

IMPACT DE LA CONSIGNE SUR LE RÉINVESTISSEMENT DES ACQUIS EN PRODUCTION ÉCRITE

Fatima AIT DJIDA*

Université Hassiba Benbouali de Chlef , Algérie
aitdjidafatima@yahoo.fr

Karima AIT DAHMANE

Université Lounici Ali Blida 2, Algérie
Karima7aitdahmane@gmail.com

Date de réception **21.12.2020** Date d'acceptation **21/10/2021** Date de publication **27/12/2021**

Résumé :

Le système éducatif algérien a connu diverses réformes visant à améliorer le niveau des apprenants et par là même apporter des correctifs aux déficits soulignés au niveau de l'enseignement du français au collège. L'adoption de l'approche par compétences a placé l'écrit dans une position privilégiée dans la mesure où on a introduit le premier jet, on a ajouté une deuxième séance de lecture (lecture 2) pour favoriser l'amélioration des productions écrites. Cependant, le problème de l'écrit persiste chez nos apprenants et ce à tous les niveaux. Pour essayer d'en comprendre les causes et surtout de proposer des pistes qui pourraient apporter des solutions à ce problème, différents travaux ont été réalisés en didactique. Les erreurs relevées en production écrite, les difficultés de l'écrit au collège, la place de l'écrit, la séance de production et de préparation de l'écrit sont, entre autres, des thèmes étudiés dans ce sens. Partant du constat que nos apprenants ont du mal à produire des écrits en y mobilisant des ressources étudiées au long d'une séquence d'apprentissage, nous avons choisi d'aborder, dans cet article, le problème sous l'angle de la consigne.

Mots-Clés : Production écrite – transfert – réinvestissement – impact – consigne.

ملخص : خضع نظام التعليم الجزائري لعدة إصلاحات تهدف إلى تحسين مستوى المتعلمين وبالتالي تصحيح أوجه القصور التي تم إبرازها في تدريس اللغة الفرنسية في الكلية. أدى اعتماد النهج القائم على المهارات إلى وضع الكتابة في وضع متميز بقدر ما قدمنا المسودة الأولى، أضفنا جلسة قراءة ثانية (القراءة 2) لتعزيز تحسين الإنتاج المكتوب. ومع ذلك، استمرت مشكلة الكتابة مع المتعلمين لدينا على جميع المستويات. من أجل محاولة فهم الأسباب وخاصة لاقتراح السبل التي يمكن أن توفر حلولاً لهذه المشكلة، تم تنفيذ العديد من الأعمال في مجال التدريس. الأخطاء التي لوحظت في الإنتاج الكتابي، وصعوبات الكتابة في الكلية، ومكان الكتابة، وجلسة الإنتاج، والتحضير للكتابة هي، من بين أمور أخرى، موضوعات تمت دراستها في هذا الاتجاه. استناداً إلى الملاحظة التي تفيد بأن متعلمينا يجدون صعوبة في إنتاج الكتابات عن طريق تعبئة الموارد المدروسة عبر تسلسل التعلم، فقد اخترنا مقارنة المشكلة في هذه المقالة من وجهة نظر التعليمات.

الكلمات المفتاحية: الإنتاج الكتابي – التحويل – إعادة الاستثمار – الأثر – التعليمات.

* Auteur correspondant

ABSTRACT:

The Algerian education system has undergone various reforms aimed at improving the level of learners and thereby correcting the deficits highlighted in the teaching of French in college. The adoption of the skills-based approach has placed writing in a privileged position insofar as we introduced the first draft, we added a second reading session (reading 2) to promote the improvement of written productions. However, the writing problem persists with our learners at all levels. In order to try to understand the causes and specially to suggest avenues that could provide solutions to this problem, various works have been carried out in didactics. The errors noted in written production, the difficulties of writing in college, the place of writing, the production session and preparation of writing are, among others, themes studied in this direction. Based on the observation that our learners have difficulty producing writings by mobilizing resources studied throughout a learning sequence, we have chosen to approach the problem in this article from the point of view of instructions.

Keywords: *Written production - transfer - reinvestment - impact - instructions.*

Introduction

La production écrite constitue le point culminant vers lequel convergent toutes les autres activités de la séquence. Elle s'apparente à une situation d'intégration par excellence dans la mesure où l'apprenant est censé pouvoir réinvestir toutes les notions apprises, qu'elles soient linguistiques ou autres, pour les mettre au service du discours. Or, il s'avère que les apprenants peinent justement à employer correctement les points de langues étudiés et les règles apprises quand il s'agit de rédiger un texte cohérent répondant à des critères préalablement construits en classe. Ce handicap nous a donc interpellée et nous a amenée à chercher dans le processus d'enseignement-apprentissage les facteurs ayant généré cette difficulté. Nous avons, ainsi, choisi de nous pencher sur la consigne aussi bien celle relative à la production écrite proprement dite que celle se rapportant aux différentes activités. Nous croyons, en fait, que celle-ci, si elle était bien formulée et visait des objectifs relevant de hauts niveaux, elle permettrait à l'apprenant non seulement d'exécuter correctement la tâche qui lui est demandée d'accomplir, mais de réaliser avec succès le transfert attendu de la notion étudiée.

Notre problématique se résume ainsi à la question directrice suivante : Dans quelle mesure la consigne peut-elle favoriser ou empêcher le réinvestissement (le transfert) en production écrite ? Autrement dit : Pourquoi nos élèves arrivent-ils à résoudre des exercices d'application lors des activités analytiques alors qu'ils sont incapables de réinvestir les mêmes points (notions) face à une activité de production écrite ?

Nous émettons comme hypothèse le fait qu'au cours de la séquence d'apprentissage, le questionnement adopté par les enseignants, lors des activités analytiques, est axé sur les connaissances déclaratives et non procédurales. Les enseignants se contentent de poser des questions relevant des niveaux inférieurs de la taxonomie de Bloom. Ainsi, l'apprenant est capable d'appliquer une notion étudiée sur le champ, au cours de la séance mais il est incapable de la transférer plus tard à l'occasion d'une production écrite.

Une taxonomie de référence

Analysant la faculté de connaître, Bloom distingue deux moments forts d'égale importance qui sont "*l'acquisition des connaissances*" et "*le rappel des connaissances*". Les deux moments s'imbriquent et s'appuient essentiellement sur la mémoire.

En effet, on ne peut se rappeler que ce qu'on a réellement acquis. Les deux situations d'acquisition et de rappel sont celles-là mêmes que Meirieu appelle "*situation de formation*" et "*situation d'utilisation*"

"Entre le stade d'acquisition et celui du rappel, les connaissances auront subi quelques modifications ; mais ces modifications jouent un rôle peu important dans le domaine des examens ou de l'utilisation des connaissances. Les processus d'association et de jugement entrent également en jeu dans la mesure où les questions et les problèmes sont présentés sous une forme différente de celle utilisée au stade de l'acquisition." (Bloom, 1975)

Nous voyons bien qu'en dépit du niveau relativement bas qu'occupe la connaissance dans la hiérarchie établie par Bloom, elle demeure en revanche indispensable et d'autant plus importante à prendre en charge dans la mesure où elle constitue le socle sur lequel reposent les autres opérations jugées plus complexes.

B- La compréhension

Bloom distingue dans la compréhension trois sous catégories : il s'agit de la *transposition*, l'*interprétation* et l'*extrapolation*. La compréhension est en relation directe avec le transfert dans la mesure où l'idée de l'extrapolation n'est autre qu'une anticipation sur l'utilisation ultérieure d'un apprentissage acquis dans des conditions bien définies. Il en résulte que l'apprenant ne pourra transférer sans avoir compris, d'où la nécessité d'accorder beaucoup d'importance à cette catégorie en se fixant dans la situation d'apprentissage des objectifs clairs s'y référant.¹ La compréhension constitue finalement une condition nécessaire, mais non suffisante à la réalisation du transfert, car d'autres catégories supérieures doivent entrer en jeu, et ces dernières sont nettement plus importantes qu'une simple compréhension.

C - L'application

"Si un apprenant a vraiment compris une chose, il est en mesure de l'appliquer". Or, le problème n'est pas si simple que ça. Bloom, fait justement la distinction entre la *compréhension* et l'*application* en comparant deux problèmes relevant, chacun, de l'une de ces deux catégories :

"Un problème relève de la catégorie de la compréhension quand il exige de l'étudiant de connaître assez bien une loi pour que, quand il lui est demandé spécifiquement de le faire, il puisse l'employer correctement. L'application requiert un pas de plus. Placé devant un problème nouveau, l'élève applique la loi sans qu'on l'exige de lui et sans qu'on lui montre comment l'employer dans ce cas précis. L'élève fait preuve de compréhension s'il montre qu'il peut avoir recours à une abstraction quand son emploi est exigé. L'élève fait preuve d'application s'il montre qu'il pourra appliquer correctement une abstraction là où aucun mode de résolution n'est spécifié."

Ainsi conçue, l'application serait synonyme de transfert proprement dit du moment qu'elle concerne l'utilisation d'un apprentissage hors du contexte ou de la situation où il a été acquis. Rappelons à ce propos la définition que donne Meirieu du transfert, à savoir : *" un mouvement par lequel un sujet s'approprie les savoirs, les intègre à sa personne en les réutilisant à sa propre initiative."*

Mais, là également, le rôle de l'enseignant s'avère déterminant en ce sens que c'est à lui que revient la charge de préparer ses élèves à affronter des problèmes nouveaux en lui enseignant les méthodes et les procédures, plutôt que de se contenter de transmettre un ensemble de connaissances brutes dans un contexte déterminé.

" (...) l'apprentissage se transfère très rapidement à des domaines nouveaux, si, plutôt que d'enseigner l'utilisation de certaines données dans des cas déterminés, on enseigne à l'étudiant des méthodes appropriées pour aborder les problèmes, ainsi que les concepts et

les généralisations ; si d'autre part, on lui enseigne les attitudes à prendre devant un travail et s'il acquiert des qualités d'assurance et de contrôle de soi, il est évident que les objectifs de l'application sont un aspect extrêmement important du programme, puisqu'il comporte la signification d'un transfert d'apprentissage." (Bloom, 1975)

D- L'analyse

L'analyse se situe à un niveau un peu plus élevé que la compréhension et l'application. Elle implique, par conséquent, la mobilisation de capacités plus complexes en ce sens qu'elle est axée essentiellement sur la décomposition de ce qui est perçu, et sur la reconnaissance des lois régissant un fonctionnement.

"Dans l'analyse, ce qui est mis en relief, c'est le fait de décomposer le matériel en ses parties constituantes et de saisir les rapports qui existent entre ces parties et la manière dont elles sont organisées. L'analyse peut également s'appliquer aux techniques et aux moyens utilisés dans une communication pour en exprimer l'idée ou en établir la conclusion."

Ainsi, même si l'analyse constitue une fin en soi, il n'en demeure pas moins qu'elle peut aider à une meilleure compréhension et à une application efficace d'une acquisition. Ceci s'explique par le fait que l'analyse traite à la fois du contenu et de la forme, et comme le dit Bloom : *"Analyser la signification d'une communication, c'est plus que comprendre la signification."* (Bloom, 1975)

L'activité de grammaire est l'exemple type d'une situation pédagogique où l'analyse est privilégiée. Cela est d'autant plus évident qu'il s'agit bien d'une activité analytique au cours de laquelle l'apprenant est appelé à décomposer l'énoncé qui lui est proposé en ses différents éléments en vue d'en saisir les principes d'organisation, et déduire les règles de fonctionnement.

En outre, bien que l'analyse se situe à un niveau plus élevé par rapport à l'application, elle peut s'avérer dans certains cas comme un préalable à tout acte de *transfert*. Car, en analysant, l'apprenant procède d'abord à la *recherche des éléments*, puis à la *recherche des relations*, et enfin à la *recherche des principes d'organisation*. Ceci lui permettra à coup sûr de tirer des généralisations qu'il ne trouvera aucune difficulté à appliquer dans des situations similaires.

E- La synthèse

Opposée à l'analyse, la synthèse emprunte le chemin inverse en ce sens qu'elle consiste en un assemblage d'éléments en vue de construire un tout cohérent.

"La synthèse est définie ici comme une réunion d'éléments et de parties en vue de former un tout. Il s'agit d'une opération consistant à combiner des éléments, parties etc. de façon à ce qu'ils constituent une structure que l'on ne distinguait pas clairement auparavant."

En tant que telle, la synthèse pourrait être considérée comme l'opération qui offre le plus de possibilités *"pour un comportement créateur de la part de l'étudiant"*. C'est, en effet, une catégorie qui englobe toutes celles qui lui sont inférieures et qui renseigne on ne peut mieux sur les capacités de l'apprenant à se rappeler d'une notion étudiée, et l'appliquer correctement et sans qu'on lui demande dans une situation d'expression qui constitue un moment fort dans le processus d'apprentissage.

Appliquée à notre cas, la synthèse ne se manifeste pas uniquement sur le plan phrastique (construction d'une phrase complexe à partir de deux propositions indépendantes), mais aussi et surtout dans la capacité qu'a l'apprenant à intégrer les relatives dans un énoncé plus consistant, à savoir une production écrite. C'est justement à ce niveau-là que nous pouvons dire que le transfert attendu a eu lieu. Une synthèse pourrait également être assimilée à une intégration des compétences en ce sens que l'apprenant, confronté à une situation complexe, devrait faire appel à toutes sortes de ressources cognitives pour y faire face.

F- L'évaluation

L'évaluation est intimement liée à l'idée de jugement. Classée en fin du domaine cognitif, elle implique la combinaison de tous les autres comportements : connaissance, compréhension, application, analyse et synthèse.

Cependant, nous ne pouvons parler d'évaluation en l'absence de critères sur la base desquels des jugements sont prononcés, et des prises de position peuvent être adoptées. Ainsi, serait-il préférable que l'apprenant choisisse lui-même ces critères pour pouvoir juger de l'utilité de tel ou tel apprentissage, et être capable par la suite de le transférer habilement dans des situations diverses. Le jugement dont nous parlons ici est une opération si complexe qu'il exige une parfaite connaissance de l'objet, une compréhension optimale, une application à haute fréquence, une analyse minutieuse, et enfin, une synthèse globale qui serait le résultat de toutes les opérations précédentes.

"L'évaluation se définit comme la formulation dans un but déterminé de jugements sur la valeur de certaines idées, travaux, situations, méthodes, matériels, etc. Elle implique l'utilisation de critères aussi bien que de standards pour évaluer dans quelle mesure certaines données spécifiques sont exactes, efficaces, économiques ou satisfaisantes. Les jugements peuvent être soit quantitatifs soit qualitatifs, et les critères peuvent être soit ceux que l'étudiant détermine, soit ceux qui lui sont donnés." [7]

Démarche adoptée :

Pour vérifier notre hypothèse, à savoir que le questionnaire adopté par les enseignants au cours des activités composant la séquence pédagogique est axé sur les connaissances déclaratives plutôt que sur les connaissances procédurales, nous avons choisi de travailler sur deux groupes, l'un témoin l'autre expérimental. Il s'agit d'élèves de deux classes de 3^{ème} A.M. dont le nombre est de 30 dans chacune.

Pour la classe A, au cours de toute la séquence d'apprentissage et à l'occasion de chaque leçon, deux exercices d'application sont proposés aux apprenants. Les activités en question comportent des consignes relevant des niveaux inférieurs de la taxonomie de Bloom. Pour les élèves de la classe B, la même démarche est adoptée, on a proposé pour chaque notion, une activité identique à celle proposée aux apprenants de la classe A avec, à chaque fois, une activité supplémentaire relevant d'un niveau supérieur de l'échelle de Bloom. Il s'agit d'une activité d'écriture proposée pour chaque point de langue étudié.

Ainsi, notre corpus est composé de deux parties :

- 1- La première est représentée par les différentes activités que les apprenants des deux classes ont eu à travailler tout au long de la 1^{ère} séquence. Il s'agit d'exercices proposés comme application aux différents points de langue étudiés lors des activités analytiques.
- 2- La deuxième est composée des productions écrites rédigées par les mêmes apprenants et ce au terme de la séquence pédagogique.

Analyse des résultats

Ayant pris comme exemple de point de langue le passé composé de l'indicatif, nous avons formulé deux consignes différentes pour les deux groupes. Ainsi, pour le groupe A (le groupe témoin) la consigne qui lui était destinée était formulée comme suit :

Consigne : Conjugue au passé composé les verbes mis entre parenthèses en employant dans chaque cas l'auxiliaire « avoir ».

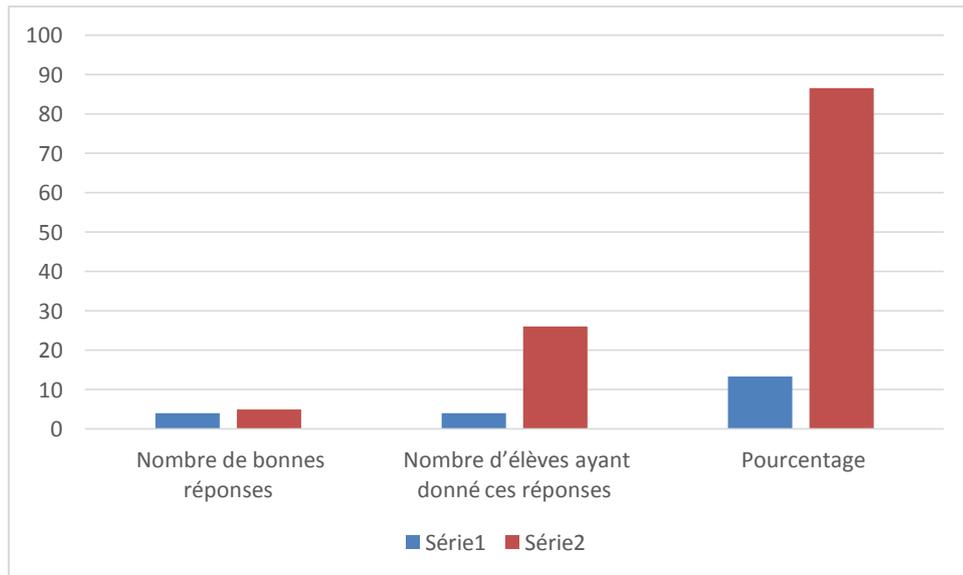
- Nous (corriger) le devoir.
- Elles (discuter) du devoir.
- Pourquoi tu (prendre) ce médicament ?
- Ils (saisir) cette occasion pour se voir.
- Les élèves (savoir) répondre.

Nous remarquons bien que la consigne en question n'exige de l'apprenant que de se rappeler une forme verbale vue déjà en séance de cours. L'opération mentale qu'il aura donc à effectuer se limitera au rappel de ce qui a été préalablement mémorisé comme connaissances. Cela correspond à un niveau inférieur dans la taxonomie de Bloom comme nous l'avons déjà vu.

L'analyse des réponses obtenues sont exposés dans le tableau ci-dessous :

Nombre de bonnes réponses	4	5
Nombre d'élèves ayant donné ces réponses	04	26
Pourcentage	13,33%	86,66%

Illustrons ces résultats par l'histogramme suivant :



Ainsi, comme nous l’avons constaté, le taux de bonnes réponses données par les apprenants ayant répondu à la consigne est beaucoup plus important que celui de ceux qui ont échoué. Nous pouvons ainsi dire que ces derniers ont su restituer des connaissances apprises à l’occasion d’un test qui n’aura, en fin de compte, exigé d’eux qu’un simple rappel.

Qu’en est-il maintenant de la consigne donnée au groupe expérimental, le groupe B ?

En effet, pour ce dernier, nous avons choisi de formuler une consigne relevant cette fois-ci d’un niveau supérieur pour voir si les apprenants sont capables d’effectuer des opérations mentales plus complexes en mobilisant des stratégies plus élaborées.

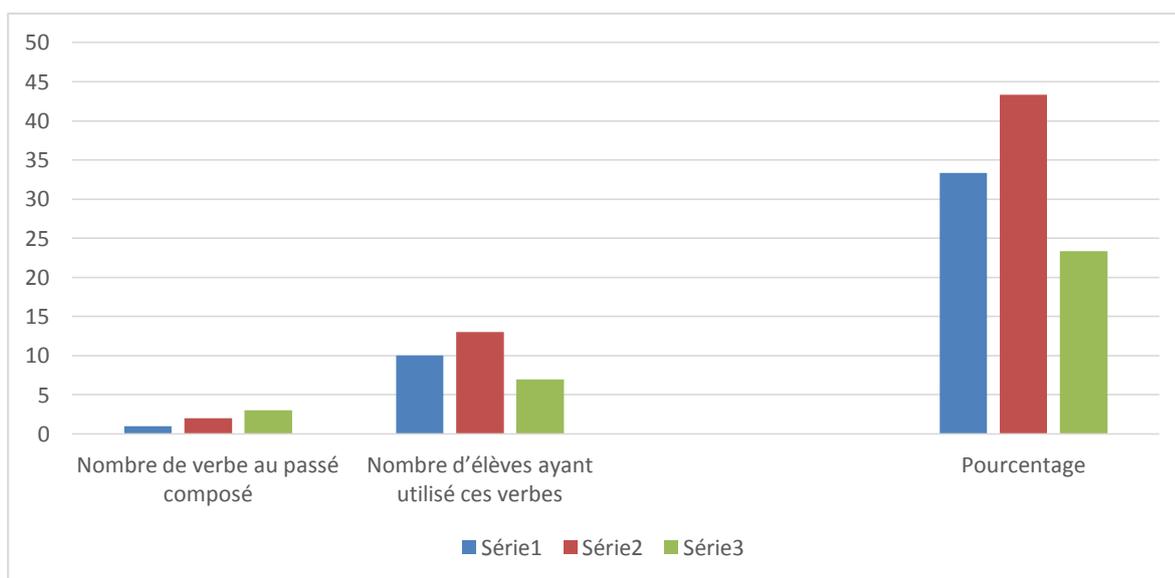
Consigne : Rédige deux ou trois phrases pour rapporter un accident ou un méfait en conjuguant les verbes au passé composé.

La consigne ainsi formulée relève d’un niveau supérieur dans la taxonomie, à savoir la synthèse. Il en est ainsi, car pour exécuter la tâche demandée, l’apprenant aura non seulement à se rappeler des connaissances apprises, mais à mobiliser des ressources relevant de différents domaines tels que le vocabulaire, la grammaire la conjugaison etc. ... Le passé composé ne représente en effet qu’un seul élément qu’il faut intégrer à l’ensemble pour réussir une tâche aussi complexe que celle de rédiger un texte cohérent.

Toutefois, pour les besoins de notre recherche, nous n’allons insister que sur la capacité qu’a eu l’apprenant à réinvestir le point de langue étudié en conjugaison, à savoir le passé composé de l’indicatif.

Exposons les résultats obtenus dans le tableau et l’histogramme ci-dessous :

Nombre de verbe au passé composé	1	2	3
Nombre d'élèves ayant utilisé ces verbes	10	13	07
Pourcentage	33,33%	43,33%	23,33%



Les résultats montrent bien que deux tiers des apprenants composant le groupe B ont réussi à répondre correctement à la consigne dans la mesure où ils ont employé au moins deux verbes de leur choix au passé composé de l'indicatif. Nous pouvons ainsi avancer que le réinvestissement attendu de leur part a bel et bien eu lieu, et ce, en dépit de la difficulté apparente de la tâche par rapport à celle qui était présentée au groupe A.

Analyse de la production écrite du point de vue du réinvestissement du point de langue en question

L'objectif de cette analyse étant de voir si ce sont les apprenants du groupe A ou ceux du groupe B qui ont réussi le mieux à réinvestir un point de langue étudié au cours de la séquence, en l'occurrence, le passé composé de l'indicatif. Ainsi, en procédant à cette analyse, nous pourrions à la lumière des résultats obtenus, mesurer l'impact du type de consigne donnée aux apprenants lors des activités analytiques sur la capacité de ces derniers à mettre les notions en question au service de la situation d'intégration qu'est la production écrite.

La consigne d'écriture présentée aux apprenants était ainsi rédigée :

Ton professeur de sport te remet la grille suivante :

Qui ?	Quoi ?	Quand ?	Où ?
L'équipe de basket ball du C.E.M. Les Frères Tahar Djebbar	Remporter la coupe régionale	22 avril 2018	Mouzaïa

Glisse-toi dans la peau d'un journaliste et utilise ces informations pour rédiger une brève à publier dans le journal de ton école.

Critères de réussite

- 1-Répondre aux questions qui ? quoi ? où ? quand ? et comment ?
- 2-Employer un vocabulaire clair et précis.
- 3-Conjuguer les verbes au passé composé.
- 4-Accorder les participes passés.

Les critères proposés aux élèves sont en relation directe avec les points de langue étudiés lors des activités analytiques propres à la 1^{ère} séquence.

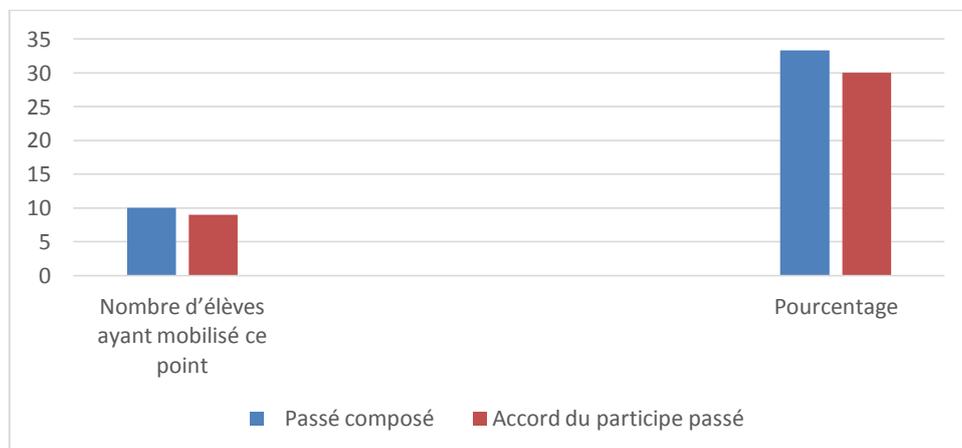
Dans le cadre de cet article, nous n'allons nous intéresser qu'à un seul point de langue qui est le passé composé de l'indicatif, et bien entendu son corollaire, l'accord du participe passé.

Analyse quantitative :

Dans le tableau ci-dessous et l'histogramme qui suivra, nous allons exposer le nombre d'apprenants qui font partie de la classe A, à savoir le groupe témoin, ayant réussi à mobiliser le point de langue retenu.

Points de langue	Passé composé	Accord du participe passé
Nombre d'élèves ayant mobilisé ce point	10	09
Pourcentage	33,33%	30%

L'histogramme



Pour la classe B, en l'occurrence, le groupe expérimental, les résultats étaient comme suit :

Analyse quantitative

Points de langue	Passé composé	Accord du participe passé
Nombre d'élèves ayant mobilisé ce point	30	29
Pourcentage	100%	96,66 %

L'histogramme

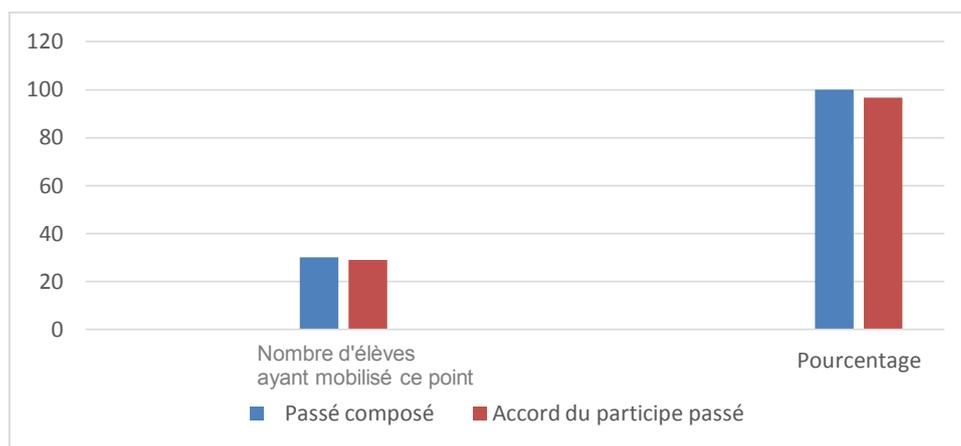


Tableau comparatif pour les activités analytiques de la 1^{ère} séquence

Ce tableau prend en considération les points de langue de la 1^{ère} séquence que les élèves devaient mobiliser à l'occasion de la 1^{ère} production écrite. Seuls les résultats des exercices communs aux deux classes sont représentés dans ce tableau.

Le point de langue	Classe A	Classe B
Le passé Composé de l'indicatif	96,66%	93,33%
L'accord du participe passé	86,66%	86,66%

Le tableau ci-dessus montre bien que les deux classes présentent approximativement les mêmes taux de réussite pour l'ensemble des activités analytiques.

La figure ci-dessous explicite mieux cette similitude des résultats entre les deux classes :

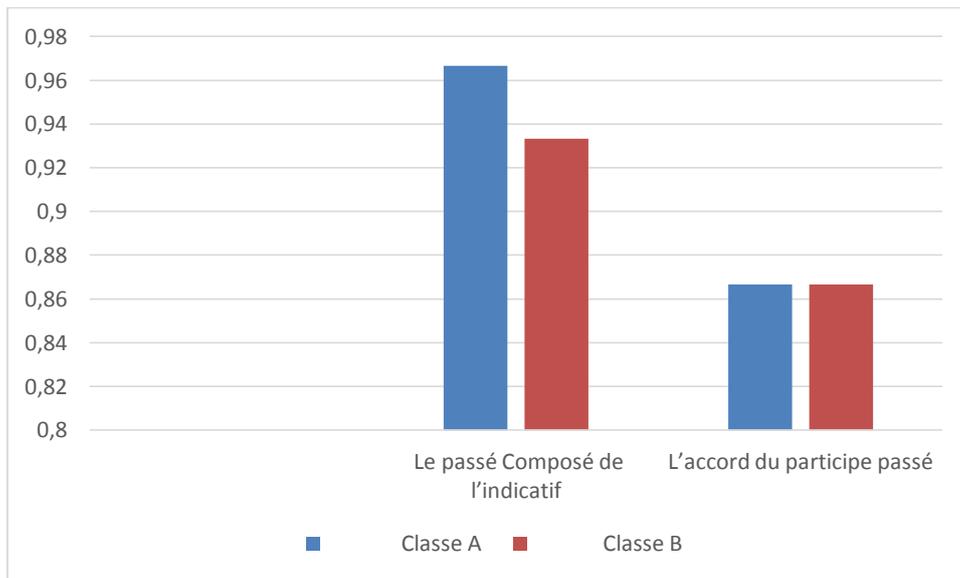
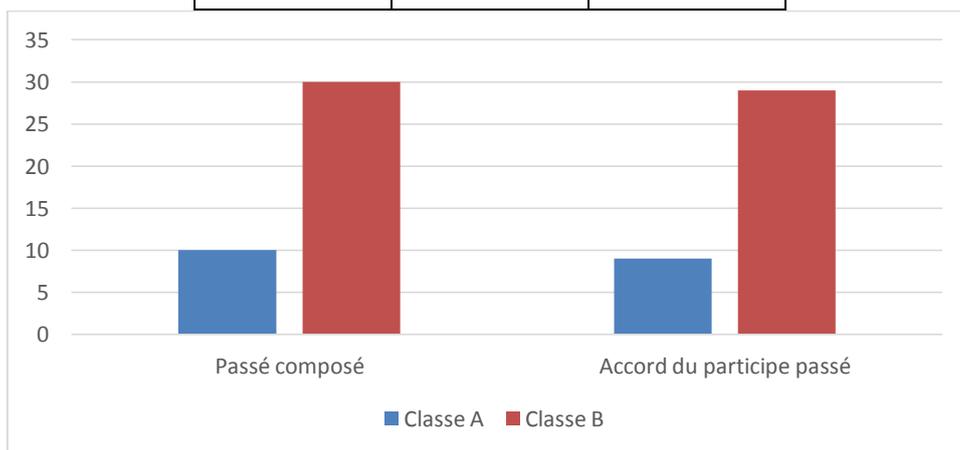


Tableau comparatif pour le réinvestissement des points de langue lors de la 1^{ère} production écrite en termes du nombre d'apprenants

Points de langue	Passé composé	Accord du participe passé
Classe A	10	09
Classe B	30	29



Les résultats obtenus montrent que les apprenants de la classe B (groupe expérimental) à qui on a proposé une activité d'écriture (activité complexe faisant appel à de nombreuses compétences) comme application au terme de chaque activité analytique ont pu mobiliser ces mêmes points lors de la production écrite de façon largement supérieure par rapport aux apprenants de la classe A (groupe témoin) à qui on proposait souvent des consignes appartenant aux niveaux bas de la taxonomie de Bloom. Ceci nous amène à dire que la consigne qui relève des hauts niveaux de la

taxonomie de Bloom lorsqu'elle est proposée tout au long d'une séquence peut favoriser le réinvestissement.

Conclusion

Les chercheurs qui se sont intéressés aux problèmes du transfert à l'instar de Meirieu (1994), Develay (1996) et Perrenoud (1999) sont unanimes à penser que pour que l'apprenant puisse mobiliser les connaissances acquises, ce qui constitue une compétence en soi, il faudrait tout un travail d'entraînement en classe qui consiste à ne pas partir des ressources à mobiliser, pour trouver un cadre mobilisateur ; mais proposer des situations complexes qui mobilisent de multiples ressources. Ainsi, la consigne soumise à l'élève au cours d'une activité analytique pourrait-elle très bien contribuer à favoriser le réinvestissement de la notion étudiée si elle renvoie à un niveau assez élevé dans la taxonomie de Bloom. Nous croyons, en outre, que la nouvelle approche par compétences adoptée par l'institution éducative, mettrait davantage l'apprenant face à des tâches complexes qui exigeraient de lui non seulement une simple restitution de l'appris, mais mieux encore, une mobilisation de toutes sortes de ressources dans des situations d'intégration, d'où la nécessité de bien réfléchir avant de choisir la consigne qu'on est appelé à soumettre à l'apprenant.

Références bibliographiques :

1. Bloom, B.S. et al., *Taxonomie des objectifs pédagogiques, 1. Domaine cognitif*. Trad. M. Lavellée Ed. Presses Universitaires du Québec, (1975), 231 p.
2. Delandsceer, V. et G., *Définir les objectifs de l'éducation*, 5^{ème} édition, Paris, P.U.F., (1984), 340 p.
3. Develay, M., « Didactique et transfert », in Meirieu, Ph., Develay, M, Durand, C. et Mariani, Y. (dir.) " Le concept de transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue ", Lyon, CRDP, (1996).
4. Meirieu, P., *Apprendre... Oui, mais comment ?* ESF, Paris, (1999).
5. Meirieu, P., "Le transfert de connaissances : éléments pour un travail en formation ", [en ligne] Intervention lors du Colloque organisé en septembre-octobre 1994 à l'Université LUMIERE – Lyon 2. Consulté le 28 octobre 2006, le document est publié sur le site : <http://www.meirieu.com/OUTILSDEFORMATION/transferttexte.pdf>
6. Perrenoud, P., " transférer ou mobiliser ses connaissances ? D'une métaphore l'autre : implication sociologiques et pédagogiques " [en ligne], Disponible sur le site http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_28.html