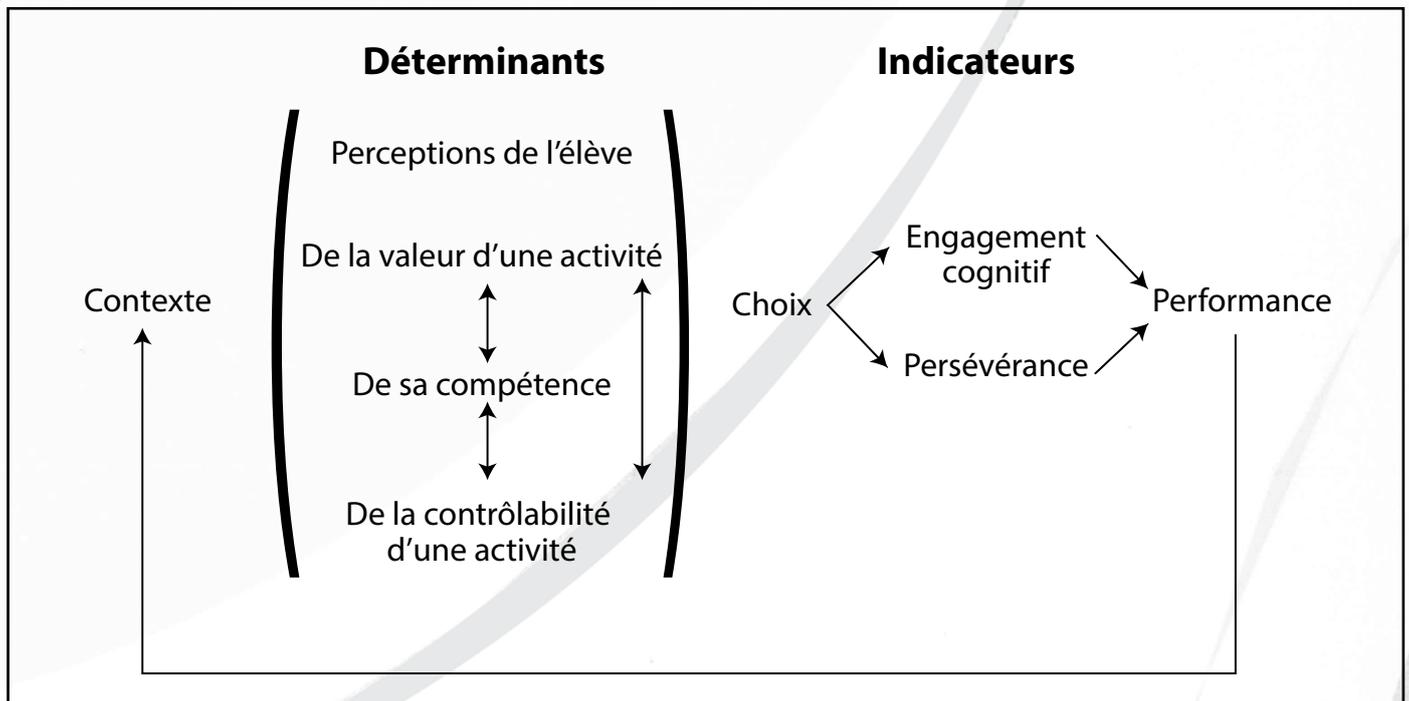
et une situation cible, on ne parle plus préférentiellement des caractéristiques objectivement semblables mais aujourd'hui les pédagogues insistent beaucoup, comme le dit Frenay, sur les similarités perçues par les sujets entre la situation source et la situation cible. Soit la similitude entre la représentation du problème cible présent en mémoire de travail et la représentation du problème source stockée dans la mémoire à long terme. La question de la similarité entre deux tâches est donc « très fortement liée au type de traitement cognitif qu'opère le sujet sur le problème à résoudre : c'est la représentation par le sujet des caractéristiques du problème qui est le point de départ du traitement de celui-ci et de sa résolution. » (Presseau et Frenay, p.30) C'est sur la représentation des situations que le sujet travaille et pas sur autre chose. Beaucoup de théories du transfert ne tiennent pas (ou n'ont pas tenu) compte de ces reconstructions par l'élève confronté aux situations imaginées par les enseignants.



Transfert, monstre du Loch Noss ?

Nous remarquons bien la centration de plus en plus grande sur l'apprenant-acteur. Et à ce propos, je voudrais faire un petit aparté à propos de la motivation et vous présenter brièvement le schéma de Viau (ci-dessous) car il me semble que la mobilisation et la motivation sont au cœur de la problématique du transfert. Et plus particulièrement « la valeur perçue » à savoir : l'intérêt subjectif ressenti par l'apprenant, l'utilité perçue (lien entre les apprentissages et les buts poursuivis ; l'importance c.à.d. la cohérence de la tâche et les valeurs de la personne; le coût effort nécessaire... Si en plus il se dit qu'il a les compétences, les stratégies, il se sentira plus efficace: il développera un sentiment de compétence. Si en plus, il peut exercer un certain contrôle sur l'activité alors sa persévérance et son engagement cognitif seront plus grands. Parenthèse fermée.

Nous avons insisté sur le glissement d'intérêt vers l'élève acteur. Nous voudrions à présent montrer qu'un autre **glissement** s'est opéré aujourd'hui. On n'est plus à l'heure des déchirures entre castes pédagogiques, on est plutôt, comme dit Etienne Bourgeois, à l'heure de l'œcuménisme entre les différentes approches avec un grand A, on glisse **vers les théories locales** : on étudiera l'apprentissage des concepts, de la lecture, d'une langue étrangère, de la mathématique, des différentes formes d'intelligence, styles cognitifs, motivation, transfert des apprentissages à l'école, en situation professionnelle, les interactions sociales dans l'apprentissage, autorégulation de l'apprenant, etc. On s'intéresse plus, d'après lui, à l'apprentissage tel que situé dans différents contextes spécifiques ... On veillera à accentuer l'apprentissage en situation de travail : coaching, monitoring, tutorat, supervision, journal de bord, rôle des interactions sociales, analyse de l'activité... apprentissages réalisés par un sujet individuel, en groupe, en équipe ou un collectif de travail, etc.



Extrait de Rolland Viau, *La Motivation en contexte scolaire*, édition De Boeck, 2003, p. 32

2. MAIS QU'EST-CE DONC QUE LE TRANSFERT ?

Je vous l'ai annoncé d'entrée. Non pas une inquiétude sur le mulet ou sur le transfert d'argent ou sur les transferts de foot ou de données ou de fichiers... ou de déplacement d'affect d'une personne à l'autre... Mais bien un transfert des apprentissages.



Transfert (Trans-fert : trans : d'un côté à l'autre ; ferre : porter/transporter), je vous invite à le voir comme un pontage (bridging), un pontage entre deux disciplines, deux connaissances. Construire un pont permet de faire du lien.

C'est ainsi que Newton « a bâti des ponts entre nous et le ciel », dirait Cabrel. Lorsqu'il découvre l'attraction universelle ne construit-il pas, déjà, un pont entre la chute des pommes au verger ou des choses sur la Terre - d'échelle modeste- et la circulation des planètes - à grandes dimensions, pour son temps ?

La littérature peut nous aider à fixer le cadre : je vous lis quelques définitions et nous noterons les redondances. Nous partirons de la définition de Frenay et Bédard :

Le transfert des apprentissages est « la capacité pour toute personne de **réutiliser** ce qu'elle a appris à un autre moment ou un autre lieu(...) la capacité qu'a un apprenant de résoudre de **nouvelles situations** en **mobilisant** les connaissances apprises antérieurement dans des situations différentes. »

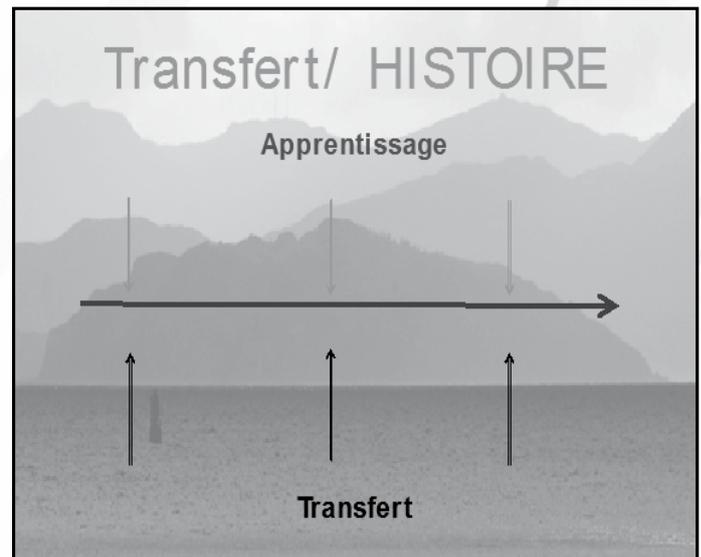
C'est donc un processus de réutilisation : « processus par lequel les connaissances construites dans un contexte particulier sont reprises dans un **nouveau contexte**, que ce soit pour construire de **nouvelles connaissances**, pour développer de nouvelles compétences ou pour accomplir de **nouvelles tâches** » (Presseau, 134)

Charlott et Stech ne disent rien d'autre : « C'est un **mécanisme complexe** qui se produit lorsque des

connaissances ou des compétences construites dans un contexte particulier sont réutilisées ailleurs **dans un nouveau contexte**, que ce soit pour acquérir de nouvelles connaissances, pour développer des compétences ou **pour accomplir des tâches inédites**. Transférer, c'est « établir des liens » (Charlott et Stech, 1996)

Nous voyons clairement apparaître l'idée de nouveau contexte, de réutilisation de ses compétences et connaissances pour résoudre de nouveaux problèmes, l'idée de faire des ponts, de créer du lien, de mettre en relation et d'adapter un apprentissage dans un contexte nouveau et inhabituel.

Toutefois Tardif et Bracke estiment que cette conception est incomplète. « Elle nécessite que le transfert soit également conçu comme une préparation à l'apprentissage ainsi que le proposent Bransfort et Schwartz » (Presseau et Frenay p. 135).



Nous pensons que le transfert est au début d'apprentissage, un apprentissage et donne un but d'avenir à l'apprentissage. C'est la condition d'un apprentissage et le résultat.

En effet, n'est-ce pas dès le départ que je dois anticiper les occasions de réutilisation. La façon dont j'encode un concept par exemple est très différente suivant que je le mémorise comme connaissance ou que je le mémorise comme outil pour pouvoir m'en servir pour analyser une situation. (C'est très différent d'avoir le projet de mémoriser le concept d'« aliénation » tel qu'il apparaît chez Marx, Arendt ou Bourdieu ou d'avoir le projet de l'encoder comme outil par exemple pour étudier la position de Trump sur

Transfert, monstre du Loch Noss ?

l'économie américaine). Mon encodage en début et pendant l'apprentissage est donc différent.

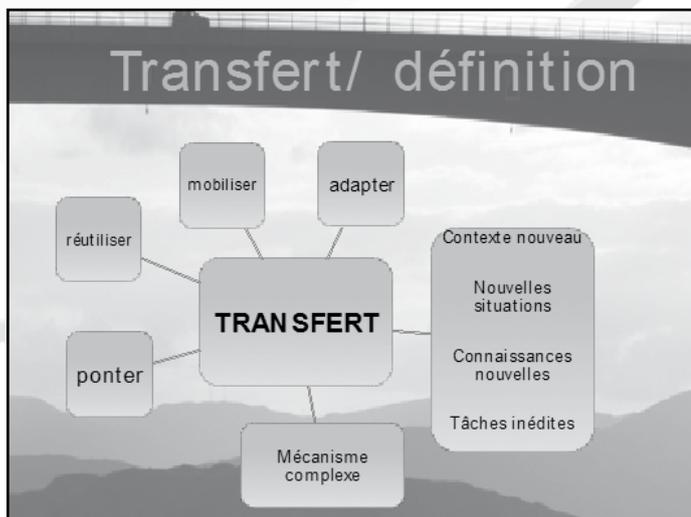
Le transfert exige donc plus que la maîtrise des savoirs et il peut être facilité si le formateur utilise une pédagogie par compétences qui modifie substantiellement l'apprentissage et lui donne sens.

Le transfert n'est en rien une application : l'application se fait dans un contexte identique tandis que le transfert s'exécute dans un autre contexte, dans un contexte non programmé. Il nécessite une adaptation, il fait appel à l'action (résolution de problèmes ou réalisation d'une tâche) et se différencie ainsi de l'application pure et simple des connaissances. **Le transfert est comme la poésie, la poésie ne sera jamais une simple application.**

Le transfert est **loin d'être un phénomène spontané** sans intervention d'une aide extérieure. Il serait faux de croire que c'est l'élève qui a la responsabilité d'agir sur le transfert des apprentissages. Et c'est malheureusement ce que beaucoup d'enseignants croient... Il faut le guider, lui montrer le chemin : **give way**.



Le transfert **n'est en rien une généralisation**, ni un raisonnement analogique. C'est plutôt un processus de particularisation (Tardif). L'expert ne généralise pas, il particularise. Ce n'est pas celui qui sait généraliser une structure mais celui qui possède un grand nombre de procédures spécifiques. Le novice fait de nombreuses erreurs parce qu'il a trop tendance à généraliser. Un savoir a une saveur originale et spécifique dans sa discipline. « Le transfert repose plutôt sur un processus de particularisation des apprentissages d'abord et, par la suite, sur un processus de généralisation. Autrement dit, l'apprentissage se fait à partir de situations particulières dont il est possible



de dégager des généralités. » (Dubuc, p.133) Il faut donc d'abord se spécialiser dans un champ disciplinaire précis de telle sorte que cela puisse devenir une tâche source. Ce n'est donc pas seulement l'intelligence qui constitue la seule ressource cognitive qui assure le transfert mais le degré de maîtrise de connaissances spécifiques ou de connaissances relatives au contenu.

On apprend aussi que le nombre d'éléments communs partagés entre la situation d'apprentissage et le transfert ne constitue pas un facteur déterminant du transfert.

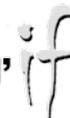
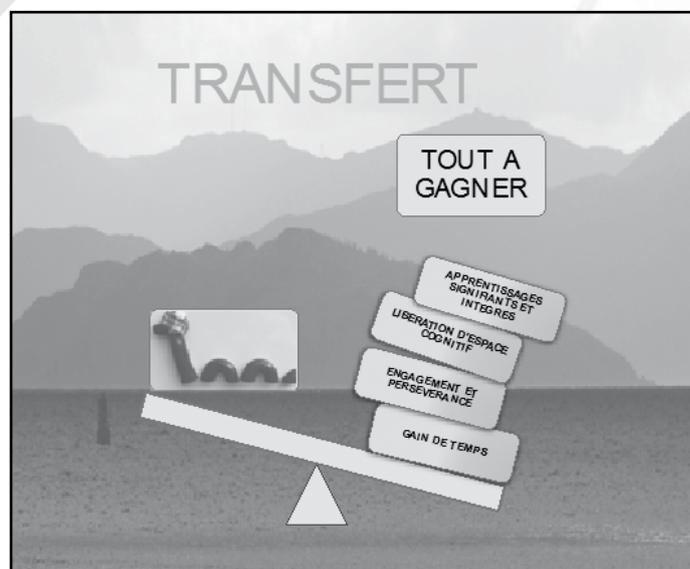
Au vu de ce rapide parcours, au vu des grandes dimensions qui sont à prendre en compte dans une situation de transfert (le contenu, le contexte, l'apprenant), une définition s'imposait à mes yeux : celle proposée par Jean-Marie Bailly et Pascale Prignon (p.39) :

« Transférer, c'est saisir quand et pourquoi utiliser ce que « je » sais (« quoi ? » « comment ? ») dans une situation nouvelle, en tenant compte de ce que « je » sais de moi (métacognition) et en planifiant, en régulant mes actions. »

Pascale Prignon développera cela dans l'article suivant en nous menant dans une pédagogie du transfert.

Le transfert est intéressant à plus d'un titre :

- L'apprenant accorde plus de valeur à ses apprentissages car il peut leur donner du sens et il peut les intégrer à toute une démarche de réinvestissement, de mobilisation de ses connaissances et de ses stratégies dans une situation nouvelle (l'engagement et la persévérance qui amènent la performance. Viau).



Transfert, monstre du Loch Noss ?

- Il permet à l'enseignant et à l'apprenant d'économiser du temps.
- Il libère un espace cognitif dans la mémoire car un réinvestissement d'une situation source (départ) à

une situation cible (arrivée) est moins exigeant sur le plan cognitif.

Nous avons donc tout intérêt à entraîner le transfert, nous sommes tous des transferbuilders.

3. POURQUOI PARLER DE TRANSFERT AUJOURD'HUI ?

L'apprentissage du transfert est un enjeu social vital.

Il est des raisons qui tiennent en effet au type de société dans laquelle nous vivons, une société complexe continuellement envahie à une vitesse effrénée par des changements incessants qui vont dans tous les sens et qui demandent d'acquérir en continu de nouvelles compétences. Adieu les cycles ronronnants, ils sont plutôt devenus titubants... La lecture de cette société opaque n'est pas simple (qu'on s'en réfère aux résultats des instituts de sondage...). Tous ces facteurs rendent l'homme inquiet, angoissé. Dans un tel type de société ce sont nos facultés d'adaptation, nos capacités à nous autoréguler qui nous permettront de survivre et de nous développer, nous permettront une perpétuelle transformation et qui nous éviteront ainsi une marginalisation de la société.

L'avenir est incertain. Et dans ce monde d'incertitudes, le transfert nous mène ainsi dans la visée d'un enseignement durable où savoirs, compétences et outils résisteront à l'épreuve du temps.

Il apparaît aussi comme une réponse à des exigences de professionnalisation, au besoin de flexibilité, à des exigences de compétences provenant du monde du travail. Dans ces sculptures de Corby, on peut voir à la fois la flexibilité, l'exigence, le professionnalisme, l'intelligence, la beauté, l'esthétique qui s'en dégagent. Le travail introspectif qu'il demande est nécessaire pour prendre conscience, réguler, auto-évaluer son action.

Pour reprendre les mots de Luc de Brabandere, « les vaches grasses succéderont toujours aux vaches maigres. Evidemment, heureusement. Mais nous ne pouvons plus prévoir quand, combien de vaches sont concernées et ce qu'elles pèseront exactement. » J'ajouterai nous ne sommes même plus sûrs qu'il y aura encore des vaches... dans le pays de Herve. Et dans le fond, c'est peut-être pour ça qu'on a créé « Vacheland », ce jeu d'élevage virtuel, pour les fermiers du Poitou Charentes...



4. QUEL APPORT PEUT AVOIR LA GESTION MENTALE DANS TOUT CELA ?

Je voudrais mettre ici en perspective l'intervention d'Hélène Delvaux qui a résumé le travail de quelques membres d'If Belgique... vous trouverez plus loin la synthèse.

Deux élans de la GM peuvent nous aider : d'abord, sa philosophie.

Dans le monde tel que nous venons de le décrire, la

philosophie personnaliste de la GM a sûrement un rôle à jouer dans ses trois dimensions :

- La première : Nous avons foi en l'**éducabilité de la personne**. Je citerai ici le philosophe espagnol Fernando Savater, il écrit « l'enseignement suppose l'optimisme, autant que la natation exige un environnement liquide. Si vous n'aimez pas vous mouiller, laissez tomber la natation. Et si vous répugnez

Transfert, monstre du Loch Noss ?

à l'optimisme, laissez tomber l'enseignement. Renoncez même à penser l'éducation. Car éduquer, c'est croire à la perfectibilité de l'homme, à sa capacité innée d'apprendre et à ce désir de savoir qui le pousse... » Je citerai aussi cette phrase de Brigitte Chevalier : « Un point commun réunit tous les grands pédagogues, ils ont été des pédagogues de l'espérance et du refus de l'échec. » Tout être humain peut toujours actualiser ses ressources pour peu qu'un pédagogue l'accompagne. Nous sommes loin du fatalisme des déterminants sociaux ou génétiques.

- La seconde : Nous croyons que **l'homme est un acteur de sens** car il dispose, dans son rapport à lui-même, aux autres, au monde, de cette possibilité de se mettre en projet. L'homme peut faire vivre et revivre dans sa conscience le sens de lui-même, des autres et du monde qui se présentent à lui. Il peut ainsi s'amener à l'intelligibilité des êtres et des choses.
- La troisième : Nous militons pour la promotion de **la liberté et de l'autonomie du sujet** - à l'heure où de plus en plus de coachs, gourous, et autres thérapeutes tentent de nous aliéner. Si l'homme peut s'approprier son pouvoir de sens, et gérer son autonomie, alors, il peut devenir le pédagogue de lui-même.

Le second élan vient du fait que la GM a quelque chose à dire dans le comment faire pour qu'une connaissance, une compétence, puisse être réinvestie. Un réinvestissement qui n'a rien d'automatique, nous l'avons vu, un réinvestissement qui demande de travailler dans sa tête.

Dans le «comment faire» qui sera développé par la suite, je vous invite à être attentif à deux aspects parmi d'autres : la nécessité de la métacognition pour transférer et la nécessité de la mobilité de l'esprit :

- « **la réflexion introspective** sur les processus cognitifs est connaissance de sa propre connaissance » (ALG) : c'était une façon de dire la métacognition avant l'heure. Je rappelle que cette méthode introspective n'a rien à voir avec les fantasmes ou imaginaire de l'homme. C'est une activité indispensable pour interroger en direct la vie mentale de l'homme, c'est une méthode de recherche dans les sciences du mental dont l'intention est de comprendre et décrire aussi précisément que possible les événements mentaux d'ordre divers qui ont lieu en nous.
- Si la **métacognition** donne des principes généraux sur la nécessité de connaître et de savoir contrôler sa stratégie d'apprentissage, la gestion mentale, pédagogie des moyens d'apprendre, va plus loin parce qu'elle donne les moyens de le faire, elle vend la mèche : elle enseigne les gestes et les actes à faire, donc «les comment faire» pour apprendre et transférer de manière métacognitive.
- Une pédagogie du transfert doit mettre l'esprit en mouvement. Quand on n'a qu'un seul analogue, il ne peut y avoir de déplacement de l'esprit, c'est une situation unique et figée. Dans les autres cas, non seulement il y a mémorisation mais aussi entraînement à la mobilité - ce qui constitue l'essence-même du transfert. Cette mobilité de l'esprit s'exprime en particulier à travers la comparaison dans une démarche inductive. On ne transfère pas directement, on invente et on reconstruit. On invente une nouvelle situation qui s'inspirera du travail déjà fait.
- Transférer c'est donc aussi stimuler chez l'apprenant le développement cognitif de deux fonctions importantes lors de tout apprentissage: la comparaison et la conscience réflexive d'une part et le contrôle d'autre part.

CONCLUSION

C'est une posture mentale, c'est tenir sa personne mobilisée : « *La mobilisation implique que l'on se mobilise (de « l'intérieur »), alors que la motivation met l'accent sur le fait que l'on est motivé par quelqu'un ou quelque chose (de « l'extérieur ») (...) Se mobiliser c'est aussi s'engager dans une activité parce qu'on est porté par des mobiles (...)* » (Charlot, p.62)

C'est être en projet autrement dans sa façon d'apprendre une connaissance, une procédure.

C'est instaurer un rapport au savoir tourné vers l'intention de s'en resservir ultérieurement. « *Un sens d'avenir donné à ses acquis* ». ALG

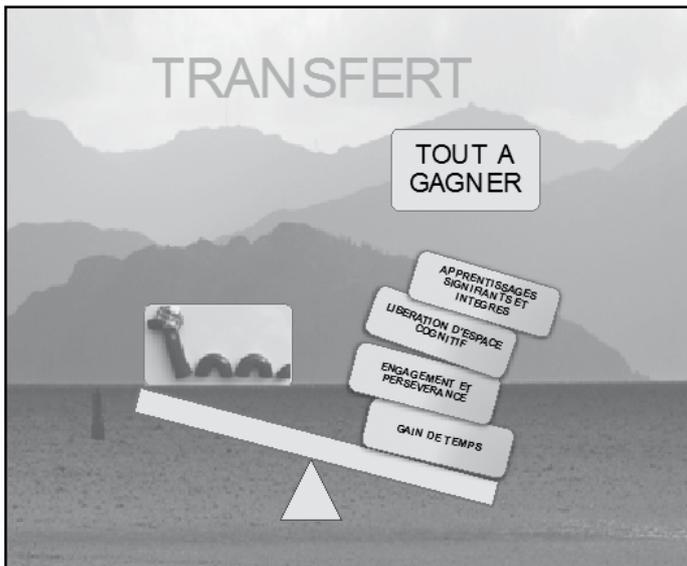
Que fais-tu de ce que tu as appris ? Dans quelles circonstances cela peut-il te servir ? As-tu le projet de t'en resservir ?

J'espère que le transfert n'est pas le monstre du Loch Ness. Sinon, il ne serait qu'un mythe.

J'espère toutefois qu'il est un

VIGITRANSFERT

Coline ou la conquête de la confiance !



peu de science-fiction, car comme le dit Stephen Hawking « la science fiction d'aujourd'hui est souvent la réalité de demain. »

Moha, décembre 2016,
Luc Fauville



Références bibliographiques :

- Baily J-M. et Prignon P. (2006) *Transfert de connaissances, transfert de compétences*, Waterloo : Wolters Plantyn.
- Bourgeois E. « Chapitre 1. Les théories de l'apprentissage : un peu d'histoire... », in Bourgeois E. et al., (2011) *Apprendre et faire apprendre*, Paris : PUF.
- Bosson M., *Acquisition et transfert de stratégies au sein d'une intervention métacognitive pour des élèves présentant des difficultés d'apprentissage*, Thèse de doctorat : Univ. Genève, 2008, n°. FP-SE401unige_80_thesis-2.pdf
- Charlot B.(1997). *Du rapport au savoir*, Paris : Anthropos.
- Delvaux H., Fauville L. et Moinet A. (5 et 6 juillet 2016) *Le transfert, une clé essentielle pour évoluer dans son apprentissage*, notes pour la formation de formateurs, Liège.
- Dubuc M. (2013) *Apprendre avec des outils pédagogiques «facilitateurs de pensée»*. *Gestion mentale et transfert des apprentissages*, Lyon : Chronique Sociale.
- Frenay M. et Bédard, D. « Chapitre 8. Le transfert des apprentissages », in Bourgeois, E. et al., (2011) *Apprendre et faire apprendre*, Paris : PUF.
- Moinet A. *Formation sur le transfert*, novembre, décembre 2015, Bruxelles.
- Péladeau N., Forget, J. et Gagné, F. (2005) *Le transfert des apprentissages et la réforme de l'éducation au Québec : quelques mises au point*, *Revue des sciences de l'éducation*, vol.31, N°1, pp. 187-209. Consulté en octobre 2016 sur <http://id.erudit.org/iderudit/012364ar>.
- Preseau A. et Frenay M. (2004) *Le transfert des apprentissages. Comprendre pour mieux intervenir*, Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval.
- Preseau A. (2000) *Analyse de l'efficacité d'interventions sur le transfert des apprentissages en mathématiques*, *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 36, N°3, pp.515-544.
- Roussel J-F. (2011) *Gérer la formation : viser le transfert*, PPT consulté en juillet 2016, <https://www.unamur.be/det/pfc/gfc/pdf/conferenceroussel2011>.
- Savater F. (2000) *Pour l'éducation*. Paris : Payot et Rivages.
- Tardif J. (1999) *Le transfert des apprentissages*. Montréal : Logiques.
- Viau R. (2003) *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : de Boeck.
- Cahiers pédagogiques, N° 408 (novembre 2002), *Savoir, c'est pouvoir transférer ?*