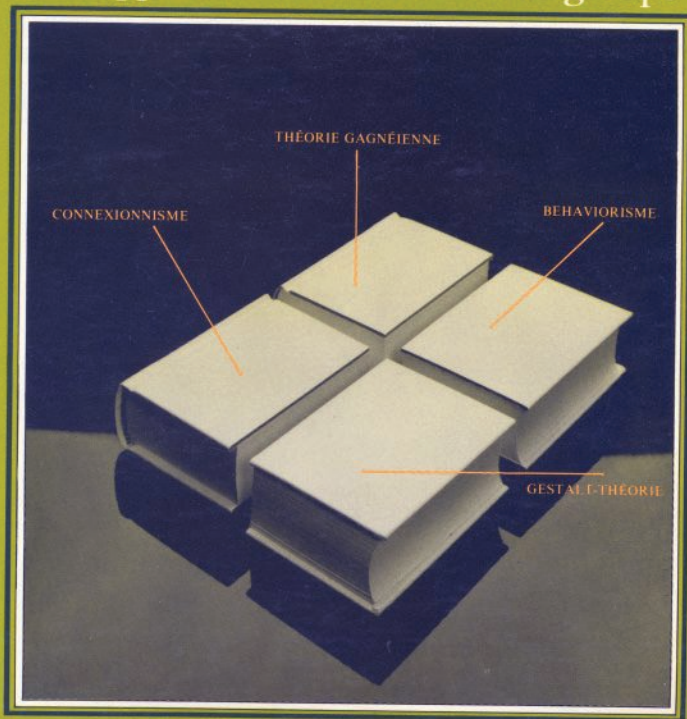


AURÈLE ST-YVES

PSYCHOLOGIE DE L'APPRENTISSAGE- ENSEIGNEMENT

Une approche individuelle ou de groupe



Presses de l'Université du Québec

PSYCHOLOGIE DE L'APPRENTISSAGE- ENSEIGNEMENT

© 1982 – Presses de l'Université du Québec

Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Sainte-Foy, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré : *Psychologie de l'apprentissage-enseignement : Une approche individuelle ou de groupe*, Aurèle St-Yves. ISBN 2-7605-0305-4 • DA136N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés

Le Fonds F.C.A.C. pour l'aide et le soutien à la recherche a accordé une subvention d'aide à la publication pour cet ouvrage, dans le cadre de sa politique visant à favoriser la publication, en langue française, de manuels et de traités à l'usage des étudiants de niveau universitaire.

Photo de la couverture :
LOUIS DUCHARME

Conception graphique :
RICHARD HODGSON et PIERRE PARENT

ISBN 2-7605-0305-4
*Tous droits de reproduction, de traduction
et d'adaptation réservés* © 1982
Presses de l'Université du Québec

Dépôt légal — 3^e trimestre 1982
Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale du Canada
Imprimé au Canada

© 1982 – Presses de l'Université du Québec

Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Sainte-Foy, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré : *Psychologie de l'apprentissage-enseignement : Une approche individuelle ou de groupe*, Aurèle St-Yves. ISBN 2-7605-0305-4 • DA136N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés

PSYCHOLOGIE DE L'APPRENTISSAGE- ENSEIGNEMENT

**UNE APPROCHE INDIVIDUELLE
OU DE GROUPE**

AURÈLE ST-YVES

**1986
Presses de l'Université du Québec
Case postale 250, Sillery, Québec G1T 2R1**

© 1982 – Presses de l'Université du Québec

Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Sainte-Foy, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré : *Psychologie de l'apprentissage-enseignement : Une approche individuelle ou de groupe*, Aurèle St-Yves. ISBN 2-7605-0305-4 • DA136N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés

© 1982 – Presses de l'Université du Québec

Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Sainte-Foy, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré : *Psychologie de l'apprentissage-enseignement : Une approche individuelle ou de groupe*, Aurèle St-Yves. ISBN 2-7605-0305-4 • DA136N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|--|-----------|
| AVANT-PROPOS | 9 |
| INTRODUCTION | 11 |
| CHAPITRE I L'apprentissage selon les théories unitaristes et pluralistes | 13 |
| Le connexionnisme thordikien | 14 |
| Le behaviorisme et le néo-behaviorisme | 14 |
| L'apprentissage selon la gestalt-théorie | 26 |
| L'apprentissage selon Gagné | 27 |
| CHAPITRE II L'apprentissage-enseignement selon R. M. Gagné | 33 |
| Une approche cybernétique | 33 |
| Les phases et processus d'apprentissage | 34 |
| Les capacités : produits de l'apprentissage | 38 |
| Les types d'apprentissage | 40 |
| Les conditions internes et externes | 41 |
| Les événements de l'enseignement | 41 |
| CHAPITRE III La vision puérocentrique de l'apprentissage dans l'optique gagnéenne | 45 |
| L'influence des principes émanant du : | |
| - connexionnisme | 46 |
| - behaviorisme | 48 |
| - gestaltisme | 49 |
| L'influence des principes émanant des : | |
| - théories cognitives | 51 |
| - théories du développement de la personne | 53 |
| - théories de la psychologie sociale et de la psychosociologie de l'éducation | 55 |
| Les principes gagnéiens | 57 |
| L'influence des principes émanant : | |
| - de l'école nouvelle | 58 |
| - du courant existentiel et humanistique | 59 |
| Les postulats du courant puérocentrique | 60 |
| Les aspects puérocentriques des principes gagnéiens | 61 |

| | | |
|--|---|-----|
| CHAPITRE IV | L'apprentissage selon la pédagogie ouverte | 67 |
| | La situation de la pédagogie ouverte dans les courants : puérocentrique, sociocentrique et instituocentrique | 67 |
| | Les principes de la pédagogie ouverte | 69 |
| | Les fondements d'une pratique de la pédagogie ouverte | 69 |
| | L'apprenant vu comme un système ouvert | 70 |
| CHAPITRE V | L'apprentissage en groupe-classe | 73 |
| | Le groupe-classe et ses processus | 73 |
| | Les phases d'évolution d'un groupe-classe | 76 |
| | Les attitudes de l'enseignant et de l'apprenant : fondements de la relation pédagogique | 77 |
| | La possibilité du transfert psychologique dans le groupe-classe | 79 |
| | Les transactions et les décisions efficaces chez l'enseignant et l'apprenant | 81 |
| CHAPITRE VI | Quelques méthodes et techniques utiles | 87 |
| | La dynamique de groupe | 87 |
| | L'interview (réunion d'information) de groupe | 88 |
| | Le sociogramme | 89 |
| | Le jeu de rôle | 90 |
| | L'étude de cas | 91 |
| | La résolution de problèmes en groupe | 92 |
| | L'assemblée délibérante | 94 |
| | L'observation systématique | 96 |
| | La définition d'objectifs en équipe | 97 |
| CHAPITRE VII | Une recherche au service des animateurs d'équipes de travail | 103 |
| CONCLUSION | | 113 |
| RÉPERTOIRE DE DÉFINITIONS COMPLÉMENTAIRES ET UTILES | | 115 |
| INDEX DES AUTEURS MENTIONNÉS OU CITÉS | | 119 |

AVANT-PROPOS

Le phénomène de l'apprentissage intéresse l'humain depuis fort longtemps. Une impressionnante brochette d'hypothèses et de théories des apprentissages est apparue au rythme de l'évolution de la pensée humaine et du développement de l'appréhension de la nature selon la méthode dite scientifique. Quiconque fait œuvre d'enseignement, ou s'adonne à une activité qui se veut un support à un apprentissage, se doit de connaître les différents principes qu'ont tenté de dégager les nombreux théoriciens de l'apprentissage et/ou de l'enseignement.

Le but de ce livre est de présenter un éclairage sur le couple apprentissage-enseignement en s'appuyant sur la théorie élaborée par Robert M. Gagné¹. Nous tenterons de faire ressortir notamment la parenté de certains concepts de cette théorie avec ceux mis à jour par d'autres théories qui s'intéressent à l'apprentissage et/ou l'enseignement tant individuel que de groupe. Nous n'ambitionnons nullement de présenter de long en large toutes ces différentes théories, de présenter tous et chacun de leurs principes, d'en préciser leurs racines philosophiques. Nous visons plutôt à identifier, au sein de certaines théories généralement reconnues comme représentatives des différentes écoles historiques de la psychologie, les notions connexes, voire même communes à la théorie gagnéienne.

D'une part, nous osons penser que la curiosité du lecteur sera piquée, que son besoin et son goût de connaître davantage la psychologie de l'apprentissage-enseignement (c'est-à-dire la psychologie de l'apprentissage au service de l'enseignement) seront avivés. D'autre part, les différents éléments de

1. Ce psychologue américain est reconnu comme un spécialiste de l'apprentissage-enseignement.

synthèses, d'analyses et d'interrogations critiques présentés, ainsi que les bibliographies exhaustives accompagnant ce texte permettront au lecteur de parcourir aisément les nombreuses avenues de l'investigation en ce domaine, investigation qui laissera en perspective l'atteinte d'objectifs plus spécifiques.

Ce livre est né d'un désir et d'un besoin : le désir que nous éprouvons de faire partager le fruit de nos explorations actuelles et passées sur l'apprentissage-enseignement individuel et de groupe, et le besoin que ressentent de plus en plus les apprenants et les enseignants de s'équiper, de s'outiller d'un guide de participation au développement des connaissances, tant au niveau de l'enseignement que de la recherche en apprentissage-enseignement.

Ce guide aura certes le mérite d'amener les tenants des différentes approches et des différents courants en ce domaine à affirmer leur position scientifique en tenant compte de l'importance de la complémentarité des connaissances, afin de mieux répondre aux divers besoins du monde de l'apprentissage-enseignement.

Le cachet de ce livre réside dans une synthèse de théories de l'apprentissage et/ou de l'enseignement et de courants pédagogiques. Cette synthèse fait ressortir tant leurs différences que leurs similitudes.

*On ne laboure pas quand il fait gel ;
On ne sème pas au temps de la récolte ;
On ne fauche pas quand le blé se lève ;
On n'emplit pas la grange au premier
printemps ;
Parents et maîtres, suivez l'ordre des
saisons !
Parents et maîtres, ne forcez pas la
nature, observez-la.
Respectez en chacun son devenir ;
Élevez sans uniformiser ;
Différenciez sans inégaliser.*

(R. Bize, *L'évolution psycho-physiologique de l'enfant*, Paris, Les Presses universitaires de France, 1950)

INTRODUCTION

Il est généralement admis que tout enseignement ne génère pas un apprentissage et que tout apprentissage ne résulte pas d'un enseignement. Néanmoins le tandem apprentissage-enseignement a obtenu ses lettres de créance. Nombreuses sont les théories de l'apprentissage, les méthodes d'enseignement et les conceptions, tantôt convergentes, tantôt divergentes, des rôles respectifs de l'enseigné et de l'enseignant.

Au cours de la dernière décennie, on a vu naître l'appellation « apprentissage-enseignement ». Le développement de la psychologie de l'apprentissage-enseignement a contribué et contribuera certes encore, par son évolution, à l'amélioration de la qualité et de l'efficacité de l'acte pédagogique global, à l'établissement d'une meilleure adéquation entre les différentes composantes de la triade « apprentissage-enseignement-curriculum¹ ».

Pareille contribution s'effectuera et par le biais d'une saisie sans cesse améliorée du phénomène de l'apprentissage et par le biais de recherches scientifiques portant sur la planification et la préparation des conditions les plus aptes à favoriser l'apprentissage ; les diverses facettes comportementales de l'apprenant seul ou en groupe doivent également s'insérer dans cette analyse.

1. Selon De Landsheere (1979) et D'Hainault (1980), le curriculum est un ensemble d'actions planifiées pour susciter l'instruction, et il se distingue du programme qui se veut un plan d'action pour engendrer le curriculum.

Considérant Robert M. Gagné comme un remarquable théoricien et praticien des processus apprentissage-enseignement, nous l'avons choisi comme « auteur-charnière ». Dans les écrits gagnéiens, nous retrouvons un rapprochement constant entre les principes d'apprentissage énoncés et les événements d'enseignement susceptibles de promouvoir des apprentissages spécifiques. Nous sommes en présence d'une théorie de l'apprentissage opérationnalisée en vue de fournir un véritable guide au monde de l'enseignement et ainsi accroître l'efficacité de l'enseignement. De plus, Gagné nous offre l'une des premières visions pluralistes des processus d'apprentissage. Il emprunte les conclusions de plusieurs de ses devanciers et de ses contemporains. Il les relie, les organise et les intègre. Toutefois, il ne s'y limite pas ; il les complète et les prolonge.

- Qu'entend-on par apprentissage ?
- Quels sont les processus impliqués lors d'un acte d'apprentissage ?
- Quels en sont les résultats ?
- Quels sont les différents types d'apprentissage ?
- Quelle est l'influence des acquis de l'apprenant sur son apprentissage ?
- Quel est l'impact de l'environnement dans le processus d'apprentissage ?
- Comment la connaissance des principes d'apprentissage peut-elle servir à la préparation et à la présentation d'un enseignement effectif et efficace ?
- Y a-t-il incompatibilité entre une approche dite systématique et une approche puérocentrique ?
- Une approche systématique peut-elle être qualifiée d'ouverte ?
- Comment la psychologie des groupes contribue-t-elle à l'efficacité de l'apprentissage-enseignement ?

Voilà autant de questions auxquelles la théorie de Gagné apporte tout particulièrement des éléments de réponse.

Partant de la théorie gagnéienne et nous appuyant également sur ses devanciers et ses contemporains qui ont étudié l'apprentissage-enseignement individuel ou de groupe, nous expliciterons ces éléments de réponse.

CHAPITRE I
L'APPRENTISSAGE SELON
LES THÉORIES UNITARISTES
ET PLURALISTES

Nous faisons nôtre la distinction que De Corte et *al.* (1979) établissent entre les différentes théories de l'apprentissage : ils qualifient les unes de pluralistes (pluriformes) et les autres d'unitaristes.

L'épithète (pour ne pas dire l'étiquette) « unitariste » réfère au fait que certaines théories de l'apprentissage tentent de réduire tout processus d'apprentissage à un seul schème, quel que soit l'apprenant ou la matière apprise. Au nombre des théories unitaristes, nous considérerons les théories de l'apprentissage s'inscrivant dans la ligne de l'associationnisme telles le connexionnisme thordikien, le behaviorisme watsonien et skinnérien, etc. Nous examinerons également la psychologie de la forme (gestalt-théorie), laquelle est née en Allemagne au début du XX^e siècle en réaction contre l'approche analytique que sous-tendait la psychologie associationniste au XIX^e siècle.

Pour leur part, les théories dites pluralistes soutiennent l'existence de nombreux processus d'apprentissage ainsi que la nécessité d'étudier spécifiquement chacun de ces derniers afin d'en déceler les caractères propres. La théorie de Gagné, notre « auteur-charnière », se classe dans cette catégorie.

Considérons en premier lieu la perception du phénomène de l'apprentissage par quelques représentants des théories unitaristes.

LE CONNEXIONNISME THORNDIKIEN

Edward Lee Thorndike (1874-1949) nous a légué une théorie associationniste de l'apprentissage dont la base s'avère le lien S-R (Stimulus-Réponse), c'est-à-dire la connexion entre des stimuli physiques déterminés et des réactions observables données, l'association entre les impressions sensorielles et les impulsions à agir ; ces liens (connexions, associations) pouvant être soit renforcés, soit affaiblis, selon l'effet de leurs conséquences.

Le connexionnisme thordikien est une théorie de l'apprentissage par essais et erreurs (par sélections et connexions). Il s'agit d'une théorie de l'apprentissage graduel, fondée sur des expériences systématiques réalisées avec des animaux notamment des chats, des rats et des poissons. Rappelons-nous l'expérience-type de ce chercheur. Un chat affamé est placé dans une cage munie d'un mécanisme d'ouverture dissimulé qui peut être actionné par un levier ; on présente à l'animal de la nourriture qui ne lui sera accessible qu'au sortir de la cage (boîte-problème). Les premières réactions (premiers essais pour se libérer) sont caractérisées par un grand nombre d'activités de déplacement (coups de pattes, morsures...) jusqu'à ce qu'il parvienne par hasard à actionner adéquatement le levier et à ainsi s'échapper de la boîte. Le chat élimine graduellement les réactions, réponses incorrectes (erreurs). Ainsi, suite à de nombreuses évasions, le temps mis par le chat pour s'évader est à peu près constant et très court. Il appert que le chat ait appris par « essais et erreurs et par réussite accidentelle ».

Se basant sur de nombreuses expériences de ce type, Thorndike élabore des lois, lesquelles, prétend-il, régissent l'apprentissage. Ces trois lois, dites majeures, sont les lois de l'effet, de l'exercice et de la préparation (« readiness »). Existente également cinq lois subsidiaires : la loi de la multiplicité des réponses, la loi des attitudes, des dispositions ou « set », la loi de l'activité sélective, la loi d'analogie ou d'assimilation et la loi de la « substituabilité » des associations.

Nous reviendrons à ces lois au chapitre III lorsque nous reformulerons les principes gagnés. Il est toutefois opportun de présenter dès maintenant la loi de l'effet ; cette loi connexionniste stipule que la connexion S-R ne dépend pas seulement de la coïncidence temporelle d'une situation-stimulus et d'une réponse, mais également des effets qui suivent la réponse. Ainsi une connexion S-R est renforcée lorsque le stimulus est immédiatement suivi d'une réponse génératrice d'un effet positif (satisfaction, plaisir).

LE BEHAVIORISME ET LE NÉO-BEHAVIORISME

Dans la ligne de l'associationnisme empiriste, s'inscrit également le behaviorisme dont les principaux représentants sont Yvan Petrovitch Pavlov (1849-1936), John B. Watson (1878-1958), Edwin R. Guthrie (1886-1959) et

Burrhus Frederic Skinner (1904-). Nous nous permettons d'ajouter à cette liste Clark L. Hull (1884-1952), Edward Tolman (1886-1959) et Albert Bandura (1925-), lesquels peuvent être considérés comme des néo-behavioristes.

Le behaviorisme signifie littéralement science du comportement. Il vise à définir les conditions situationnelles auxquelles un sujet est confronté et à enregistrer rigoureusement les réponses correspondantes. Partant, il renonce à considérer les processus intermédiaires qui ne sont pas immédiatement accessibles à l'observation. De plus, il rejette non seulement la méthode introspective pour l'étude des états de conscience mais aussi les états de conscience ainsi que les sentiments comme objets d'étude de la psychologie, science expérimentale.

Pour sa part, le néo-behaviorisme tient compte des facteurs internes et personnels dans l'évolution du comportement humain. Précisons toutefois que les néo-behavioristes, théoriciens de l'apprentissage social, se sont progressivement éloignés de la doctrine behavioriste initiale. Leur principal représentant est Bandura. Il estime que les conceptions behavioristes ne permettent pas de rendre compte du processus de socialisation et des processus cognitifs.

Voyons maintenant comment chacun des principaux représentants du behaviorisme et du néo-behaviorisme a conçu l'apprentissage.

Arrêtons-nous d'abord aux travaux de Pavlov qui lui permirent de poser les assises de la théorie du conditionnement laquelle constitue en quelque sorte la pierre angulaire de la thèse behavioriste watsonienne.

L'apprentissage selon Pavlov

Physiologiste russe, Pavlov effectua de nombreuses expériences avec des chiens, expériences au cours desquelles prévalaient un souci constant de minutie, de rigueur, de mesure et de quantification. Ces expériences l'amènèrent à concevoir l'apprentissage comme un processus de conditionnement, du moins chez les chiens, relevant d'un principe de contiguïté¹, d'association.

Le modèle de base de cette théorie, à savoir le S-S et le S-R, se veut soit une association entre les stimuli, soit une association entre les stimuli et les réponses (réactions).

Rappelons sommairement l'expérience-type de ce chercheur russe. Un chien placé dans un harnais de contention salive lorsqu'on lui présente de la nourriture. La réponse de salivation est une réaction inconditionnelle à une stimulation inconditionnelle : la nourriture ; c'est un phénomène physiologique.

1. La contiguïté décrit ici une situation au cours de laquelle deux ou plusieurs événements surviennent côte à côte dans le temps ou l'espace.

Si à chaque présentation de la nourriture, stimulus inconditionnel, on associe par exemple le son d'une cloche, stimulus dit neutre par rapport à la salivation, on observe qu'à la suite d'un certain nombre d'associations, le seul son de la cloche provoque la réaction de salivation. Alors, le son est devenu un stimulus conditionnel entraînant une réaction conditionnelle : la salivation.

Une telle expérience constitue une opération de conditionnement classique².

Selon Correll (1978), « ... l'apprentissage qu'implique le conditionnement ne se réalise que si l'association entre stimulus conditionnel et inconditionnel est répétée tant et plus et avec le moins de variations possibles » (p. 82).

Nous retrouvons dans cette expérience conduisant à la découverte du conditionnement répondant les deux étapes suivantes : l'étape préparatoire et celle du conditionnement proprement dit. Il convient de les schématiser³ ainsi :

- 1) **Étape préparatoire: on vérifie si la réponse inconditionnelle existe et si le nouveau stimulus à associer à la réponse inconditionnelle n'a pas été conditionné.**

Nourriture \longrightarrow Salivation
(stimulus inc.) (réponse inc.)

Son \longrightarrow Absence de réponse
(stimulus neutre à conditionner)

- 2) **Étape de conditionnement :**

(Son \longrightarrow Nourriture) \longrightarrow Salivation
(stimulus neutre) (stimulus inc.) (réponse inc.)

Suite à plusieurs couplages des deux stimuli, le son, stimulus neutre, devient un stimulus conditionné en ce sens qu'il produit une réponse (réaction) conditionnée.

Son \longrightarrow Salivation
(stimulus cond.) (réponse cond.)

2. Richelle (1966) définit le conditionnement pavlovien (répondant, classique) de la façon suivante : « Une procédure expérimentale visant au contrôle d'un comportement par des stimuli initialement neutres, associés à la stimulation inconditionnelle déclenchant naturellement ce comportement » (p. 192).

3. Pour une meilleure aération de nos schémas, nous utiliserons les abréviations inc. et cond. respectivement pour inconditionnel(le) et conditionnel(le).

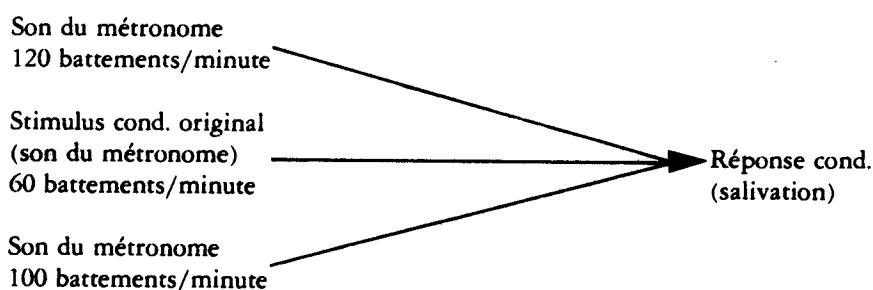
Il importe de constater que la réponse conditionnée est sans contredit la même que la réponse inconditionnelle.

L'apport de Pavlov aux théories de l'apprentissage ne se limite pas à la mise à jour du processus de conditionnement répondant. Il met également en lumière les processus⁴ de généralisation et de différenciation (discrimination) se produisant dans une procédure de conditionnement répondant.

Mentionnons, d'une part, l'existence du processus de généralisation du stimulus ainsi que celle du processus inverse, la discrimination du stimulus et, d'autre part, l'existence de ces deux mêmes processus : généralisation et discrimination au niveau de la réponse (comportement émis).

Dans le cadre du conditionnement répondant, le processus de généralisation du stimulus se présente comme suit : une réponse provoquée par un stimulus conditionnel peut l'être par d'autres stimuli n'ayant pas été jumelés au stimulus inconditionnel mais présentant toutefois un caractère de similitude avec le stimulus conditionnel original. À l'inverse de la généralisation du stimulus, la discrimination du stimulus consistera à ne répondre qu'au stimulus conditionnel original et non aux stimuli similaires. Bref, une réponse conditionnelle ne peut être déclenchée que par le stimulus conditionnel.

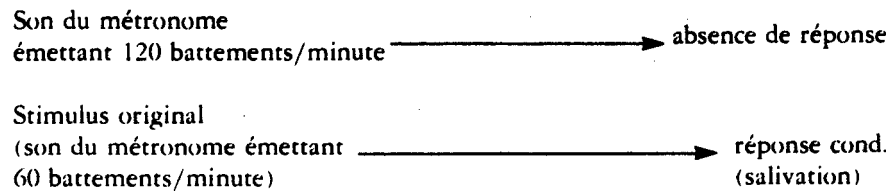
L'expérience pavlovienne de la généralisation du stimulus peut être décrite et schématisée de la façon suivante. Un chien ayant acquis la réaction de salivation au son d'un métronome, entendant brusquement un son de même intensité mais de fréquence différente, y répondra par une salivation. Le processus de généralisation implique que la réaction (ici, la salivation) se produit au stimulus « son » du métronome pris globalement. Ce processus consiste donc en une réponse conditionnelle à plusieurs stimulations proches soit dans leur structure, soit dans leur situation spatiale.



L'expérience pavlovienne de la différenciation du stimulus peut être décrite et schématisée de la façon suivante. Notre chercheur présentait de la

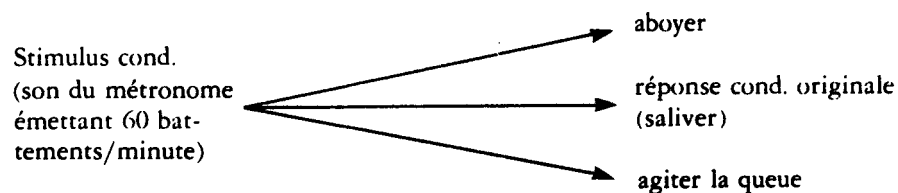
4. Ces processus sont également susceptibles de se produire dans une procédure de conditionnement opérant (skinnérien). Nous nous y arrêterons en présentant l'apprentissage dans une perspective skinnérienne.

nourriture à un chien en contiguïté avec un son de métronome émettant 60 battements/minute tandis que l'émission de 120 battements/minute de ce même métronome n'était jamais associée à la nourriture. Rapidement, le chien établit la différenciation et ne saliva qu'en présence du métronome émettant 60 battements/minute.

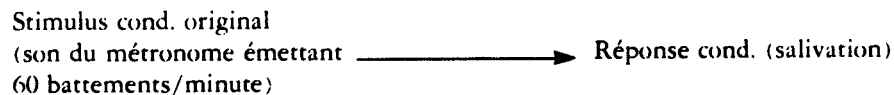


Pour sa part, la généralisation de la réponse, la contrepartie de la généralisation du stimulus, se produit comme suit : un stimulus conditionnel provoquant une réponse conditionnelle peut également déclencher des réponses co-reliées à cette première, mais n'ayant pas été conditionnées. Tout comme au niveau du stimulus, la différenciation de la réponse est l'inverse de la généralisation de la réponse. Ainsi, à un stimulus conditionnel spécifique, un organisme ne produit qu'une seule réponse, soit la réponse conditionnelle originale.

La généralisation de la réponse stipule qu'à un stimulus conditionnel donné, le chien émettra différentes réponses. Ainsi, au son de la cloche (stimulus conditionnel), le chien qui saliva habituellement (réponse conditionnelle originale) pourrait également aboyer, agiter la queue.



La différenciation de la réponse énonce qu'à un stimulus donné, le chien n'émettra qu'une seule et unique réponse. La salivation se veut la seule et unique réponse émise par le chien à la présentation du son d'un métronome émettant 60 battements/minute.



Après ce rapide survol de la contribution pavlovienne au développement de la psychologie de l'apprentissage, nous nous arrêterons au behaviorisme watsonien.

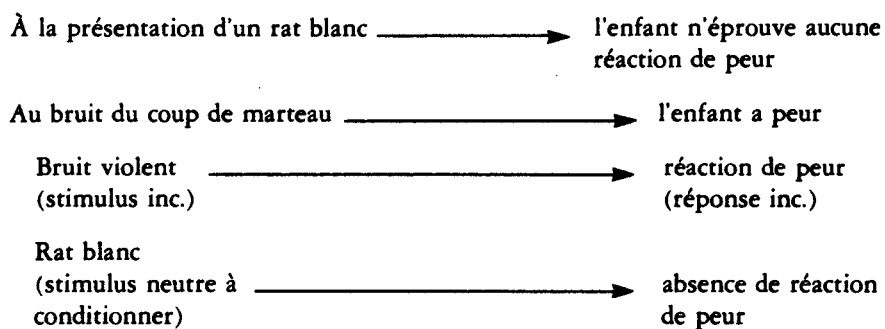
L'apprentissage selon Watson

Watson, le pionnier du behaviorisme américain, conçoit la psychologie comme une science qui étudie les relations qui existent entre les stimuli extérieurs et les comportements, et non pas les états de conscience. Comme le précise De Montpellier (1970), le comportement⁵, selon la pensée watsonienne, « ... doit être considéré comme une réaction objectivement observable à des excitants également objectivement observables. C'est donc le couple séquentiel excitant-réaction qui définit la notion de comportement » (p. 175). Fontaine (1978) s'inscrit dans le même sens lorsqu'il affirme que dans l'optique watsonienne, le comportement humain s'élabore progressivement au travers des apprentissages successifs, des associations simples entre stimuli et réponses acquises dans l'enfance et servant de matériaux de base aux comportements plus complexes qui sont émis durant la vie de l'adulte. Ces unités simples et fondamentales d'apprentissage s'acquièrent selon le modèle du conditionnement pavlovien.

À cet égard, qu'il nous suffise de rappeler, en la schématisant, l'expérience⁶ réalisée par Watson et Rayner (1920) avec le petit Albert, âgé de onze mois.

Un rat blanc de laboratoire est introduit dans la pièce où se trouve un enfant de onze mois. Sitôt que ce dernier tend les mains vers l'animal, l'expérimentateur, placé derrière lui, frappe une plaque de métal avec un marteau provoquant immédiatement chez l'enfant une réaction de frayeur et de retrait. Après sept couplages rat-bruit, la seule vue de l'animal suscite la peur chez l'enfant.

Étape préliminaire

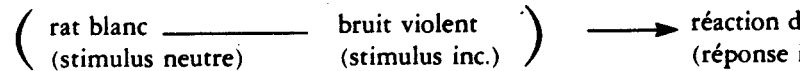


5. Ici le terme comportement désigne tout mouvement, activité ou manifestation observable et mesurable (ou potentiellement mesurable) soit directement (par exemple, un geste, une activité motrice) soit par le biais d'instruments spécifiques.

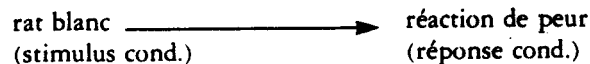
6. Cette expérience est décrite dans le *Journal of experimental psychology* (1920) et citée par Malcuit et al. (1972).

Ainsi, avant de commencer l'expérience, les auteurs évaluent les réactions de peur du petit Albert.

Étape de conditionnement



Après plusieurs couplages des deux stimuli (rat blanc et bruit violent), la présentation du rat blanc (stimulus neutre) devient un stimulus conditionné ; elle produit une réponse conditionnée (la peur du rat blanc).



Il en découle que le stimulus, auparavant neutre, produit maintenant chez l'enfant une réaction de peur similaire à celle engendrée par le bruit du marteau sur le métal.

Ainsi, pour Watson, le père du behaviorisme, l'apprentissage est le fruit de conditionnements du type pavlovien ou classique ; les comportements observables et mesurables en sont la manifestation tangible.

Pareille conception de l'apprentissage n'amène-t-elle pas à considérer l'apprenant humain uniquement comme un organisme à caractère plastique⁷, c'est-à-dire flexible, malléable, susceptible d'être façonné, moulé à souhait, excluant de la sorte la « dimension-conscience » ?

L'apprentissage selon Guthrie

Guthrie, sans doute influencé par les travaux de Pavlov et de Watson, considère l'apprentissage comme étant l'association dynamique, par contiguïté ou simultanéité, d'un stimulus ou d'une situation-stimulus (fragment du milieu extérieur) et d'une réponse (un mouvement ou une suite de mouvements). Guthrie insiste également sur le caractère adaptatif de l'apprentissage : formation d'une hiérarchie d'habitudes rendant un organisme (animal et/ou humain) capable de s'adapter à son environnement, condition *sine qua non* à sa survie. Ce dernier point de sa théorie accuse peut-être une influence du darwinisme.

La contiguïté et l'adaptation s'avèrent donc deux concepts-clés de sa vision de l'apprentissage. La contiguïté implique que deux événements se produisent de façon rapprochée dans le temps et l'espace. Ainsi, une association

entre un stimulus et une réponse s'effectue quand ils se présentent simultanément ou presque. Cependant, ce psychologue américain ne présume pas que le stimulus provoque la réponse comme l'avait posé Pavlov et, à sa suite, Watson. Selon lui, il y a simplement coexistence dans le temps et l'espace d'un stimulus et d'une réponse. Partant, un mouvement devient un stimulus pour un mouvement ultérieur. Guthrie cherche donc à expliquer comment s'établit la liaison entre les stimuli conditionnels et les réactions conditionnelles, alors que Pavlov et Watson se sont contentés de constater le phénomène.

Pour Guthrie, l'adaptation consiste à émettre le « bon » comportement ou la « bonne » séquence de comportements dans une situation particulière. Une telle adaptation exige qu'un comportement spécifique soit appris dans différentes situations, car l'individu aura à l'émettre dans des situations différentes. À titre d'exemple, si nous voulons nous assurer qu'un enfant puisse lire debout, assis ou dans toute autre position, il faut veiller à ce qu'il s'entraîne dans chacune des positions souhaitées.

Guthrie considère donc l'apprentissage comme un processus d'adaptation. Il envisage l'affaiblissement de l'apprentissage, non sous l'angle de la non-répétition comme l'assuraient Pavlov et Watson, mais bien sous celui de l'inhibition obtenue par l'association d'autres comportements ; ceci l'a amené à promouvoir la technique dite d'immersion (flooding)⁸, laquelle technique consiste à inonder le sujet avec le stimulus conditionné jusqu'à l'épuisement de la réponse. Le positivisme sur lequel s'appuya Guthrie explique sans doute ses réticences vis-à-vis la loi de l'effet thordikienne, loi perçue comme une interprétation plutôt subjective de faits observables.

L'apprentissage selon Skinner

Dans la lignée des théoriciens qui considèrent l'apprentissage comme le résultat d'un processus de conditionnement s'ajoute le nom de Skinner. Son modèle de base R-S traduit une association en contingence entre des réponses (comportements) acquises et des stimuli, respectivement symbolisés par les lettres R et S.

Décrivons tout d'abord l'une des expériences typiques de ce chercheur américain : une cage simple munie d'un levier-réponse et d'une cupule pouvant recevoir de la nourriture. Un animal, placé dans ce type de cage, peut, au hasard de son exploration, appuyer sur le levier-réponse, entraînant ainsi l'obtention d'une petite quantité de nourriture.

Pareilles expériences conduisent Skinner à distinguer deux sortes de réponses : le comportement répondant qui se développe par l'intermédiaire

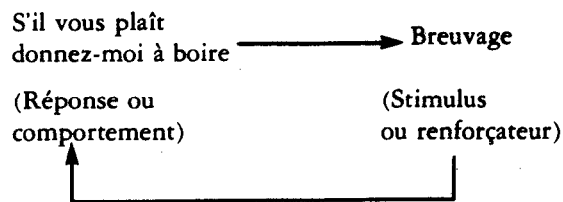
8. Cette technique est bien présentée par Fontaine (1978).

d'une procédure de conditionnement répondant et le comportement opérant, par le biais d'une procédure⁹ de conditionnement opérant.

Selon Malcuit *et al.* (1972), le comportement répondant, tel que reconnu par la pensée skinnérienne, est émis par un organisme en réponse à un stimulus, ou à une situation-stimulus spécifique. Il s'apparente au comportement réflexe réactif, alors que le comportement opérant naît par suite d'une action propre et est contrôlé par ses conséquences, ses influences sur l'environnement.

Parler de conditionnement opérant, c'est donc énoncer qu'un comportement (réponse) est contrôlé par ses conséquences et qu'un changement des conséquences modifiera ce comportement. De plus, le renforçateur, c'est-à-dire ce qui augmentera ou maintiendra le comportement produit, sera utilisé pour changer les conséquences. Par exemple, si on donne un breuvage à un enfant qui dit : « s'il vous plaît, donnez-moi à boire », le breuvage joue alors le rôle de renforçateur positif face au comportement qui est celui de dire : s'il vous plaît, donnez-moi à boire ». Ainsi, chaque fois que la séquence sera répétée, la probabilité que l'enfant qui a soif dise : « s'il vous plaît, donnez-moi à boire » afin d'obtenir un breuvage ira s'accroissant.

Cet exemple peut être illustré schématiquement, de la façon suivante :



Il nous semble important de signaler que le principe du conditionnement opérant rejoint de très près les idées thordikiennes concernant la loi de l'effet. La loi de l'effet de Thorndike se présente comme une tentative d'explication « du pourquoi il y a renforcement », alors que le principe du renforcement skinnérien affirme que les conséquences d'un comportement sont renforçantes uniquement parce que le comportement qui les a produites en modifie la fréquence. Ainsi, nous sommes en présence d'une part, d'un principe descriptif, et, d'autre part, d'une loi explicative.

À la suite d'Owen *et al.* (1978), nous retenons les différences suivantes entre les conditionnements opérant et répondant.

9. Une telle procédure expérimentale vise, selon Richelle (1966), « .. à contrôler un comportement défini, ou réponse en le faisant suivre de façon systématique par un renforcement, la relation entre réponse et renforcement pouvant être arbitraire... » (p. 193).

- Dans le conditionnement opérant, la conséquence d'un comportement volontaire conduit à une augmentation ou à une diminution de la fréquence de ce comportement, alors que dans le conditionnement classique, un stimulus initialement neutre devient capable d'éveiller une réponse automatique, involontaire.
- Dans le conditionnement opérant, le renforcement suit le comportement, alors que l'inverse se produit dans le conditionnement classique.
- Dans le conditionnement opérant, le comportement de l'apprenant cause ou non le renforcement, alors que dans le conditionnement répondant le renforcement s'effectue indépendamment du comportement.
- Dans le conditionnement opérant, le renforçateur (médium du renforcement) peut renforcer de nombreux comportements différents et ce, dans de nombreuses situations, alors que dans le conditionnement répondant, le renforçateur ne renforcera généralement qu'un comportement spécifique à une situation particulière.

Attardons-nous maintenant quelque peu aux phénomènes de généralisation et de discrimination qui interviennent dans cette procédure.

Dans le conditionnement opérant, le processus de généralisation du stimulus peut se formuler ainsi : en diverses situations similaires, émettre le même comportement quand celui-ci produit le même effet, entraîne la même conséquence ; le processus inverse, la discrimination du stimulus, pourrait se résumer ainsi : distinguer les situations-stimulus afin d'émettre ou non un comportement, à savoir qu'en une situation donnée le comportement manifesté est renforcé alors que ce même comportement, dans une autre situation, sera puni.

Au niveau de la réponse, le phénomène de généralisation peut se définir comme suit : dans une situation donnée, émettre une variété de comportements, lorsque ceux-ci entraînent la même conséquence ; tandis que la différenciation de la réponse se caractérise ainsi : dans une situation donnée, il n'y a qu'un comportement adéquat, c'est-à-dire seul un comportement spécifique sera renforcé ou puni.

Une autre facette digne de mention relativement aux procédures de conditionnement opérant est celle des programmes de renforcement qui revêtent une égale importance pour l'apprentissage programmé et pour les techniques de modification de comportements troubles. Dans l'enseignement programmé, l'apprentissage est renforcé par une récompense¹⁰ obtenue à chaque réussite. Chaque réponse est renforcée en donnant aussitôt la solution exacte. La comparaison de la réponse fournie par l'apprenant à celle admise par le programme est considérée comme un facteur de renforcement. Dans le traite-

10. Par récompense, on entend simplement la prise de conscience de sa réussite.

ment des comportements troubles, ces derniers sont conçus comme des résultats d'un apprentissage et leur thérapie (modification) comme une extinction (désapprentissage) éventuellement suivie de l'apprentissage d'un comportement nouveau et plus adéquat.

L'apprentissage selon Hull

Nous nous intéresserons maintenant à la conception de l'apprentissage selon Hull dont le modèle de base est S-O-R (Stimulus-Organisme-Réponse). Le système hullien prend sa source dans le programme mécaniste watsonien et dans l'idée dynamique de la loi de l'effet cautionnée par Thorndike. Hull estime, tout comme Watson d'ailleurs, que la seule méthodologie valable est celle qui étudie les faits observables et mesurables. Il va sans dire qu'il rejette l'introspection. Toutefois à la relation fondamentale S-R (Stimulus-Réponse), il substitue la relation S-O-R (Stimulus-Organisme-Réponse) reconnaissant ainsi que l'organisme représente lui-même un ensemble de variables qui interfèrent avec le stimulus et la réponse.

Aussi présente-t-il, en 1943¹¹, un système de seize postulats visant à décrire le processus qui se déroule entre le stimulus et la réponse, c'est-à-dire l'interaction complexe d'un organisme avec son environnement. En 1951, Hull nous lègue, dans son ouvrage intitulé *Essentials of behavior*, un système de postulats qu'il a révisés et portés à dix-huit. Nous nous limitons à mentionner que certains se rapportent à la motivation et au renforcement tandis que d'autres concernent les potentiels de réaction et d'inhibition.

Il appert que le système d'apprentissage hullien repose sur les hypothèses fondamentales suivantes : l'influence primaire des besoins et leur réduction, et l'influence directrice du renforcement dans le processus d'apprentissage.

En nous inspirant de Sahakian (1976) et de Hénault (1973), nous faisons une application, au monde scolaire, du modèle hullien de l'émission d'un comportement.

Soit la fonction E et les variables D, K, H et V. E est fonction de ces quatre variables. Ceci se formule ainsi :

$$E = f(D, K, H, V).$$

D'après Hull, la fonction E est définie par l'expression suivante :

$$E = D \times K \times H \times V$$

- où
- E représente le comportement ;
 - D réfère au besoin de l'individu ;
 - K se veut le potentiel de stimulation ;
 - H symbolise la force de l'habitude ;
 - V est l'intensité du signal.

11. Clark L. Hull, *Principles of behavior*, pp. 28-29.

Prenons comme exemple l'achat d'un livre en français dans un cours de psychologie.

- E désigne le comportement d'achat ;
- D réfère au besoin que l'étudiant éprouve de se procurer ce livre ;
- K est la description évaluative faite par le professeur de différents livres français ou anglais ;
- H représente l'habitude d'achat ou non de livres dits obligatoires dans le cadre d'un cours ;
- V se veut l'insistance, apportée par le professeur, sur l'importance de se procurer un tel ouvrage.

L'apprentissage selon Bandura

Bandura¹² s'est principalement intéressé à l'apprentissage initial des attitudes sociales et des comportements manifestés en état de colère, en situation de dépendance et d'auto-contrôle et lors de relations sexuelles. Ainsi se réfère-t-on fréquemment à Bandura en tant que théoricien de l'apprentissage social. Selon Bandura et Walters (1963), les conditionnements opérant et classique ne suffisent pas pour expliquer l'apprentissage initial de tout comportement. Aussi prétendent-ils que l'observation et l'imitation sont également des sources d'explication de l'apprentissage de nouveaux comportements. Entre alors en jeu la notion d'apprentissage vicariant¹³.

Selon Bandura (1980), pour que l'apprentissage vicariant ou par modèle se produise, quatre processus sont requis : l'attention, la rétention, la reproduction motrice, le renforcement¹⁴. La description de ces quatre processus figurant dans Travers (1979) rejoint singulièrement celle que Gagné (1976) en donne.

Somme toute, l'apprentissage par modèle repose initialement sur le voir faire puis sur le faire soi-même, compte tenu de certaines conditions. Qui n'a pas lu ou entendu dire à un moment donné : « Les enfants ne font pas ce que les adultes leur disent de faire mais bien ce qu'ils leur voient faire » ?

12. Dans nombre d'ouvrages, son nom est jumelé à celui de Walters.

13. Ce type d'apprentissage est identifié lorsque, suite à l'observation du comportement d'une autre personne (désignée un modèle), des circonstances et conséquences de ce comportement, l'observateur (considéré ici comme l'apprenant), en des circonstances analogues, modifie son comportement à l'instar de celui observé antérieurement. Ajoutons que les mêmes stimuli antécédents et subséquents qui ont contrôlé le comportement de l'observé contrôlent également celui de l'observateur.

14. Il peut s'agir ici du renforcement vicariant ou autre. Le renforcement vicariant d'un comportement se traduit par l'augmentation de la probabilité d'émission d'un comportement donné par un observateur suite à l'observation de ce même comportement manifesté par l'observé et des conséquences qui en résultent pour ce dernier.

L'apprentissage selon Tolman

Tout en restant fidèle aux principes fondamentaux du behaviorisme à savoir rejeter la méthode introspective et étudier les phénomènes à partir de comportements observables, Tolman propose un modèle de base S-O-R qui élargit le modèle S-R et introduit une force, symbolisée par le O, qui guide pour ainsi dire les réponses et sélectionne les stimuli.

Tolman se singularise par sa conception du comportement : un acte (une réaction globale), porteur d'intentionnalité, répondant à une situation stimulus. De Montpellier (1970) paraphrase ainsi cette conception du comportement : « ... c'est surtout une activité manifestant une tendance à atteindre ou à éviter certains objets-buts (goal-objects), à l'intermédiaire d'objets-moyens et de réactions, celles-ci persistant, éventuellement sous des formes variables, jusqu'à l'atteinte ou à l'évitement des objets-buts et se réalisant de plus en plus aisément et rapidement, lorsque la situation se répète » (p. 177).

Le comportement semble donc déterminé par la perception que l'organisme (intermédiaire au stimulus et à la réponse) a d'un stimulus.

Selon Tolman, il y a apprentissage, « ... si, et seulement si, l'individu a perçu la signification (ou les divers traits) de la situation stimulatrice rencontrée, et par suite, si les actions sont intentionnelles » comme le précisent Thorpe et Schuller (1956, p. 277).

C'est l'appréhension du stimulus et non pas le renforcement qui engendre un résultat dit apprentissage ; d'où l'importance de bien reconnaître ces signes (stimuli) qui éveillent des dispositions (« sets ») à agir dans telle ou telle direction.

Cette théorie de l'apprentissage intentionnel se présente donc comme un trait d'union entre le behaviorisme et la gestalt-théorie (psychologie de la forme).

L'APPRENTISSAGE SELON LA GESTALT-THÉORIE

La gestalt-théorie émerge d'études sur la perception et ses principaux artisans sont les Allemands Max Wertheimer (1880-1943), Kurt Koffka (1886-1941) et Wolfgang Kohler (1887-1967).

Les gestaltistes prétendent que nos perceptions immédiates absorbent l'agencement total de stimuli en une forme intégrée ou « gestalt » répondant ainsi au principe « une forme est autre chose ou quelque chose de plus que la somme de ses parties » tel que formulé par Guillaume (1937). Aussi les gestaltistes s'opposent-ils à la réduction du phénomène de l'apprentissage à de simples combinaisons entre réactions et stimuli spécifiques.

La gestalt-théorie étudie plutôt des ensembles en configurations significatives par rapport auxquels se situent les individus et par rapport auxquels

ils agissent. Étant donné, que ce sont les études de Köhler sur les singes supérieurs qui ont surtout contribué à étendre la théorie de la forme aux phénomènes d'apprentissage, nous nous arrêterons aux recherches de ce dernier. Ses deux recherches les plus souvent mentionnées peuvent être relatées de la façon suivante :

- Un singe désireux d'atteindre une banane suspendue au plafond de sa cage doit organiser en pyramide des caisses éparées dans sa cage. Parmi les sept singes étudiés par Köhler, selon Fontaine (1978), « ... un seul accède seul au résultat. Les autres doivent y être aidés, une première fois. Le problème résolu, ils le répètent aisément » (p. 85).
- Un singe est placé dans une cage et on lui donne deux bâtons devant être mis bout à bout pour lui permettre d'atteindre une banane placée à l'extérieur de la cage. Après une pause, il finit par joindre les deux bâtons et s'approprier la banane.

À la suite notamment de ces études, Köhler argua que l'apprentissage se produit par « insight »¹⁵, c'est-à-dire que le nouveau mode de réaction est acquis par l'intermédiaire d'une activité de compréhension, de saisie cognitive soudaine de relations d'appartenance entre des éléments ou événements jusqu'alors séparés.

Signalons au passage que le psychologue allemand Kurt Lewin (1890-1947) influencé par la gestalt-théorie a élaboré une théorie dite du champ¹⁶ qui est étroitement liée à la psychologie de la forme, surtout en ce qui regarde l'interdépendance des rapports du partiel au global dans l'apprentissage.

L'APPRENTISSAGE SELON GAGNÉ

Pour Gagné (1976), l'apprentissage est un processus comparable à d'autres processus organiques humains tels que la digestion et la respiration. Aussi définit-il l'apprentissage comme suit :

Un processus exclusif à certains organismes vivants, comme plusieurs animaux, incluant l'être humain, exception faite des plantes. C'est un processus qui permet à ces organismes de modifier leur comportement de façon assez rapide et plus ou moins permanente, de telle sorte que la même modification ne doive pas se produire chaque fois que se présente une nouvelle situation (p. 5).

15. L'« insight » désigne un brusque réarrangement des éléments du perçu, entraînant une réaction nouvelle et soudaine, différente des apprentissages antérieurs.

16. Cette théorie explique le comportement à partir du champ psychologique, lieu de tensions en interaction dont la résultante est en équilibre.

Et Gagné (1976) ajoute : « Un observateur peut reconnaître qu'un apprentissage a eu lieu lorsqu'il note un changement de comportement¹⁷ et la persistance de ce changement » (p. 5).

Il semble donc que l'apprentissage puisse être un processus interne qui se produit lorsqu'un organisme interagit (entre en interaction) avec son environnement, il en résulte alors un changement plus ou moins permanent, un état plus ou moins persistant dans le comportement de cet individu.

Ainsi, la conception gagnéienne de l'apprentissage embrasse les éléments suivants :

- 1) l'apprentissage en termes de processus, c'est-à-dire comme un passage d'un état initial à un état final, d'une étape d'une progression séquentielle à la suivante ;
- 2) l'apprentissage en termes d'interaction d'un ensemble de facteurs, c'est-à-dire que l'apprentissage est perçu comme étant fonction de conditions internes et externes au sujet (préalables, motivation, relation pédagogique, environnement) ;
- 3) l'apprentissage en termes de résultat, c'est-à-dire comme un acquis résultant d'expériences diverses, lequel acquis est susceptible d'être apprécié et mesuré ;
- 4) l'apprentissage en termes de modification systématique du comportement, c'est-à-dire une modification qui se fait dans une direction déterminée, qui est relativement durable et qui présente un caractère adaptatif.

RÉSUMÉ ET INTERROGATIONS PÉDAGOGIQUES

Dans ce chapitre, nous avons mis en lumière différentes conceptions de l'apprentissage : l'apprentissage par essais et erreurs, préconisé par le connexionnisme thordikien, l'apprentissage par renforcement, caractéristique de l'approche behavioriste et néo-behavioriste, l'apprentissage par « insight », propre à la gestalt-psychologie. Même si ces conceptions résultent d'expériences en laboratoire, faites tant sur les animaux que sur les humains, il est d'usage de les appliquer « in vivo » dans le monde de l'apprentissage-enseignement. Certaines interrogations surgissent.

17. Soulignons ici que les changements de comportement dus à la maturation, c'est-à-dire les changements persistants de comportement résultant du processus normal de développement par lequel un organisme atteint sa taille, sa structure organique et sa construction corporelle telles qu'elles sont inscrites dans ses gènes, ne relèvent pas de l'apprentissage.

- L'apprentissage par essais et erreurs se concrétise-t-il par bon nombre de situations pédagogiques vécues actuellement tant par les enseignants que par les apprenants ?
- L'impact de la récompense consécutive à un succès est-il le même que celui de la punition liée à un échec ?
- Est-il juste d'affirmer que seul le conditionnement opérant a un lien avec les processus apprentissage-enseignement ?
- Les comportements observables et mesurables sont-ils les seuls éléments fondamentaux sur lesquels doivent s'appuyer les enseignants et les apprenants pour formuler des objectifs spécifiques, guides du processus apprentissage-enseignement ?
- L'« insight », est-il une condition essentielle à la réalisation d'un apprentissage du type « résolution d'un problème » ?
- Un apprentissage peut-il s'opérer par la simple observation d'un modèle humain ?
- Le renforcement vicariant est-il un support réel pour un apprentissage ?

BIBLIOGRAPHIE

- BANDURA, Albert, *L'apprentissage social*, Bruxelles, Pierre Mardaga, 1980.
- BANDURA, Albert and WALTERS, R. H., *Social learning and personality development*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1963.
- BARLOW, D. H., « Behavior therapy : the next decade », *Behavior therapy*, 11, 1980, pp. 315-328.
- BECK, A. T., « Cognitive therapy : nature and relation to behavior therapy », *Behavior therapy*, 1, 1970, pp. 184-200.
- BRUNSWIC, E. et al., *Comprendre la pédagogie*, Paris, Marabout Université, 1975.
- BUCKLEY, Nancy K. et WALKER, Hill M., *Comment modifier les comportements en classe ?*, Québec, Les Éditions Saint-Yves inc., 1975.
- CORRELL, Werner, *Troubles de l'apprentissage*, Sherbrooke, Éditions Paulines, 1969.
- CORRELL, Werner, *Psychologie de l'apprentissage*, Montréal, Éditions Paulines, 1978.
- DE CORTE E. et al., *Les fondements de l'action didactique*, Bruxelles, A. De Boeck, 1979.
- DELACOUR, J., *Conditionnement et biologie*, Paris, Masson, 1981.
- DE LANDSHEERE, Gilbert, *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, Paris, Les Presses universitaires de France, 1979.
- DE MONTPELLIER, A., *Le conditionnement et l'apprentissage*, Paris, Les Presses universitaires de France, 1958.
- DE MONTPELLIER, Gérard, « La psychologie est-elle la science du comportement ? », *Revue philosophique de Louvain*, Tome 68, n° 98, mai 1970, pp. 174-192.
- D'HAINAULT, Louis, *Des fins aux objectifs de l'éducation*, Paris, Bruxelles, Éditions Labor, 1980.

- FONTAINE, Ovide, *Introduction aux thérapies comportementales*, Bruxelles, Pierre Mardaga, 1978.
- GAGNÉ, Robert M., *Les principes fondamentaux de l'apprentissage* (application à l'enseignement), Montréal, Les Éditions HRW Ltée, 1976.
- GUILLAUME, Paul, *La psychologie de la forme*, Paris, Flammarion, 1937.
- GUTHRIE, E. R., « Conditioning as a principle of learning », *Psychological review*, 37, 1930, pp. 412-428.
- GUTHRIE, E. R., *The psychology of human conflict*, New York, Harper and Row, 1938.
- GUTHRIE, E. R., « Association and the law of effect », *Psychological review*, 47, 1940, pp. 127-148.
- GUTHRIE, E. R., « Conditioning : a theory of learning in terms of stimulus, response and association », in *Forty-First Yearbook of the national society for the study of education, Part 11, The psychology of learning*, Chapter 1, 1942.
- GUTHRIE, E. R., *The psychology of learning*, New York, Harper and Row, 1956.
- GUTHRIE, E. R., « Association by contiguity », in S. Koch (éd.), *Psychology : a study of a science*, Vol. II, New York, Harper and Row Publishers, 1975, pp. 158-196.
- HENAULT, Georges-Maurice, *Le comportement du consommateur*, Montréal, Presses de l'Université du Québec, 1973.
- HILGARD, Ernest and BOWER, Gordon H., *Theories of learning*, Englewood Cliffs, N. J., Prentice-Hall inc., 1975.
- HULL, C. L., « Quantitative aspects of evolution of concepts », *Psychological monographs*, 28, 1920, pp. 1-86.
- HULL, C. L., « The goal gradient hypothesis and maze learning », *Psychological review*, 39, 1932, pp. 25-43.
- HULL, C. L., « The conflicting psychologies of learning — A way out », *Psychological review*, 42, 1935, pp. 491-516.
- HULL, C. L., *Principles of behavior*, New York, Appleton-Century-Crofts, 1943.
- HULL, C. L., « Behavior postulates and corollaries », *Psychological review*, 57, 1950, pp. 173-180.
- HULL, C. L., *Essentials of behavior*, New Haven, Yale University Press, 1951.
- HULL, C. L., *A behavior system*, New Haven, Yale University Press, 1952.
- KAZDIN, Alan E. and PULASKI, Joan L., « Joseph Lancaster and behavior modification in education », *Journal of the history of the behavioral science*, Vol. XIII, n° 3, July 1977, pp. 261-266.
- KLAUSMEIER, Herbert J. and GOODWIN, William, *Learning and human abilities : educational psychology*, New York, Harper and Row Publishers, 1975.
- KÖHLER, W., *Psychologie de la forme*, Paris, Gallimard, 1974.
- KRUMBOLTZ, John D. et KRUMBOLTZ, Helen B., *Comment intervenir auprès des enfants ?*, Québec, Les Éditions Saint-Yves inc., 1975.
- LADOUCEUR, Robert et al., *Principes et applications des thérapies comportementales*, St-Hyacinthe, Québec, Edisem, 1977.
- LAZARUS, Arnold et FAY, Allen, *Qui veut peut*, Québec, Les Éditions Saint-Yves inc., 1979.
- LE NY, Jean-François, *Le conditionnement*, Paris, Les Presses universitaires de France, 1961.

- LEWIN, K., *A dynamic theory of personality*, New York, McGraw-Hill, 1935.
- LEWIN, K., *Principles of topological psychology*, New York, McGraw-Hill, 1936.
- LEWIN, K., *Field theory in social science*, New York, Harper and Row, 1951.
- LEWIN, K., « Field theory and learning », in *The Forty-First Yearbook of the national society for the study of education*, Part II, Bloomington, 111, Public school publishing, 1972.
- LEXUAN et CHASSAIN, J. C., *Analyse comportementale*, Paris, Éditions Fernand Nathan, 1975.
- LEYENS, Jacques-Philippe, *Psychologie sociale*, Bruxelles, Pierre Mardaga, 1979.
- MALCUIT, Gérard et al., *Les thérapies comportementales*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1972.
- MALCUIT, Gérard et POMERLEAU, Andrée, *Terminologie en conditionnement et apprentissage*, Montréal, Presses de l'Université du Québec, 1977.
- MERTENS DE WILMARS, CH., *Psychologie médicale*, Bruxelles, A. De Boeck, 1979.
- MIRZA, Hayat, *Apprenons à apprendre*, Montréal, Éditions Paulines et A.D.E., 1976.
- NUTTIN, Joseph, *Tâche, réussite et échec. Théorie de la conduite humaine*, Louvain, Publications Universitaires de Louvain, 1953.
- O'LEARY, K. Daniel and DRABWAN, Renald, « Token reinforcement programs in the classroom : a review », *Psychological Bulletin*, Vol. 75, n° 6, 1971, pp. 379-398.
- OWEN, Steven V. and al., *Educational psychology*, Boston, Little Brown Company, 1978.
- PAVLOV, I. P., *Les réflexes conditionnés*, Paris, Alcan, 1932.
- PAVLOV, I. P., *Experimental psychology and other essays*, New York, Philosophical Library, 1957.
- RICHELLE, Marc, *Le conditionnement opérant*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1966.
- RICHELLE, Marc. B. F., *Skinner ou le péril behavioriste*, Bruxelles, Pierre Mardaga Éditeur, 1977.
- SAHAKIAN, William S., *Learning : systems, models and theories*, Chicago, Rand McNally College Publishing Company, 1976.
- SKINNER, B. F., *The behavior of organisms*, New York, Appleton-Century-Crofts, 1938.
- SKINNER, B. F., *Science and human behavior*, New York, McMillan, 1953.
- SKINNER, B. F., « The science of learning and the art of teaching », *Harvard educational review*, 24, 1954, pp. 86-97.
- SKINNER, B. F., *Verbal behavior*, New York, Appleton-Century-Crofts, 1957.
- SKINNER, B. F., *La révolution scientifique dans l'enseignement*, Bruxelles, Dessart, 1968.
- SKINNER, B. F., *The technology of teaching*, New York, Appleton-Century-Crofts, 1968.
- SKINNER, B. F., *L'analyse expérimentale du comportement*, Bruxelles, Dessart et Mardaga, 1969.
- SKINNER, B. F., *Par-delà la liberté et la dignité*, Paris, Robert Laffont, 1972.
- SKINNER, B. F., « The free and happy student », *Phi delta Kappan*, 55, 1973, pp.13-16.

- SKINNER, B. F., *About behaviorism*, New York, Knopf, 1974.
- ST-ARNAUD, Yves, *La psychologie (modèle systémique)*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal et les Editions du CIM, 1979.
- THORNDIKE, E.L., *Animal intelligence*, New York, MacMillan, 1911.
- THORNDIKE, E.L., *The psychology of learning*, Vol. 2, New York, Teachers College Press, 1913.
- THORNDIKE, E.L., *Human learning*, New York, Appleton-Century-Crofts, 1931.
- THORNDIKE, E.L., *The fundamentals of learning*, New York, Teachers College Press, 1932.
- THORNDIKE, E.L., *Selected writings from a connectionist's psychology*, New York, Appleton-Century-Crofts, 1949.
- THORPE, L.P. et SCHMULLER, A.M., *Les théories contemporaines de l'apprentissage*, Paris, Les Presses universitaires de France, 1956.
- THYNE, James M., *Psychologie de l'apprentissage et techniques d'enseignement*, Neuchâtel, Editions Delachaux et Niestlé, 1974.
- TOLMAN, E.C., *Purposive behavior in animals and men*, New York, Century Cy, 1932.
- TOLMAN, E.C., « There is more than one kind of learning », *Psychological review*, 56, 1949, pp. 144-155.
- TRAVERS, John F., *Educational psychology*, New York, Harper and Row Publishers, 1979.
- WATSON, J.B., « Psychology as the behaviorist views it », *Psychology review*, 20, 1913, pp. 158-177.
- WATSON, J.B., *Psychology from the stand point of a behaviorist*, Philadelphia, Lippincott, 1919.
- WATSON, J. B., *Behaviorism*, New York, Norton, 1925.
- WATSON, J.B. and RAYNER, R., « Conditioned emotional reactions », *Journal experimental psychology*, 3, 1920, pp. 1-14.
- WEST, Charles K. and FOSTER, Stephen F., *The psychology of human learning and instruction in education*, California, Wadsworth Publishing Company inc., 1976.

CHAPITRE II

**L'APPRENTISSAGE-ENSEIGNEMENT
SELON R. M. GAGNÉ**

Pour une bonne compréhension de la théorie gagnéienne de l'apprentissage-enseignement, nous devons, dans un premier temps, souligner son caractère cybernétique. Nous présenterons ensuite les phases, les processus et les produits de l'apprentissage ainsi que les divers types d'apprentissage. Seront également examinés les conditions internes et externes ainsi que les événements de l'enseignement tels que décrits par cette théorie.

UNE APPROCHE CYBERNÉTIQUE

En quoi la théorie gagnéienne s'inscrit-elle dans un modèle dit de psychologie cybernétique ?

La psychologie cybernétique a été introduite par Norbert Wiener¹ (1948). Ses études portent sur les processus de communication et de régulation, tant dans les systèmes technologiques (informatiques, etc.) que dans les systèmes naturels. Il s'intéresse donc, selon Brunswic (1975), « ...à tout système, machine ou organisme vivant, qui possède des fonctions de contrôle et de communication » (p. 110).

La psychologie cybernétique, ou cybernétique du comportement, s'est enrichie des données de la théorie générale des systèmes et étudie les

1. C'est à cet auteur que l'on attribue le mérite d'avoir réintroduit dans la terminologie scientifique contemporaine le terme cybernétique, terme dérivé du grec Kubernetes (pilote).

processus de communication, de choix et de contrôle dans les organismes vivants, en tant que systèmes autorégulés, couplés circulairement avec l'environnement.

Un système, selon Churchman (1974), est « ... un ensemble de parties coordonnées en vue d'atteindre un ensemble d'objectifs » (p. 34). Dans le même sens s'inscrivent Lefebvre (1975) lorsqu'il affirme : « Nous nommons système des parties coordonnées entre elles en vue d'atteindre un but ou un ensemble de buts » (p. 37), et De Rosnay (1975) en présentant le système comme un ensemble d'éléments en interaction réciproque orienté vers un but.

Signalons que Von Bertalanffy (1973) et ses disciples distinguent deux types de systèmes : les systèmes fermés et les systèmes ouverts. Les premiers sont perçus comme étant isolés de leur environnement alors que les seconds s'enrichissent du contact continu avec leur environnement. Toutefois, nous faisons nôtre la classification de Davis (1974) pour considérer trois types de systèmes : fermés, relativement fermés et ouverts. Dans le système fermé, il n'y a pas d'échange avec l'environnement ; dans le système relativement fermé, il y a des échanges contrôlés en l'absence de perturbations extérieures, alors que dans le système ouvert, se retrouvent non seulement des échanges avec l'environnement, mais aussi la possibilité de perturbations extérieures. Bref, les systèmes ouverts jouissent de capacités d'adaptation aux changements survenant dans leur environnement. Une telle capacité leur permet d'assurer leur survie. Il s'agit d'un processus d'importation et d'exportation. Ces systèmes ouverts transforment de l'énergie reçue de l'environnement et en retournent sous une forme différente.

La théorie gagnéienne s'inscrit dans un modèle dit de psychologie cybernétique pour organiser méthodiquement et systématiquement le savoir ou le réel en un système cohérent. Elle tient compte des inputs (intrants) connus ou inconnus et des outputs (extrants) connus ou inconnus. Selon Pocztar (1979), Gagné décrit, en s'inspirant de la théorie du traitement de l'information, un « ... modèle qui doit rendre compte de plusieurs fonctions pour expliquer l'apprentissage qui est une relation particulière du sujet à son environnement » (p. 125). Même si la théorie gagnéienne évoque le schéma explicatif de la théorie de l'information telle que préconisée par Shannon (1949), un élève de Wiener, elle privilégie néanmoins le modèle circulaire de la cybernétique.

LES PHASES ET PROCESSUS D'APPRENTISSAGE

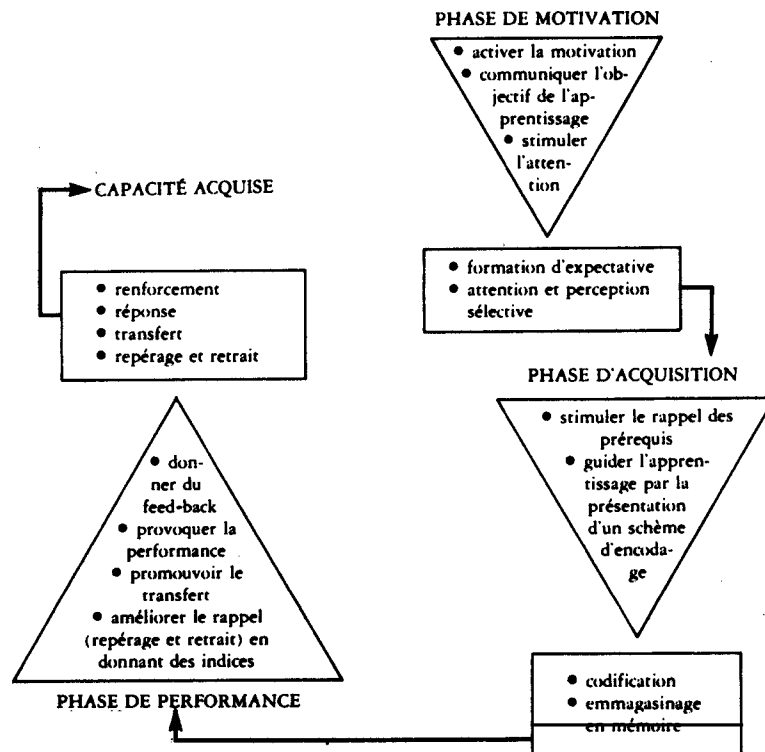
Bien que Gagné (1976) identifie huit phases² regroupant différents processus pour caractériser tout acte d'apprentissage, nous choisissons, à l'instar de Brien (1981), et ce, en restant fidèle aux concepts gagnéiens,

2. Il s'agit des phases de motivation, d'appréhension, d'acquisition, de rétention, de rappel, de généralisation, de performance et de feedback.

d'identifier trois phases qui sont la motivation, l'acquisition et la performance. La phase de motivation se caractérise par ces processus : formation d'expectative, attention et perception sélective. La phase d'acquisition fait intervenir les processus de codification et d'emmagasinage en mémoire, alors que la phase dite de performance regroupe les processus suivants : le repérage, le retrait, le transfert, la réponse et le renforcement.

Avant d'expliquer chacun des éléments de ces phases, nous présentons la figure 13 qui inclut à la fois une énumération d'événements d'enseignement généraux de nature à supporter ces phases, ainsi que les processus inhérents à ces phases.

FIGURE 1
Représentation schématique des phases et processus d'apprentissage
et énumération d'événements d'enseignement généraux supportant ces phases



3. Légende de la figure 1:



Ce triangle contient les événements d'enseignement généraux.



Ce rectangle renferme les processus internes liés à une phase donnée.

Phase de motivation

Signalons d'abord que pour Gagné (1970), les principaux types de motivation intervenant dans un processus d'apprentissage sont la motivation d'accomplissement et la motivation sociale. La première, dite également motivation pour la tâche, incite un individu à atteindre un but et ainsi trouver, en quelque sorte, sa récompense dans l'atteinte de ce but. La seconde inclut notamment les besoins d'approbation, d'affiliation.

Considérons maintenant un à un les processus activés lors de cette phase : la formation d'expectative, l'attention et la perception sélective. La formation d'expectative est un processus au cours duquel l'apprenant se forme une image à la fois cognitive et affective de ce que son apprentissage lui permettra de réaliser. Ce dernier processus sera stimulé, par exemple, en donnant une description valorisante de la capacité à acquérir. Pour sa part, le processus d'attention consiste en une disposition mentale permettant d'opérer une perception dans l'environnement et, ainsi, de se focaliser sur l'objet d'apprentissage. Un tel processus favorise donc la perception qu'il précède. En effet, pour que la perception puisse avoir lieu, un stimulus doit d'abord capter l'attention. Généralement, l'apprenant ne prête attention et ne perçoit que les stimuli qui répondent à ses besoins internes. On qualifie alors sa perception de sélective. Cette sélectivité est principalement le résultat de la subjectivité. Dans l'enseignement, il semble que l'une des tâches des professeurs soit d'activer la perception sélective de l'apprenant à l'égard de la spécificité de l'objet d'apprentissage.

La présence des processus énumérés ci-avant englobe sans contredit d'autres indices motivationnels tels la concentration et la persistance à la tâche.

Phase d'acquisition

Cette phase, comme son nom l'indique, comporte ce que Gagné appelle l'incident essentiel de l'apprentissage, l'acquisition, c'est-à-dire le changement de l'état interne de l'apprenant : passage de l'état non-appris à l'état appris.

Arrêtons-nous aux processus caractérisant cette phase : la codification et l'emmagasinage en mémoire. Selon Gagné (1976), la codification consiste en « ... une transformation de l'entité perçue en une forme plus facilement emmagasinable » (p. 32). En d'autres mots, l'on pourrait dire qu'il s'agit d'une représentation interne des entités perçues. Pour ce qui est de l'emmagasinage en mémoire, l'état actuel des recherches ne nous permet guère de se prononcer sur la teneur de ce processus. Il est généralement admis de distinguer deux types de mémoire : la mémoire à long terme et celle à court terme. Il appert que la première, dite à long terme, posséderait une très grande capacité de rétention⁴ tandis que la seconde agirait comme « mémoire travaillante » ou

4. Il est généralement admis que la répétition joue un rôle important dans le phénomène de rétention.

« mémoire consciente » ; elle effectuerait, entre autres, le codage de l'information permettant à celle-ci d'être emmagasinée dans la mémoire à long terme. Smith (1979) opine dans le même sens lorsqu'il affirme : « La mémoire à court terme sert de mémoire de travail pour l'information transitoire que nous ne voulons retenir que pendant quelques instants, et la mémoire à long terme consiste en l'accumulation plus ou moins permanente de toutes les connaissances et croyances sur nous-mêmes et le monde » (p. 67).

Phase de performance

Dans la vision gagnéienne, cette phase constitue la preuve tangible qu'un apprentissage s'est produit. En effet, la production d'une réponse ou l'émission d'un comportement permet la vérification d'un apprentissage effectif ou de la modification du comportement.

Traisons maintenant chacun des processus rattachés à cette phase qui sont : le repérage, le retrait, le transfert, la réponse et le renforcement. Les processus de repérage et retrait consistent en une fouille en mémoire et en une sorte de revivification d'entités déjà apprises ; bref, ce qui a été emmagasiné, mis en réserve, devient accessible.

Quant au transfert, généralisation de l'apprentissage, il se définit comme le rappel (repérage et retrait) « ... de ce qui a été appris et l'application à de nouveaux et différents contextes... » (Gagné 1976, p. 37). Mentionnons que notre auteur-charnière, Gagné, distingue deux types de transfert et ce, principalement au niveau des habiletés intellectuelles. Il s'agit des transferts vertical et latéral. Le premier⁵ consiste en l'utilisation de capacités déjà acquises pour l'apprentissage d'habiletés plus complexes. Le second, en l'occurrence, le transfert latéral⁶, réfère à la généralisation des acquis à de nouvelles situations, c'est-à-dire à des situations différentes de celles qui prévalaient lors de l'apprentissage original.

La réponse, quant à elle, se veut la réalisation d'une performance, l'actualisation d'un apprentissage. Enfin, le processus de renforcement se caractérise par le feed-back informatif consécutif à la performance. Il se traduit en quelque sorte par la confirmation d'une anticipation produite lors de la phase de motivation. Ainsi, malgré leur apparente dissociation, le renforcement et la motivation sont étroitement liés.

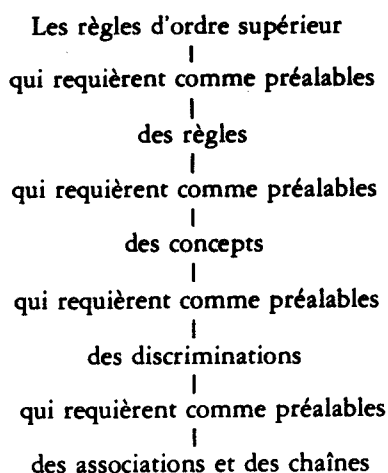
5. Par exemple, résoudre une équation du premier degré à une inconnue présuppose la connaissance des opérations arithmétiques élémentaires : multiplication, division, addition et soustraction.
6. Par exemple, apprendre à lire la température sur un thermomètre gradué en degrés Fahrenheit me permettrait de la lire sur un thermomètre gradué en degrés centigrades (Celsius). Un autre exemple serait de lire dans un journal des mots qui ont été appris à l'école.

LES CAPACITÉS : PRODUITS DE L'APPRENTISSAGE

Penchons-nous sur les différents produits de l'apprentissage identifiés dans la théorie gagnéienne. Selon Gagné, l'apprentissage établit des états persistants chez l'apprenant qu'il appelle des capacités. Parler de capacité, c'est se référer à ce qu'il y a d'emmagasiné en mémoire chez l'apprenant et qui rend possible la démonstration de comportements. Les sortes de capacités (résultats de l'apprentissage) sont pour ainsi dire des catégories qui transcendent les différents secteurs de la connaissance. Gagné en distingue cinq : l'information verbale, les habilités intellectuelles, les stratégies cognitives, les habilités motrices et les attitudes. Faisons une revue de chacune d'elles.

Information verbale (savoir que) : capacité signifiant que l'individu peut se représenter la réalité et/ou communiquer ses représentations de cette dernière. Exemples : nommer les mois de l'année, nommer les pièces de la découpe d'un bœuf à partir d'illustrations de ces pièces⁷.

Habilités intellectuelles (comment savoir) : capacités rendant l'apprenant apte à réaliser certaines opérations au moyen de représentations symboliques de son environnement. Exemple : élaborer, tracer les plans d'un restaurant. Ces habilités sont au nombre de cinq : la discrimination (distinguer), les concepts concrets, les concepts définis, les règles (liens entre les concepts), les règles d'ordre supérieur (association de règles). Voici un schéma illustrant l'inter-dépendance des habilités intellectuelles ainsi que leur dépendance des types fondamentaux⁸ (formes fondamentales) d'apprentissage.



7. Le lecteur retrouvera ci-après une illustration explicative du processus d'acquisition de cette capacité.

8. L'expression « types fondamentaux d'apprentissage » réfère ici aux types 1, 2, 3 et 4 identifiés par Gagné (1970). Ces types sont : l'apprentissage d'un signal, l'apprentissage d'une unité stimulus-réponse, l'apprentissage d'une chaîne motrice et la chaîne verbale (association verbale).

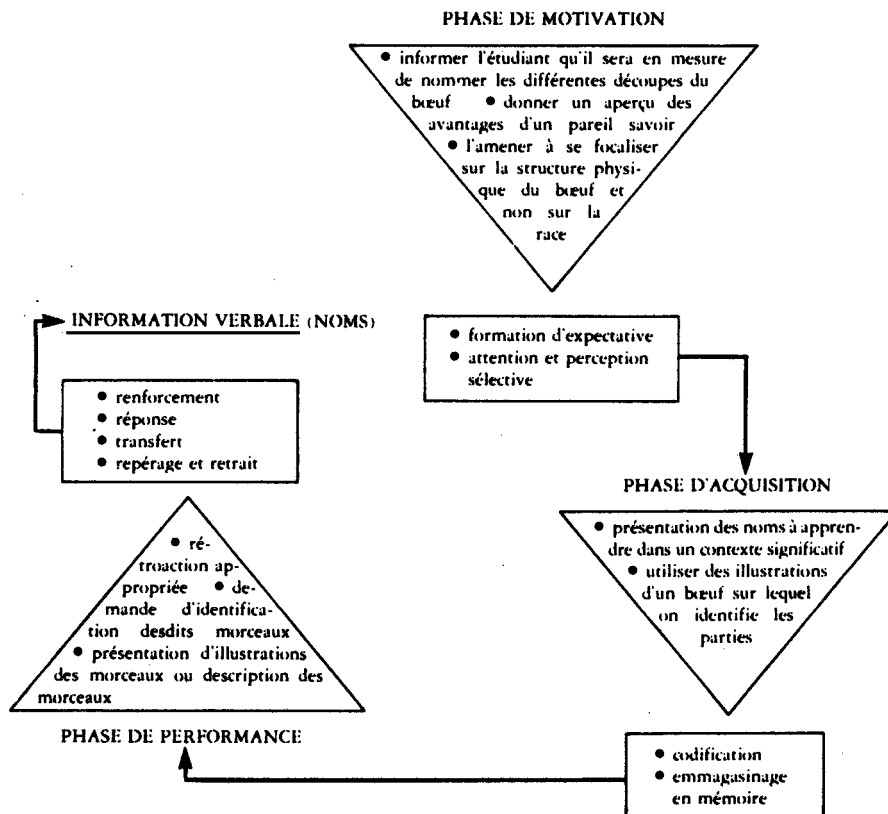
Stratégies cognitives : capacités structurées permettant à l'apprenant l'acquisition des autres types de capacités et leur gestion. Par exemple, dans la résolution d'un problème, la stratégie consistera à combiner des concepts concrets et des règles (principes).

Habiletés motrices : capacités qui engendrent des activités physiques. Toutefois, elles comportent les deux volets intellectuel et moteur. Exemple : apprendre à lancer au base-ball.

Attitudes : capacités se traduisant par des états internes appris qui affectent le choix d'une action personnelle vis-à-vis certaines catégories de choses, de personnes ou d'événements. Exemple : préférer la musique aux sports.

Présentons schématiquement un exemple de capacités en y incluant les événements d'enseignement sur lesquels nous élaborerons plus loin dans ce chapitre.

FIGURE II
Exemple d'apprentissage d'information verbale (des noms)
Nommer les pièces de la découpe d'un bœuf



LES TYPES D'APPRENTISSAGE

Avant de présenter, avec exemple à l'appui, les huit types d'apprentissage tels que perçus par Gagné, il importe de signaler que les phases et les processus d'apprentissage se retrouvent de façon plus ou moins explicite dans chacun de ces types. La présentation de ces types fait ressortir le caractère cumulatif et hiérarchique de l'apprentissage tel que préconisé par Gagné. En ce sens, il faut d'abord gravir un à un les échelons du bas avant d'être en mesure d'atteindre progressivement ceux du haut, c'est-à-dire passer d'un degré inférieur à un degré supérieur ou du plus simple au plus complexe. L'apprenant cumule des habilités qui s'offrent en éléments préalables à l'acquisition d'autres habilités qui se situent évidemment à un niveau supérieur, d'où l'émanation du caractère hiérarchique. Ainsi tout nouvel apprentissage repose sur un édifice de capacités antérieures les unes aux autres. Par exemple, lorsqu'un individu a appris une règle particulière (un des types d'apprentissage que nous verrons), il a acquis une capacité nouvelle susceptible de lui faciliter l'apprentissage de plusieurs autres règles de même niveau ou de niveau supérieur.

Les huit types⁹ d'apprentissage peuvent être décrits de la façon suivante :

- 1) apprendre à réagir à des signaux : correspond au conditionnement pavlovien basé sur des réactions involontaires. Exemple : le réflexe rotulien ;
 - 2) apprentissage de connexion stimulus-réponse : c'est le conditionnement skinnérien où la réponse est volontaire, sélective, spécifique à un stimulus donné. Exemple : au début de l'apprentissage de la langue anglaise, le stimulus « chat » provoquera la réponse « cat » ;
 - 3) formation de chaînes motrices : apprentissage de séquences comportementales excluant le verbal. Exemple : mouvements à faire pour nouer les lacets d'une chaussure ;
 - 4) formation de chaînes verbales : consiste en un enchaînement où les réponses sont verbales. Exemple : épeler un mot ;
 - 5) apprentissage d'une discrimination multiple : repose sur les types 2), 3) et 4) ci-dessus et stipule que le sujet est en état de fournir des réponses différentes à des stimuli voisins. Exemple : face à trois triangles distincts, repérer le triangle isocèle, le triangle isocèle-rectangle et le triangle équilatéral ;
 - 6) apprentissage d'un concept : permet de classer des situations-stimuli en termes de caractères abstraits, telle la liberté. Il réside dans une réponse à de nouveaux stimuli en respectant leurs attributs communs
9. Il est à noter que Gagné (1977), après avoir présenté les variétés de capacités d'apprentissage, tente d'expliquer leur acquisition par le biais des différents types d'apprentissage.

avec les stimuli antérieurs. Exemple : reconnaître parmi un groupe de champignons ceux qui sont vénéneux et ceux qui ne le sont pas ;

- 7) apprentissage de règles ou principes : repose sur la connaissance de concepts, une règle étant un lien entre deux ou plusieurs concepts conformément à certains critères logiques.

Exemple : les objets ronds roulent ;

- 8) résolution de problèmes : consiste en l'association à un niveau supérieur de deux ou plusieurs principes de niveau inférieur déjà appris, en vue de l'atteinte d'un objectif préalablement défini. Ce type d'apprentissage correspond à la capacité « stratégie cognitive ».

Exemple : la traduction d'un texte américain en langue française.

LES CONDITIONS INTERNES ET EXTERNES

Les conditions internes réfèrent aux conditions que l'apprenant doit satisfaire afin d'être apte à réaliser un processus d'apprentissage déterminé. Elles comprennent, entre autres, les capacités acquises nécessaires (préalables) à l'apprenant pour réaliser un nouvel apprentissage. Les conditions externes se rapportent aux conditions que la situation d'apprentissage doit satisfaire afin que l'apprentissage s'avère efficace ; cette situation d'apprentissage se crée par l'environnement (les circonstances, le milieu, les individus en présence de l'apprenant et leurs comportements) et par les modalités de présentation du contenu (structure et degré de difficulté de la matière).

Les conditions externes, variables externes influant sur l'apprentissage d'un individu, se révéleront généralement inefficaces si l'apprenant ne possède pas les préalables pertinents ou encore s'il n'est pas motivé ; de même, en général, malgré la présence de toutes les conditions internes prérequis à un apprentissage donné, l'absence d'une (ou de) stimulation(s) externe(s) influencera la réalisation de ce dernier.

Somme toute, les conditions externes se concrétisent dans des événements d'enseignement.

LES ÉVÉNEMENTS DE L'ENSEIGNEMENT

Dans l'optique gagnéenne, les événements d'enseignement doivent être focalisés sur les phases et les conditions d'apprentissage particulières à chacune des catégories de capacités (produits de l'apprentissage identifiés par Gagné). Les événements d'enseignement se veulent donc la façon dont les phases d'apprentissage sont activées, c'est-à-dire des facilitateurs du passage de l'état non-appris à l'état appris. Ils apparaissent comme un ensemble de procédures conçues pour supporter chaque phase d'apprentissage. Somme

toute, les événements d'enseignement consistent à organiser et à planifier les conditions externes afin d'en arriver à un phénomène que Gagné a convenu d'appeler l'enseignement. Il est bien entendu que ce support des phases d'apprentissage présuppose le concours de stratégies¹⁰ d'enseignement qui sont des plans d'action ordonnant les événements d'enseignement de façon à faciliter des apprentissages par objectifs. Fait à signaler, les media d'enseignement sont des moyens pouvant être préconisés à l'intérieur des stratégies.

RÉSUMÉ

Pour répondre aux questions : « comment une personne apprend-elle ? » et « comment pouvons-nous faciliter son apprentissage ? », nous avons présenté en ce chapitre une synthèse de la théorie de l'apprentissage-enseignement de R. M. Gagné. Pour bien intégrer la pensée gagnéienne, il faut toujours avoir présent à l'esprit qu'elle se veut systémique (conçue comme un ensemble bien défini d'éléments « interconnectés ») et systématique (de nature à organiser méthodiquement des données en un système cohérent).

Une telle théorie dite pluraliste permet d'apprécier facilement et efficacement les principes et les méthodes pédagogiques.

L'auteur n'a nullement l'intention de restreindre le lecteur à la théorie gagnéienne. Son but est d'inviter ce dernier, dans un premier temps, à intégrer une théorie qui facilitera ensuite la découverte d'autres qui lui sont complémentaires.

BIBLIOGRAPHIE

- BIRZÉA, César, *Rendre opérationnels les objectifs pédagogiques*, Paris, Les Presses universitaires de France, 1979.
- BRIEN, Robert, *Design pédagogique*, Québec, Les Éditions Saint-Yves inc., 1981.
- BRUNSWIC, E. et al., *Comprendre la pédagogie*, Paris, Marabout, Université, 1975.
- CHURCHMAN, C. W. et al., *Qu'est-ce que l'analyse par les systèmes ?*, Paris, Dunod, 1974.
- DAVIS, Gordon B., *Management information systems : conceptual foundation, structure and development*, New York, McGraw-Hill Book Company, 1974.
- DE ROSNAY, Joël, *Le macroscopie*, Paris, Seuil, 1975.
- D'HAINAULT, Louis, *Des fins aux objectifs de l'éducation*, Paris, Bruxelles, Éditions Labor, 1980.
- EGGEN, Paul D. and al., *Strategies for teachers*, New Jersey, Englewood Cliffs, Prentice-Hall inc., 1979.

10. Le lecteur désireux d'approfondir la notion de stratégie d'enseignement est invité à lire notamment l'ouvrage d'Oneil (1978).

- GAGNÉ, R. M., « Military training and principles of learning », *American Psychologist*, 17, 1962, pp. 83-91.
- GAGNÉ, R. M., *Psychological principles in system development*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1962.
- GAGNÉ, R. M., « Instruction and the conditions of learning », in L. Siegel (ed.), *Instruction, some contemporary viewpoints*, San Francisco, Chandler, 1967, pp. 291-313.
- GAGNÉ, R. M., *Learning and individual differences*, Columbus, Charles E. Merrill Publishing, 1967.
- GAGNÉ, R. M., « Contributions of learning to human development », *Psychological review*, Vol. 75, 1968, pp. 177-191.
- GAGNÉ, R. M., *The conditions of learning*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1970 et 1977.
- GAGNÉ, R. M., « Instruction based on research in learning », *Engineering Education*, 61, 1971, pp. 519-523.
- GAGNÉ, R. M., « Some new views of learning and instruction », *Phi Delta Kappan*, 61, 1971, pp. 468-472.
- GAGNÉ, R. M., « Behavioral objectives ? Yes ! », *Educational leadership*, Vol. 29, n° 5, February 1972, pp. 394-396.
- GAGNÉ, R. M., « Domains of learning », *Interchange*, 3, 1972, pp. 1-8.
- GAGNÉ, R. M., « Task analysis - its relation to content analysis », *Educational psychologist*, 11, 1974, pp. 19-28.
- GAGNÉ, R. M., *Les principes fondamentaux de l'apprentissage*, (application à l'enseignement), Montréal, Éditions HRW Ltée, 1976.
- GAGNÉ, R. M., « Analysis of objectives », in L. J. Briggs (ed.), *Instructional design*, Englewood Cliffs, Educational technology Publications, 1977, pp. 115-145.
- GAGNÉ, R. M., « Instruction : a basis beyond performance ? », *NSPI Journal*, December 1979, pp. 9-17.
- GAGNÉ, R. M., « Is educational technology in phases ? », *Educational technology*, February 1980, pp. 7-14.
- GAGNÉ, R. M. and ROHWER, William D. Jr., « Instructional psychology », *Annual review of psychology*, 20, 1969, pp. 381-418.
- GAGNÉ, R. M. and BRIGGS, L. J., *Principles of instructional design*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1979.
- KLAUSMEIER, Herbert J. and SIPPLE, Thomas S., *Learning and teaching concepts*, New York, Academic Press, 1980.
- LEFEBVRE, Gérard, *Savoir organiser, savoir décider*, Montréal, Les Éditions de l'Homme, 1975.
- LEMIEUX, André, *La communication par le langage*, Montréal, Éditions Paulines et A.D.E., 1980.
- MACKENZIE, Normand et al., *Art d'enseigner et art d'apprendre*, Paris, Unesco et Association internationale des Universités, 1971.
- ONEIL Jr., Harold F., *Learning strategies*, New York, Academic Press, 1978.
- POCZTAR, Jerry, *La définition des objectifs pédagogiques*, Paris, Éditions ESF, 1979.

- SHANNON, C. and WEAVER, W., *The mathematical theory of communication*, Urbana-Champaign, University of Illinois Press, 1949.
- SHANNON, C. et WEAVER, W., *La théorie mathématique de la communication*, Paris, Retz-CEPL, 1975.
- SMITH, Frank, *La compréhension et l'apprentissage*, Montréal, Les Éditions HRW Ltée, 1979.
- VON BERTALANFFY, L., *Théorie générale des systèmes*, Paris, Dunod, 1973.
- WIENER, N., *Cybernetics, or control and communication in the animal and the machine*, Paris, Hermann, 1948.
- WIENER, N., *Cybernétique et société, l'usage humain des êtres humains*, Paris, Union générale d'éditions, 1971.

CHAPITRE III

**LA VISION PUÉROCENTRIQUE
DE L'APPRENTISSAGE
DANS L'OPTIQUE GAGNÉIENNE**

Dans la foulée des courants pédagogiques actuels : puérocentrique (centré sur l'enfant), sociocentrique (axé sur le groupe) et instituocentrique (focalisé sur l'institution)¹, s'inscrit l'approche systématique dont les étapes sont guidées par la démarche expérimentale². Une question se pose : l'approche systématique se préoccupe-t-elle, du moins au niveau des principes, de la centration sur la personne qui apprend ainsi que des lieux de l'apprentissage-enseignement que sont le groupe-classe et l'institution ?

Dans le présent chapitre, nous tenterons de démontrer, en nous focalisant sur l'apprenant, que l'approche systématique gagnéienne tient compte, dans ses principes, de la vision puérocentrique.

Pour y arriver, nous emprunterons une démarche similaire à celle de Hilgard (1975) qui, pour établir les principes généraux d'une théorie de l'apprentissage-enseignement, a puisé aux principes émanant de théories

1. Le lecteur pourra retrouver une classification équivalente dans l'ouvrage du Conseil supérieur de l'éducation (1974). Dans le même sens, opinent Deloncle (1972), Gabaude (1972), De Corte et *al.* (1979) et Bertrand (1979).
2. Les étapes de la démarche expérimentale comprenant l'observation, la formulation d'hypothèses, l'expérimentation, l'analyse des résultats et leur interprétation, sont clairement présentées, entre autres, par Fraisse (1963), De Landsheere (1964), Simon (1972), Leedy (1974) et Legendre (1979).

susceptibles de contribuer à leur énonciation. Ainsi, mettrons-nous en lumière les principes émanant des théories qui ont, selon toute évidence, contribué à son élaboration. Puis, après avoir présenté les postulats propres au courant puérocentrique, issus sans contredit des principes de l'école nouvelle³, nous les rapprocherons, en les comparant, des principes directeurs de l'approche gagnéienne.

Pareille méthode n'est-elle pas autorisée par Gagné (1976) lorsqu'il écrit : « ... nous ne pouvons pas décrire tout ce qui est connu sur l'apprentissage, car ceci exigerait plusieurs volumes » (p. 21) ? Signalons cependant que, dans cet ouvrage, il nous prépare les avenues pour recourir à ses sources d'inspiration.

Si nous faisons nôtre la classification des théories des tenants de l'apprentissage-enseignement telle que présentée par De Corte *et al.* (1979)⁴, nous pouvons affirmer que l'optique pluraliste gagnéienne a d'abord été influencée par l'optique unitaire des connexionnistes, des behavioristes et des gestaltistes.

S'ajoute également l'influence des principes émanant soit des théories cognitives, soit des théories du développement de la personnalité, soit des théories propres à la psychologie sociale et à la psychosociologie appliquées à l'éducation. Pour les fins de notre argumentation, nous sélectionnerons certains auteurs considérés comme étant les plus représentatifs des théories précitées et nous mettrons en évidence un ou des élément(s) de leur pensée qui s'est offert ou qui se sont offerts en ingrédients pour reformuler les principes gagnéiens.

Les connexionnistes

Thorndike (1913-1914, 1932) qu'on a convenu d'appeler le père de la pédagogie américaine, nous légua, à titre de connexionniste, sa notion d'apprentissage par essais et erreurs⁵. Selon lui, un sujet en situation de laboratoire agit de façon adaptée ou non (essais) et, suite à la conséquence qui est l'effet produit (succès ou erreur), il corrige son comportement de façon à améliorer son adaptation.

De cette approche thordikienne, outre son principe de l'essai et de l'erreur (correction), la pensée gagnéienne considéra les principes, les lois

3. Définie par opposition à l'école traditionnelle ou encyclopédique, l'école nouvelle a pris également le nom d'école active dans laquelle s'insère le courant puérocentrique.

4. En effet, De Corte *et al.* distinguent l'optique pluraliste qui soutient l'existence de nombreux processus d'apprentissage, de l'optique unitariste qui prétend qu'il est possible de réduire tous les processus de l'apprentissage à un même schéma explicatif.

5. Cet apprentissage a pris aujourd'hui le nom d'apprentissage sélectif.

dites majeures : la loi de la préparation (readiness), la loi de l'exercice et la loi de l'effet.

La loi de la préparation interpelle l'état des besoins et des motivations du sujet. La loi de l'exercice stipule qu'une connexion (S-R) apprise devient plus forte, plus stable, chaque fois qu'elle est répétée. La loi de l'effet, dans sa formulation initiale, énonce qu'un comportement tend de plus en plus fortement à être émis s'il conduit à une conséquence favorable, satisfaisante pour l'organisme, et à disparaître s'il conduit à un effet désagréable.

Pareille loi a été amendée par Thorndike lui-même qui n'en a retenu que l'aspect positif. En effet, des expériences l'ont amené à conclure que le fait de ne pas renforcer un comportement négatif ne conduit pas nécessairement à son extinction. De plus, cette loi a été complétée par Lewin (1935) qui a constaté que la conséquence favorable, en l'occurrence le succès, augmente chez l'individu la confiance en soi, voire même le niveau d'aspiration, c'est-à-dire la performance qu'il s'estime capable de réaliser, lorsqu'il décide d'agir ou de réagir.

En effet, lorsque Gagné (1970) définit sa notion de « readiness » pour l'apprentissage⁶ en fonction des acquisitions antérieures (préalables) et des autres préconditions comme la motivation et l'attention⁷, il se réfère nommément à la loi de la préparation de Thorndike. Reconnaisant la loi de l'exercice thordikienne, il avoue que parfois la répétition est un procédé qui favorise l'apprentissage. De plus, la loi de l'effet précitée lui servira de fondement pour définir sa notion de renforcement.

Du reste, Gagné (1976), pour décrire les notions de perception sélective, d'attitude et de transfert, eut recours aux lois thordikiennes dites mineures : la loi de l'activité sélective, la loi des attitudes et celle des éléments identiques, pour ne citer que celles qui semblent pertinentes. La loi de l'activité sélective réfère à la capacité qu'a le sujet de choisir entre diverses possibilités. La loi des attitudes est porteuse d'affectivité. La loi des éléments identiques pose que le transfert résulterait de la similitude entre des faits, des attitudes et des habilités spécifiques à une situation d'apprentissage et les éléments d'une situation d'apprentissage ultérieure. Cette dernière loi n'est pas synonyme de généralisation ; elle stipule la reconnaissance d'éléments similaires à ceux déjà rencontrés dans des circonstances différentes.

6. Dans une optique gagnéienne, l'apprentissage est un processus interne qui se produit lorsqu'un organisme interagit avec son environnement et il en résulte alors un changement plus ou moins permanent, un état plus ou moins persistant dans le comportement de cet individu.

7. Considérée comme préparatoire à un acte d'apprentissage, la phase de motivation comporte, entre autres, selon Brien (1981), le processus de l'attention. En effet, Brien regroupe en trois phases les huit phases d'un acte d'apprentissage telles que présentées par Gagné (1976). Ces phases sont la motivation, l'acquisition et la performance.

Les behavioristes

Aux behavioristes, spécialement Pavlov (1927), Watson (1913, 1920), Guthrie (1956), Skinner (1953), pour qui l'apprentissage consiste globalement en un processus de conditionnement, Gagné (1976) emprunta indubitablement les principes du conditionnement pavlovien⁸ et skinnérien⁹, les principes de la différenciation (discrimination), de la généralisation, de la contiguïté ainsi que les principes du façonnement (shaping).

Dans le conditionnement pavlovien, le comportement est déterminé par ses précédents, c'est-à-dire par les stimuli qui lui sont antécédents, alors que dans le conditionnement skinnérien, le comportement se veut fonction de ses conséquences, de ses effets.

Dans une procédure de conditionnement répondant, le renforcement consiste en la présentation consécutive du stimulus conditionnel et du stimulus inconditionnel, alors que dans une procédure de conditionnement opérant, le renforcement s'effectue par la présentation ou le retrait d'un stimulus, suite à l'émission d'un comportement. Somme toute, le conditionnement opérant renforce une réponse acquise, contrôle un comportement défini.

En outre, mentionnons, d'une part, l'existence du processus de généralisation¹⁰ du stimulus ainsi que celle du processus inverse : la discrimination¹¹ du stimulus et, d'autre part, l'existence de ces deux mêmes processus : généralisation et discrimination, au niveau de la réponse (comportement émis).

Il appert que la mise à jour de pareils processus¹² dans une procédure de conditionnement répondant soit créditée à Pavlov. Par ailleurs, ces quatre processus sont également susceptibles de se produire dans une procédure de conditionnement opérant.

Le processus de contiguïté stipulant que deux événements se produisent de façon rapprochée dans le temps et l'espace amène à considérer l'apprentissage comme étant l'association, par contiguïté, des stimuli ou de la réponse. Il est important de signaler qu'à l'opposé de Pavlov et de Watson qui présumaient que dans la contiguïté, le stimulus provoque la réponse, Guthrie (1956) n'y voit qu'une simple coexistence dans le temps et l'espace d'un stimulus et d'une

8. Pareil conditionnement du nom de son auteur, Pavlov, est aussi dénommé classique, répondant et réflexe conditionné.
9. Ce conditionnement, empruntant son nom à son auteur Skinner, est également qualifié d'instrumental ou d'opérant.
10. La généralisation soit du stimulus ou de la réponse est utilisée dans l'approche gagnérienne du transfert, un des processus de la phase de la performance selon la classification de Brien (1981).
11. La discrimination joue un rôle important dans la perception sélective, un des processus de la phase de motivation selon la catégorisation de Brien (1981).
12. Nous avons présenté ces processus dans le chapitre I.

réponse. Ce qui l'amène à dire que l'apprentissage se produit ou ne se produit pas à un moment précis et dans une situation donnée. C'est le principe du tout ou rien. De plus, il ne semble pas croire à la généralisation et encore moins à la loi de l'effet thordikienne.

Gagné (1976) emprunte-t-il au principe du tout ou rien, tel qu'énoncé par l'approche de Guthrie ? Nous pouvons y répondre par l'affirmative puisqu'il reconnaît que la répétition est un procédé qui parfois favorise ou non l'apprentissage. Partant, l'établissement de la connexion (liaison entre le stimulus et la réponse) se fait parfois d'un seul coup et non par répétition progressive. Il accepterait donc, dans des situations particulières, la loi du tout ou rien. L'absence totale ou quasi-totale de prérequis à l'apprentissage n'est-elle pas un exemple éloquent ?

Quant au façonnement (shaping), il s'évertue à faire acquérir un comportement par approximations successives renforcées.

Fait à signaler dans l'optique gagnéienne, le processus de renforcement¹³ se produit chez l'apprenant non pas parce qu'une récompense est donnée, mais bien plutôt parce qu'une anticipation de la récompense est confirmée. Cette anticipation a pris naissance dans l'expectative associée à la phase de motivation. L'approche gagnéienne met surtout l'accent sur la motivation d'accomplissement, laquelle est porteuse de l'atteinte d'un but visé.

Les gestaltistes

La gestalt-théorie (ou théorie de la forme) émergea d'abord d'études sur la perception, en liaison avec les mécanismes de la mémoire et de la solution de problèmes. Cette théorie énonce particulièrement que le tout est plus grand que la somme de ses parties et que l'analyse des parties ne peut informer sur la nature du tout. Köhler (1964), un des principaux représentants de cette théorie¹⁴, prouva même expérimentalement l'influence du passé dans la perception et dans la solution d'un problème. De plus, l'apprentissage, selon lui, se fait par « insight » (invision) lequel consiste en une restructuration cognitive du champ perceptuel.

Partant, l'apprenant n'est pas seulement un organisme qui répond à des stimuli : il apprend par une saisie soudaine des organisations internes essentielles. La théorie de la forme, selon Correll (1978), se distingue de celle de l'effet thordikien par le point de départ. Dans la théorie de la forme, nous sommes en présence, dès l'abord, d'une situation intelligible : il ne s'agit pas seulement

13. Le renforcement, consistant notamment à augmenter la probabilité de la réapparition d'un comportement en des circonstances similaires, est une opération que nous retrouvons soit dans le conditionnement répondant ou opérant.

14. Max Wertheimer et Kurt Koffka sont reconnus comme étant les deux autres figures dominantes de la gestalt-théorie.

d'un obstacle qui se heurte à une attitude adoptée jusqu'alors, mais plutôt d'un véritable problème qui peut ainsi être solutionné avec l'aide de l'intuition, « ... sans passer par la longue phase d'essais et d'erreurs » (p. 85).

Influencé par les données de la théorie de la gestalt, Lewin (1936, 1959)¹⁵ a attaché son nom à une notion nouvelle, celle du champ psychologique. Ce champ se veut un ensemble de forces émanant, d'une part, du milieu et, d'autre part, de la volonté du sujet. Ce champ psychologique, ensemble des tensions produites par l'interaction des forces individuelles et groupales, explique le comportement de l'individu.

À l'instar de Tolman (1932) qui a élargi l'ancien schéma S-R, en soulignant l'importance de variables intermédiaires¹⁶ (cognitives et motivationnelles) entre le stimulus et la réponse, Lewin, conscient du fait qu'à des stimuli identiques les réponses pouvaient varier, que des comportements, bien qu'émis dans un contexte semblable aux expériences précédentes, étaient différents, a fait intervenir une variable entre le stimulus et la réponse pour expliquer ces fluctuations du comportement. Cette variable, il l'a appelée l'attitude. Pareille attitude permet de rendre compte à la fois de la constance et de la diversité du comportement, et ce, en des situations multiples et variées. Cette introduction de l'attitude lui a permis également de compléter la loi de l'effet thordikienne par la notion de niveau d'aspiration, en constatant que le succès, résultat d'un comportement, peut augmenter, chez l'individu, l'attitude de confiance en soi et le degré de la performance qu'il s'estime capable de réaliser lorsqu'il agit ou réagit.

Sa vision globaliste et dynamique l'a amené à prouver la supériorité des décisions collectives sur les décisions individuelles. En effet, le changement d'attitudes opéré par une décision prise en groupe est relativement plus durable parce qu'il est renforcé par la dynamique du groupe. Cela suppose, bien entendu, l'existence, dans le groupe, d'interactions et d'interdépendances entre les membres, pour ne citer que ces deux processus de base. La perception globale de la réalité, tant par l'individu que par le groupe, présidera donc à toute résolution de conflits ou de problèmes.

De ces auteurs à vision gestaltiste, Gagné (1970), dans sa façon d'aborder l'apprentissage, a emprunté la perception globale d'un problème et son insertion dans l'environnement. En effet, ne situe-t-il pas la résolution de problème au niveau supérieur des capacités intellectuelles et ne fait-il pas de l'interaction avec l'environnement un élément important des conditions d'apprentissage qu'il

15. Ce psychologue allemand surnommé le père de la dynamique de groupe étendit les méthodes gestaltistes non seulement à l'étude de la personnalité, mais aussi à celle du groupe qu'il voit comme un champ de forces.

16. Une variable intermédiaire entre le stimulus et la réponse a également été préconisée par Hull (1953) bien que ce dernier ne reconnaissait que le caractère partiel (moléculaire) du comportement et non pas l'aspect global (molaire) comme sait le faire Tolman.

qualifie d'externes¹⁷ par opposition aux conditions internes ? Ces dernières recouvrent, entre autres, les préalables emmagasinés dans le cerveau de l'apprenant mieux dire les capacités, produits d'un apprentissage. Ces capacités sont identifiées comme étant l'information verbale, les habilités intellectuelles, les habilités motrices, les attitudes et les stratégies cognitives.

Les théories cognitives

La gestalt-théorie avec son insistance sur la restructuration des champs perceptuels a ouvert la voie aux théories cognitives. Nous reconnaissons aux théories cognitives les deux volets suivants : l'accent sur l'apprentissage et celui sur le développement. Les théories axées sur l'apprentissage sont plus particulièrement représentées par Ausubel alors que les théories axées sur le développement le sont surtout par Bruner, Piaget et Kohlberg. Du reste, nous ne pourrions passer sous silence la précieuse contribution de Mager (1977) et Bloom (1976) à la montée des théories cognitives par leur étude sur la formulation et la classification des objectifs¹⁸.

Dans la foulée des théories cognitives axées sur l'apprentissage, Ausubel (1968), bien qu'il tienne compte également du développement, affirme que les deux variables fondamentales du processus apprentissage enseignement sont les connaissances déjà acquises et la structuration de ces connaissances. Ce qui amène Labin (1975) à dire qu'Ausubel « ... place le moment essentiel de l'apprentissage dans l'assimilation d'un concept par une structure d'accueil préexistante » (p. 224).

Dans le même ordre d'idées, la pensée d'Ausubel présume que les connaissances d'un individu sont organisées hiérarchiquement : au sommet, l'on retrouve les idées-clés générales stables ; puis, viennent les contenus plus particuliers (spécifiques), moins stables. Un des modes d'apprentissage qu'il préconise est celui de la pédagogie par la découverte (« discovery learning »), ce qui permet à l'apprenant de découvrir par lui-même, avec ou sans guide, tout l'objet de l'apprentissage avant de l'intégrer dans sa structure cognitive. Il ressort qu'Ausubel s'inscrit d'emblée dans la ligne de l'école active nouvelle, mais il ne s'identifie pas avec les excès de certains « libertaires » qui, non seulement, font de l'enfant, le seul moteur de l'apprentissage, mais misent aussi exagérément sur sa capacité de maintenir son intérêt sur un sujet donné.

17. Dans une perspective gagnéienne, les conditions externes se rapportent aux conditions que la situation d'apprentissage doit satisfaire afin que l'apprentissage s'avère efficace alors que les conditions internes réfèrent aux conditions que l'apprenant doit satisfaire pour être apte à réaliser un processus d'apprentissage déterminé.

18. L'objectif spécifique se veut une concrétisation, une mise en action de l'objectif général vu comme une intention, et il précise en quoi l'apprenant aura été transformé une fois qu'il aura suivi avec succès tel ou tel enseignement.

Dans la lignée des théories cognitives axées sur le développement, Bruner (1966) met spécialement l'insistance sur la préparation mentale de l'apprenant et la structuration des connaissances qui consiste, notamment, à apprendre comment des éléments sont interreliés. Bruner, selon Labin (1975), reconnaît qu'il faut aider l'apprenant « ... à découvrir de lui-même les vérités qu'il doit connaître, ou à résoudre des problèmes grâce à sa créativité naturelle, avec un minimum de connaissances emmagasinées » (p. 214).

Pour sa part, Piaget (1964) pose les fondements de quatre grandes périodes¹⁹ de développement, lesquelles se basent sur l'existence d'une interaction continue entre l'enfant et son environnement, et ce, en mettant l'emphase sur l'organisation des connaissances et l'action²⁰ dans le développement.

Quant à Kohlberg (1963, 1973), son apport a consisté à appliquer, à la maturation morale, les principes énoncés suite à l'analyse du processus de la maturation intellectuelle, processus qui évolue de façon ordonnée, à travers une série de périodes interreliées. En effet, les théories du développement cognitif établissent que les structures mentales de base résultent de l'interaction entre les tendances organismiques structurantes et la structure du monde extérieur.

En quoi ces théories cognitives ont-elles contribué à la formulation des principes gagnéiens ?

Disons d'abord, que Gagné (1968, 1976) est d'avis que le succès d'un apprentissage est tributaire d'acquisitions, c'est-à-dire de la possession de préalables. Selon lui, le développement intellectuel dépend de ce que l'apprenant connaît déjà et de la façon dont il a fait des apprentissages antérieurs en vue d'atteindre un but particulier. Ces apprentissages sont donc susceptibles de produire des changements dans le comportement d'un individu, lesquels se distinguent du changement attribuable à la croissance, à la maturation résultant du développement de structures internes. Sans élaborer sur l'organisation des connaissances, comme s'appliquent à le faire les théoriciens axés sur le développement, il les rejoint, par ricochet, en reconnaissant l'importance de l'action dans le développement et l'interaction de l'apprenant avec son environnement. Il se rapproche de toute évidence d'Ausubel (1968), chez qui nous retrouvons l'importance des prérequis, de l'apprentissage par la découverte et la hiérarchisation de l'apprentissage. Du reste, il souscrit à la démarche des « définisseurs » d'objectifs, il tente de situer les objectifs pédagogiques dans le cadre de sa théorie. Notons, au passage, qu'il est soucieux de faire une analyse de tâche avant de

19. Pour une description détaillée de chacune de ces périodes et de leurs stades respectifs, nous suggérons au lecteur de consulter, entre autres, *Six études de psychologie*, de Piaget (1964).

20. Qu'il nous soit permis de signaler ici le rapprochement possible entre la notion piagétienne d'action dans le développement et la notion deweyienne d'action dans l'apprentissage (« apprendre en faisant »).

procéder à la formulation des objectifs. Une telle approche pour la formulation des objectifs aide à préciser les conditions d'apprentissage les plus aptes à faire émettre un comportement souhaité.

Les théories du développement de la personne

Conscient du fait que la pensée gagnéienne admet que, dans l'apprentissage, il se produit des événements internes aussi bien qu'externes, nous essaierons de voir si elle s'est référée à des théories axées sur la prise de conscience de la croissance interne. Ce principe de la force de croissance²¹ étant véhiculé par le courant existentiel et humanistique, nous nous limiterons à ce dernier.

Ce principe s'évertue à considérer le comportement de l'homme dans une perspective plus globale et à étudier l'existence de l'individu dans ses réalités fondamentales, ses valeurs humaines²² et ses choix, reflets de ses valeurs. Une telle approche, centrée sur l'homme en développement, se préoccupe de la relation que ce dernier établit avec les personnes qui l'entourent et de la signification qu'il donne à cette relation. Sutich (1963) fait ressortir la vision pluraliste de cette orientation lorsqu'il signale qu'elle fait appel au respect des différentes approches en psychologie et à une ouverture d'esprit face à l'utilisation des méthodes de recherche scientifique. Du reste, elle s'efforce d'étudier de nouvelles facettes du comportement humain, et ce, en utilisant la méthode la mieux adaptée à une situation donnée.

Dès lors, interrogeons-nous sur la façon dont certains représentants de cette approche voient la personnalité et certains attributs qui lui sont spécifiques.

La personnalité, selon cette orientation, est une organisation dynamique qui s'est vue examinée dans sa dimension rationnelle, affective, victorienne²³, morale, spirituelle et socio-culturelle. Puisque la personnalité est un tout et que ce n'est que pour des fins d'analyse que tel ou tel auteur a mis l'accent plus sur une dimension que sur l'autre, nous nous arrêterons aux principes qui ont guidé la démarche de ces auteurs.

Comment le développement de la personne se fait-il ? Pour y répondre, nous nous référons à Rogers (1967), un psychologue clinicien, qui a eu le mérite d'appliquer ses principes à l'apprentissage-enseignement. Rogers, après avoir postulé que l'homme est fondamentalement positif, en arrive à répondre à

21. Lazarus (1969) distingue spécialement ce principe de celui de la réduction de conflit et de la tension interne dans la personnalité.
22. Le lecteur retrouvera, entre autres, dans Severin (1973) et Jourard (1977), une présentation des valeurs dans une optique humanistique.
23. Ce qualificatif est emprunté à l'auteur de la logothérapie (thérapie du sens de la vie) Frank ! (1970), reconnu comme un psychologue préoccupé par l'impact des valeurs sur le développement de la personnalité.

sa problématique qui consiste à s'interroger sur le développement de l'homme, en établissant que ce processus se fait à travers l'expérience symbolisée adéquatement au niveau de la conscience. Une telle expérience doit donc être symbolisée, c'est-à-dire représentée consciemment, en ce sens qu'elle devient disponible à la conscience. Ce qui l'amène à parler de congruence, s'il y a correspondance entre une expérience donnée et sa prise de conscience, et d'empathie, s'il y a correspondance entre l'expérience d'une personne et la prise de conscience, non seulement de son expérience, mais aussi de celle de l'autre.

Qu'est-ce qui invite la personne à s'accomplir dans ce qu'elle est capable de faire ? Maslow²⁴ (1954, 1968) a répondu à cette interrogation en affirmant que ce sont les besoins d'actualisation de soi, des besoins fondamentaux de l'être humain, lesquels, dans sa hiérarchie des besoins²⁵, précèdent les besoins de connaissance ainsi que les besoins esthétiques. Soulignons que, selon lui, chaque fois qu'un besoin est satisfait en totalité ou en partie, il fait émerger un autre besoin à un niveau supérieur.

Peut-on parler de personne responsable ? Soucieux d'amener les gens à se prendre en charge, Perls (1969) mit spécialement l'accent sur la notion de responsabilité, non pas au sens moral (en référence à des obligations ou des reproches), mais bien au sens étymologique anglais : « response able », capable d'agir ou de réagir.

Que dire de la personne autonome ? Désireux d'inviter la personne à la liberté de choix, de décision et de « redécision », en d'autres mots, à l'autonomie, Berne (1977) en est venu à penser que l'obtention de l'autonomie requiert la prise de conscience, la spontanéité et l'intimité. En effet, ce n'est qu'après avoir pris conscience de ses possibilités de croissance, de ce qui se passe dans chacune des composantes²⁶ de la personnalité, ce n'est qu'après avoir accepté spontanément la responsabilité de ses décisions, en envisageant les possibilités de choix que la réalité mouvante lui offre, et ce sans jeux²⁷, que l'individu en arrive à une saine autonomie. La personne autonome prend des décisions au niveau de l'Adulte qui négocie constamment avec le Parent et l'Enfant et elle considère que toute négociation doit se faire sans qu'il y ait de perdants.

Nous nous permettons également de rappeler que le concept d'autonomie personnelle s'est avéré l'un des objets d'étude de Dabrowski (1972)²⁸ dont la

24. Nous invitons le lecteur désireux d'approfondir la notion de troisième force en psychologie, telle qu'énoncée par Maslow, à lire l'ouvrage de Goble (1970). Cette troisième force est centrée sur l'homme avec ses besoins, buts, etc...

25. Le lecteur peut retrouver, dans l'ouvrage de Maslow (1954), cette classification des besoins qui continue de connaître une large diffusion dans les milieux anglophones, francophones et autres.

26. Ces composantes sont le Parent, l'Enfant et l'Adulte.

27. Un jeu, c'est le déroulement d'une série de transactions cachées.

28. Le docteur Dabrowski est l'auteur de la théorie de la désintégration positive.

théorie est axée sur la dimension morale de la personnalité et d'Assagioli (1976)²⁹, qui, à l'instar de la vision jungienne, s'est centré sur la dimension spirituelle de la personnalité.

Quant à la dimension socio-culturelle de la personnalité, elle a été examinée par les tenants de la personnalité de base. En effet, les études de Linton (1950) et de Kardiner (1939) font ressortir que la personnalité de base est le reflet et aussi la cause et l'agent de la culture. En d'autres mots, à la culture de la société correspond un type de personnalité qui est endossé par l'environnement social et dont les traits essentiels s'enracinent dans l'histoire de vie propre à la première enfance.

Interrogeons-nous maintenant sur les emprunts que l'approche gagnéienne a pu faire aux principes de ces différentes théories.

L'aspect multidimensionnel de la personnalité n'était certes pas absent des préoccupations de notre auteur-charnière qui, dans l'établissement de ses types de capacités humaines, recoupe les mêmes réalités : la dimension cognitive, affective, la considération des valeurs, etc... De plus, le caractère pluraliste, c'est-à-dire l'ouverture à d'autres théories pour expliquer tel ou tel phénomène, se retrouve à la fois dans le courant humanistique et dans la vision gagnéienne. La considération des différences individuelles, de l'unicité de la personne prônées par les théories dites humanistiques, se retrouvent également dans l'approche gagnéienne. Cependant, Gagné (1967) ne considère que deux aspects dans l'étude des différences individuelles, à savoir le répertoire des capacités préalables, prérequis, et la quantité d'aide dont le sujet a parfois besoin pour apprendre.

S'appuyant sur Pocztar (1979), il nous est loisible d'affirmer qu'à l'inverse de Skinner, Gagné accepte l'intériorité mais n'étudie pas les faits internes à l'aide de la prise de conscience, comme savent le faire les théoriciens de la personnalité s'inscrivant dans une approche humanistique.

Les théories de la psychologie sociale et de la psychosociologie de l'éducation

La psychologie sociale de l'éducation a le mérite d'essayer d'appliquer au monde scolaire, entre autres, les concepts d'attitude, de dissonance cognitive et d'apprentissage par imitation. Pour sa part, la psychosociologie de l'éducation applique au groupe-classe les recherches réalisées sur les groupes restreints et autres.

S'inspirant de la définition d'Allport (1935), les tenants de la psychologie sociale de l'éducation en sont venus à définir l'attitude comme une disposition interne, construite grâce à l'expérience et exerçant une influence directrice sur

29. Le docteur Assagioli est l'auteur de la théorie de la psychosynthèse.

le comportement de l'individu à l'égard d'un objet. On reconnaît à l'attitude une certaine permanence, dans le sens qu'elle est relativement stable et durable. De cette variable latente, l'attitude (qu'on ne peut qu'inférer avec plus ou moins de certitude, à partir de comportements), on mesurera la direction et l'intensité.

En apprentissage-enseignement, l'attitude de l'enseignant induit une attitude chez l'apprenant et vice versa, et la relation pédagogique s'offre comme la résultante de ces attitudes. Une préoccupation constante pour la formation d'attitudes permissives par opposition aux attitudes coercitives et restrictives amène les chercheurs à mesurer les attitudes en milieu scolaire afin de détecter leur orientation. L'utilisation du test Minnesota Teacher Attitude Inventory³⁰ s'est avérée des plus utiles.

S'appuyant sur la conception de Festinger (1957), ces mêmes tenants de la psychologie sociale de l'éducation retrouvent de la dissonance cognitive surtout dans les situations scolaires donnant place à des prises de décision. En effet, la dissonance cognitive se veut une conséquence inévitable de la prise de décision : lors d'une décision, une personne réalise que deux éléments cognitifs sont incompatibles entre eux, l'un impliquant la négation de l'autre.

Quant à l'imitation, ils s'inspirent des recherches de Miller et Dollard (1941) ainsi que celles de Bandura et Walters (1963) pour lui attribuer un rôle important dans l'explication de l'apprentissage initial de tout comportement. Selon Leyens (1979), c'est cependant Bandura (1971) qui suscita un regain d'intérêt empirique pour l'étude de l'imitation. Toujours selon Leyens, Bandura

...envisage deux phases dans la démarche d'imitation : à une phase d'acquisition, pendant laquelle le sujet-élève apprend par observation le comportement d'un modèle, succède éventuellement une phase de performance, lorsque le sujet reproduit effectivement le comportement du modèle (p. 38).

Qu'il nous suffise de mentionner qu'à l'apprentissage par imitation est associé le renforcement dit vicariant qui se caractérise par le fait que ce ne sont pas les actions du sujet-observateur qui en sont la source, mais bien plutôt les conséquences du comportement du modèle.

S'appuyant, entre autres, sur Rotter et Kendler, les tenants de l'éducation élargissent la conception de l'apprentissage social, en faisant ressortir spécialement que l'interaction de l'apprenant avec son environnement et que la personnalité (ensemble de comportements appris) se définissent sur un continuum d'apprentissage. Rappelons ici que Rotter (1954) a ouvert la porte à l'étude de l'une des dimensions de l'apprentissage social en mettant en lumière l'interaction existant entre l'individu et son environnement. Pour sa part, Kendler (1962) a noté l'importance que le courant dit d'apprentissage social accorde à l'attente. En effet, l'émission d'un comportement n'est pas fonction

30. Le lecteur est invité à consulter St-Yves (1970), *Les facteurs mesurés par le M.T.A.I.*

uniquement des conséquences de ce comportement, mais aussi des attentes des buts considérés par l'individu.

Pour leur part, les tenants de la psychosociologie de l'éducation, se tournant surtout vers les recherches d'Homans (1950, 1961), essaient d'appliquer à la classe (groupe potentiel) son concept de groupe vu comme un système dont les éléments sont en interaction les uns avec les autres et sensibles aux renforcements externes. Récemment, toutefois, ils se sont détournés de la théorie de l'échange d'Homans (1961) qui stipulait notamment que l'altruisme dans une relation groupale, par exemple, serait dirigé par le seul renforcement et un individu ne viendrait en aide à son entourage qu'avec l'assurance d'être payé en retour. Selon Leyens (1979), ils définissent l'altruisme « ... comme un comportement volontaire consistant à « faire du bien » à autrui sans anticipation de renforcements externes » (p. 162).

Quelle fut la contribution de la psychologie sociale et de la psychosociologie de l'éducation à l'édification des principes gagnéiens ?

Quand Gagné (1976) définit l'attitude comme une capacité qui oriente le comportement d'un apprenant, quand il propose l'observation d'un modèle humain à titre de méthode indirecte pour établir et modifier les attitudes, lorsqu'il fait intervenir la perception sélective dans la résolution de problèmes identifiée comme un type d'apprentissage, au moment où il mentionne dans sa conception du renforcement la variable d'anticipation de la récompense, et finalement, puisque sa théorie se veut systémique, il rejoint les variables véhiculées par ces deux sciences appliquées à l'éducation.

LES PRINCIPES GAGNÉIENS

À partir des écrits de Gagné ainsi que des principes émanant des théories qui semblent avoir contribué à l'élaboration de la pensée gagnéienne, il nous est loisible de soumettre les quinze principes suivants :

- 1) tout apprentissage exige, comme préconditions, de l'attention, de la motivation³¹ et du « readiness » ;
- 2) la répétition est un procédé qui favorise parfois l'apprentissage ;
- 3) le renforcement que l'apprenant reçoit de la réussite dans une matière scolaire influence sa préférence pour cette matière ;
- 4) le processus de renforcement se produit chez l'apprenant parce qu'une anticipation de la récompense est confirmée ;

31. Soulignons que Gagné (1977) cite Ausubel qui affirme que la relation causale entre la motivation et l'apprentissage n'est pas univoque mais réciproque et que, de plus, la motivation n'est pas une condition indispensable pour l'apprentissage.

- 5) le comportement est déterminé par ses antécédents et/ou il est fonction de ses conséquences ;
- 6) la généralisation peut se faire de façon verticale ou latérale ;
- 7) toute stratégie cognitive implique une perception globale de la situation ;
- 8) à mesure qu'un apprenant acquiert des stratégies cognitives, il devient capable de s'auto-instruire ;
- 9) on peut faire découvrir des choses à l'apprenant ou lui enseigner directement ;
- 10) il y a une interaction continue entre l'apprenant et son environnement ;
- 11) il importe de définir une tâche avant d'en préciser les objectifs ;
- 12) nous devons tenir compte des différences individuelles ;
- 13) l'observation d'un modèle humain est une méthode indirecte pour établir et modifier des attitudes ;
- 14) dans toute résolution de problème intervient un processus de décision porteur de dissonance cognitive ;
- 15) l'individualisation de l'apprentissage-enseignement consiste à mettre l'accent sur l'étudiant vu comme un système humain qui apprend, sur l'enseignant vu comme un système humain qui facilite l'apprentissage et sur l'interaction entre les deux en situation tutorale ou groupale.

Le courant puérocentrique (pédocentrique) se veut, selon nous, non seulement un prolongement de l'école nouvelle, mais aussi une résultante de l'impact du courant existentiel et humanistique en psychologie sur le monde de l'éducation.

L'école nouvelle

Prolongement des principes de l'école nouvelle, le courant puérocentrique le sera en faisant siennes les principales variables isolées par certains tenants de cette école à savoir le didactisme actif, la considération des intérêts, le globalisme et l'autonomie porteuse de liberté. Voyons chacune de ces variables.

Le didactisme actif a été promu de façon différente par Dewey, Claparède, Cousinet et Freinet.

Pour Dewey (1967), l'école n'est pas une préparation quelconque à la vie, mais la vie elle-même dans le sens qu'elle permet à l'enfant d'apprendre en faisant et l'aide à faire sien l'environnement. Pour sa part, Claparède (1968)

proposa une école fonctionnelle dans une perspective dynamique soucieuse de respecter le développement progressif de la pensée enfantine. L'activité fonctionnelle s'offre comme une réaction qui répond aux besoins et aux intérêts propres à l'apprenant, bref à une pédagogie sur mesure.

Dans la même ligne du didactisme actif s'inscrit Cousinet (1949) qui dirigea l'école de façon à ce que l'enfant s'exprime dans le cadre d'un travail en équipe et Freinet (1935, 1964) qui organisa la classe afin de permettre à l'enfant d'être actif. Gabaude (1972) écrit : « De Dewey à Freinet, l'École Nouvelle vise à faire « travailler » les élèves à partir de leurs intérêts ou de leurs goûts » (p. 25).

L'intérêt est mis de l'avant, entre autres³², par Ferrière. Pour Ferrière (1947, 1951), l'intérêt est la pierre angulaire de l'école active. Selon lui, l'enfant croît comme une petite plante en suivant des lois qui lui sont propres, notamment celle de l'intérêt.

Le globalisme chez l'enfant est mis en lumière par Decroly. En effet, Decroly (1929, 1930) amène l'enfant à grouper et ce, de façon globaliste, les connaissances qu'il acquiert. Fait à noter cependant, dans ses exercices axés sur des centres d'intérêts, il part de l'enfant et de ses intérêts spontanés.

L'autonomie de l'enfant a été considérée de façon spéciale par Pestalozzi et Montessori. Selon Deloncle (1972), Pestalozzi veut « psychologiser la pédagogie », c'est-à-dire l'adapter aux lois du psychisme infantin à qui il reconnaît la liberté, le libre épanouissement. Une telle pédagogie permet à l'enfant de s'épanouir librement, de façon autonome en accédant à la connaissance suivant son propre rythme d'apprentissage.

Montessori (1952) stipule qu'on doit laisser l'enfant organiser son travail en fonction spécialement de ses intérêts du moment et veiller à ce que chacun agisse librement et personnellement. Dès lors, l'enfant n'est libre qu'en reconnaissant et acceptant les limites de sa liberté.

Le courant existentiel et humanistique

Résultante de l'impact du courant existentiel et humanistique en psychologie, le courant puérocentrique se voudra, en s'inspirant de la pensée rogérienne sur l'éducation, une façon de voir qui a, sans contredit, été amenée par la pensée deweyenne³³. Selon De La Puente (1970) et Bertrand (1979), la pensée de Rogers a mis en valeur la centration sur l'élève ainsi que sur l'apprentissage significatif ou expérientiel respectueux de l'initiative et des besoins réels et ressentis de l'apprenant. La vision existentielle rogérienne

32. Du nombre, selon Bassan (1976), nous retrouvons Decroly, Claparède, Dewey, pour n'en citer que quelques-uns.

33. Le lecteur, désireux d'approfondir le rapprochement entre Dewey et Rogers, est invité à lire Wehrmuller et Duboc (1970-1971).

a fait émerger l'approche humanistique de la psychologie et de l'éducation. Pareille orientation a notamment préconisé le respect et une ouverture pour les différentes approches susceptibles d'éclairer un phénomène. De plus, elle s'est intéressée à des sujets tels la confiance³⁴, la créativité, la liberté, la responsabilité, les aspirations, les valeurs supérieures dans la vie, etc. Ce qui amène supposément le Conseil Supérieur de l'Éducation (1974) à affirmer que le courant puérocentrique, de centration sur l'enfant « ... considère la personne comme libre, responsable, dotée d'initiative et capable de développer sa personnalité » (p. 71).

LES POSTULATS DU COURANT PUÉROCENTRIQUE

Partant, nous nous permettons de dégager les postulats suivants :

- il importe de valoriser le potentiel humain de l'apprenant ;
- l'enfant n'apprend vraiment qu'à partir de ses intérêts ;
- l'enfant ne se développe que du dedans en fonction de l'intérêt qui naît du besoin et ce, en tenant compte que les intérêts se transforment progressivement ;
- l'auto-émulation et l'auto-évaluation favorisent le succès ;
- l'enfant doit être encouragé à devenir responsable de son apprentissage ;
- l'intérêt de l'enfant s'arrête spontanément à des données globales — objets, faits, situations — qui deviennent par la suite des centres d'intérêts ;
- l'apprenant doit vivre des expériences d'apprentissage conformes à son rythme de développement ;
- il faut engager la personne entière dans l'acte d'apprendre ;
- les seules connaissances qui permettent d'influencer le comportement d'un apprenant sont celles qu'il découvre lui-même et qu'il s'approprie et ce, même en très bas âge ;
- l'enfant est unique et différent de tous les autres enfants ;
- il faut tenir compte des différences individuelles ;
- ce sont les attitudes permissives qui sont à la base de toute facilitation d'apprentissage ;
- on doit permettre l'expression créatrice personnelle ;

34. Selon nous, l'ouvrage de Bégin (1978) stipulant notamment que l'enfant qui a confiance en ses propres capacités réussit ce qu'il entreprend, s'inscrit dans une approche humanistique.

- c'est l'apprenant qui détermine si oui ou non il apprendra ;
- l'individualisation de l'apprentissage consiste à mettre l'accent sur l'apprenant vu comme un organisme humain qui apprend et qui est en interaction avec son environnement.

LES ASPECTS PUÉROCENTRIQUES DES PRINCIPES GAGNÉIENS

En quoi les principes gagnéiens peuvent-ils être dits puérocentriques ? Si on s'en tient à l'étymologie même de ce mot, nous pouvons affirmer qu'ils sont puérocentriques s'ils sont soucieux d'une centration sur l'enfant, l'apprenant vu comme le moteur de son apprentissage. Du reste, pour être le moteur, l'apprenant doit être actif et autonome. Une telle autonomie se manifeste par une prise en charge consciente, libre et responsable, une spontanéité favorisant la créativité de la personne entière. Cette autonomie mise sur les potentialités de l'apprenant, sur une véritable symbolisation qu'il a faite de ses expériences. De plus, elle suppose non seulement une attitude permissive favorisant l'émergence de l'initiative, mais aussi une compréhension du processus d'individualisation vu comme gardien des différences individuelles qui doivent être respectées pour assurer un progrès continu.

Si on se réfère aux principes gagnéiens que nous avons dégagés, nous pouvons constater que même s'ils mettent en plus l'accent sur l'enseignant, ils ne se focalisent pas moins sur l'apprenant en interaction avec son environnement. Lorsque Gagné affirme que ce n'est qu'à mesure qu'il acquiert des stratégies cognitives que l'apprenant devient capable de s'auto-instruire, il laisse indubitablement entendre qu'il reconnaît à ce dernier une capacité de découvrir par lui-même des connaissances de façon active et autonome. Même si notre auteur-charnière ne fait pas du potentiel humain l'objet général de ses études, il s'arrête toutefois à un potentiel spécifique, à savoir les capacités (produits de l'apprentissage qui sont dans le répertoire de celui qui apprend). Il n'en part pas moins de l'enfant, expression chère au courant puérocentrique et à l'école nouvelle. Dans le même ordre d'idées, même si la théorie gagnéienne ne s'arrête qu'à deux types de différences individuelles : le répertoire de capacités prérequis et la quantité d'aide dont un sujet a besoin dans certaines situations pour effectuer un apprentissage efficace, elle n'est pas moins soucieuse de l'unicité de la personne en processus d'apprentissage. Que l'apprentissage soit un changement dans une capacité humaine, un changement qui se traduit dans le comportement plutôt qu'un changement attribuable à la croissance comme le soutiennent les tenants du courant puérocentrique, ne laisse nullement présager que Gagné récuse l'intériorité. N'avoue-t-il pas lui-même que dans l'apprentissage il se produit des événements internes aussi bien qu'externes ? D'ailleurs, son insistance sur les préconditions internes, à savoir l'attention, la motivation (sociale et d'accomplissement) et la « readiness » développementale témoigne, en quelque sorte, de son souci pour l'intériorité.

Toute proportion gardée, il appert que certains principes gagnéiens vont dans le même sens que les postulats du courant puérocentrique. Il est également intéressant de souligner que, tout comme l'approche humanistique dont nous avons noté l'influence sur le courant pédocentrique, la vision gagnéienne est ouverte aux autres théories dont elle respecte le caractère scientifique, et, par conséquent, elle peut être qualifiée non seulement de pluraliste mais aussi d'humanistique. Cette connotation peut lui être attribuée en ce sens qu'elle est au service des autres théories qui étudient l'apprentissage-enseignement.

L'approche gagnéienne peut également s'inscrire dans la foulée soit du courant dit de la pédagogie ouverte, soit dans celui de la pédagogie dite sauvage qui, selon nous, sont des prolongements du courant puérocentrique.

RÉSUMÉ

Ce chapitre visait à identifier en quoi les principes sous-tendant la théorie de R. M. Gagné, un des principaux représentants des approches systématique et systémique en apprentissage-enseignement, peuvent être qualifiés de puérocentriques, c'est-à-dire centrés sur l'enfant. Pour y arriver, l'auteur a reformulé les principes de la théorie gagnéienne en puisant aux principes émanant de théories qui ont, selon toute évidence, contribué à son élaboration, puis il a comparé les postulats du courant puérocentrique avec les principes gagnéiens afin d'en identifier des similitudes et des différences.

BIBLIOGRAPHIE

- ALLPORT, G. W., « Attitudes », in C. Murchison (ed.), *A handbook of social psychology*, Vol. I, Worcester, Clark University Press, 1967, pp. 798-845.
- ASSAGIOLI, R. A., *Psychosynthèse*, Paris, Éditions de l'Épi, 1976.
- AUSUBEL, D. P., *Educational psychology : a cognitive view*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1968.
- AUSUBEL, D. P., *Readings in school learning*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1969.
- BANDURA, A. and WALTERS, R. H., *Social learning and personality development*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1963.
- BANDURA, A., « Vicarious processes », in L. Berkowitz (ed.), *Advances in experimental social psychology*, Vol. 2, New York, Academic Press, 1965, pp. 3-48.
- BANDURA, A., *Principles of behavior modification*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1969.
- BANDURA, A., *Psychological modeling*, Chicago, Aldine-Atherton, 1971.
- BASSAN, Valdi José, *Comment intéresser l'enfant à l'école*, Paris, Les Presses universitaires de France, 1976.
- BÉGIN, Yves, *L'individualisation de l'enseignement : pourquoi ?* Québec, INRS-Éducation, 1978.

- BERNE, Éric, *Que dites-vous après avoir dit bonjour ?*, Paris, Tchou, 1977.
- BERTRAND, Yves, *Les modèles éducationnels*, Montréal, Service pédagogique, Université de Montréal, 1979.
- BIRZÉA, César, *Rendre opérationnels les objectifs pédagogiques*, Paris, Les Presses universitaires de France, 1979.
- BLOOM, Benjamin S., *Human characteristics and school learning*, New York, McGraw-Hill Book Company, 1976.
- BLOOM, Benjamin S., *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*, Bruxelles, Editions Labor, 1979.
- BRIEN, Robert, *Design pédagogique*, Québec, Les Editions Saint-Yves inc., 1981.
- BRUNER, J. S., « The act of discovery », *Harvard Educational Review*, Vol. 31, 1961, pp. 21-32.
- BRUNER, J. S., *Toward a theory of instruction*, Cambridge, Harvard University Press, 1966.
- CLAPARÈDE, E., *L'éducation fonctionnelle*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1968.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Connaissance des principaux modèles théoriques d'éducation*, Québec, Service général des communications du ministère de l'éducation, 1974.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *L'état et les besoins de l'éducation*, Rapport 1977-1978, Québec, Gouvernement du Québec, 1978.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *L'état et les besoins de l'éducation*, Rapport 1979-1980, Québec, Éditeur officiel, 1980.
- CORRELL, Werner, *Psychologie de l'apprentissage*, Montréal, Editions Paulines, 1978.
- COUSINET, Roger, *Une méthode de travail libre par groupe*, Paris, Éditions du Cerf, 1949.
- DABROWSKI, Kazimierz, GRANGER, Luc, et al., *Psychothérapies actuelles*, Québec, Les Editions Saint-Yves inc., 1977.
- DABROWSKI, K., GRANGER, Luc, et al., *Psychothérapies actuelles*, Québec, Les Éditions Saint-Yves inc., 1977.
- DECROLY, O., *La fonction de la globalisation de l'enseignement*, Bruxelles, Lamartin, 1929.
- DECROLY, O., *L'école active par la méthode Decroly*, Bruxelles, 1930.
- DE CORTE, E. et al., *Les fondements de l'action didactique*, Bruxelles, A. De Boeck, 1979.
- DE LANDSHEERE, Gilbert, *Introduction à la recherche pédagogique*, Paris, A. Colin-Bourrelrier, 1964.
- DE LANDSHEERE, Gilbert, *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, Paris, Les Presses universitaires de France, 1979.
- DE LA PUENTE, M., *Carl Rogers : de la psychothérapie à l'enseignement*, Paris, Editions de l'Épi, 1970.
- DELONCLE, Jehanne, *Orientations actuelles de la psycho-pédagogie*, Toulouse, Édouard Privat, 1972.
- DEWEY, John, *L'école et l'enfant*, Suisse, Delachaux et Niestlé, 1967.
- DE MONTELLIER, Gérard, « La psychologie est-elle la science du comportement ? », *Revue philosophique de Louvain*, tome 68, n° 98, mai 1970, pp. 174-192.

- DUPONT, J.B. et al., *La psychologie des intérêts*, Paris, Les Presses universitaires de France, 1979.
- FERRIÈRE, A., *L'école active*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1947.
- FERRIÈRE, A., *Brève initiation à l'éducation nouvelle*, Paris, Bourrellet, 1951.
- FESTINGER, L., *A theory of cognitive dissonance*, Stanford, Stanford University Press, 1957.
- FRAISSE, P., « La méthode expérimentale », in J. Piaget et al., *Traité de psychologie expérimentale*, tome 1, chap. 2, Paris, Les Presses universitaires de France, 1963, pp. 71-119.
- FRANKL, Victor E., *La psychothérapie et son image de l'homme*, Paris, Editions Resma, 1970.
- FREINET, Célestin, *L'imprimerie à l'école*, Vence, 1935.
- FREINET, Célestin, *Les techniques Freinet de l'école moderne*, Paris, Colin, 1964.
- GABAUDE, Jean-Marc, *La pédagogie contemporaine*, Toulouse, Édouard Privat, 1972.
- GAGNÉ, R. M., *Learning and individual differences*. Columbus, Charles E. Merrill Publishing, 1967.
- GAGNÉ, R. M., « Contributions of learning to human development », *Psychological review*, Vol. 75, 1968, pp. 177-191.
- GAGNÉ, R. M., *The conditions of learning*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1970 et 1977.
- GAGNÉ, R. M., *Les principes fondamentaux de l'apprentissage*, (application à l'enseignement), Montréal, Editions HRW Ltée, 1976.
- GOBLE, Frank, *The third force*, Ontario, Simon and Schuster, 1970.
- GORDON, Thomas, *Enseignants efficaces*, Montréal, Les Éditions du Jour inc., 1979.
- GUTHRIE, E. R., *The psychology of learning*, New York, 1956.
- HILGARD, E. R. and BOWER, G. H., *Theories of learning*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall Inc., 1975.
- HOMANS, G. C., *The human group*, New York, Harcourt Brace, 1950.
- HOMANS, G. C., *Social behavior : its elementary forms*, New York, Harcourt Brace, 1961.
- HULL, C. L., *Principles of behavior*, New York, 1952.
- JOURARD, Sidney M., *La transparence de soi*, Québec, Les Editions Saint-Yves inc., 1977.
- KARDINER, A., *The individual and his society*, New York, Columbia University Press, 1939.
- KENDLER, H. K., *Basic psychology*, New York, Appleton-Century-Crofts, 1962.
- KLAUSMEIER, Herbert J. and GOODWIN, William, *Learning and human abilities : educational psychology*, New York, Harper and Row Publishers, 1975.
- KOHLBERG, L., « The contribution of developmental psychology to education », *Educational psychologist*, vol. 10, 1973, pp. 2-14.
- KOHLBERG, L. and MAYER, R., « Development as the aim of education », *Harvard Educational Review*, vol. 42, n° 4, November 1972, pp. 449-496.
- KOHLBERG, L., « Moral development and identification », in H. W. Stevenson (ed.), *Child Psychology*, 62nd Yearbook of N.S.S.E. Chicago, University of Chicago Press, 1963, pp. 277-332.
- KÖHLER, W., *Psychologie de la forme*, Paris, Gallimard, 1964.

- LABIN, Édouard, *Comprendre la pédagogie*, Paris, Bordas, 1975.
- LAZARUS, R. S., *Patterns of adjustment and human effectiveness*, New York, McGraw-Hill, 1969.
- LEEDY, Paul D., *Practical research : planning and design*. New York, Macmillan Publishing Co. Inc., 1974.
- LEGENDRE, Renald, *Une éducation à éduquer*, Montréal, Éditions France-Québec, 1979.
- LÉPINE, Ginette, *L'analyse des modèles utilisés en éducation au Québec*. Laval, Éditions St-Martin, 1977.
- LÉVESQUE, Mireille, *L'égalité des chances en éducation*. Québec, Direction de la recherche, Conseil supérieur de l'Éducation, Gouvernement du Québec, 1979.
- LEVY-LEBOYER, Claude, *Psychologie et environnement*, Paris, Les Presses universitaires de France, 1980.
- LEWIN, Kurt, *A dynamic theory of personality*, New York, McGraw-Hill, 1935.
- LEWIN, Kurt, *Principles of topological psychology*, New York, McGraw-Hill, 1936.
- LEWIN, Kurt, *Psychologie dynamique*, Paris, Les Presses universitaires de France, 1959.
- LEYENS, Jacques-Philippe, *Psychologie sociale*. Bruxelles, Pierre Mardaga Éditeur, 1979.
- LINTON, R., *Le fondement culturel de la personnalité*, Paris, Dunod, 1950.
- MAGER, R. F., *Comment définir les objectifs pédagogiques*. Paris, Gauthier-Villars, 1977.
- MASLOW, A. H., *Motivation and personality*, New York, Harper and Row, 1954.
- MASLOW, A. H., « Self-actualization and beyond », in D. Hamachek (ed.), *Human dynamics in psychology and education : Selected readings*. Boston, Allyn and Bacon, 1968, pp. 173-185.
- MILLER, N. and DOLLARD, J., *Social learning and imitation*, New Haven, Yale University Press, 1941.
- MONTESSORI, Maria, *La pédagogie scientifique ; la découverte de l'enfant*, Paris, Desclée de Brouwer, 1952.
- MURIEL, James et JONGEWARD, Dorothy, *Naître gagnant*, Paris, InterEditions, 1978.
- NESBIT, W. C. et KARAGIANIS, L. D., « Le rôle capital de l'enseignant dans l'intégration de l'enfant handicapé », *Santé mentale au Canada*. Vol. 29, n° 4, décembre 1981, pp. 42-44.
- NUTTIN, Joseph, *Théorie de la motivation humaine*. Paris, Les Presses universitaires de France, 1980.
- PAQUETTE, Claude, *Vers une pratique de la pédagogie ouverte*, Victoriaville, Québec, Éditions NHP, 1976.
- PARÉ, André, *Créativité et pédagogie ouverte*, 3 volumes, Victoriaville, Québec, Éditions NHP, 1977.
- PAVLOV, I. P., *Conditioned reflexes*, Londres, Oxford University Press, 1927. PERLS, Frederic, *Ego, hunger and aggression*, New York, Random House, 1969.
- PESTALOZZI, J.H., *Léonard et Gertrude : un livre pour le peuple*. Boudry-Neuchâtel, Édition de la Baconnière, 1944-1949.
- PIAGET, Jean, *Six études de psychologie*, Genève, Editions Gonthiers, 1964.
- POCZTAR, Jerry, *La définition des objectifs pédagogiques*, Paris, Éditions ESF, 1979.
- POULIN, Carold, *Un certain regard. Synthèse d'analyse transactionnelle*, Québec, Les Éditions Saint-Yves inc., 1980.
- RICHARD Jean-François, *L'attention* Paris, Les Presses universitaires de France 1980.

- RICHELLE, Marc, *Le conditionnement opérant*. Suisse, Delachaux et Niestlé, 1966.
- ROBERTS, Thomas B. and al.. *Four psychologies applied to education*. New York, John Wiley and Sons, 1975.
- ROGERS, Carl R., *Le développement de la personne*, Paris, Dunod, 1967.
- ROGERS, Carl R., *De la psychothérapie à l'enseignement*. Paris, Éditions de l'Épi, 1970.
- ROTTER, J. B., *Social learning and clinical psychology*. New York, Prentice-Hall, 1954.
- SAHAKIAN, William S., *Learning : systems, models and theories*. Chicago, Rand McNally College Publishing Company, 1976.
- SELLTIZ, Claire et al.. *Les méthodes de recherche en sciences sociales*, Montréal, Les Éditions HRW, 1977.
- SEVERIN, Frank T., *Discovering man in psychology : a humanistic approach*. New York, McGraw-Hill Book Company, 1973.
- SIMON, Jean, *La pédagogie expérimentale*. Toulouse, Privat, 1972.
- SKINNER, B.F., *Science and human behavior*, New York, Macmillan, 1953.
- SKINNER, B.F., *L'analyse expérimentale du comportement*, Bruxelles, Ch. Dessart, 1971.
- SKINNER, B.F., *Par-delà la liberté et la dignité humaine*, Paris, R. Laffont, 1972.
- SAINT-ARNAUD, Yves, *La personne humaine*, Montréal, Les Éditions de l'homme, 1974.
- ST-YVES, Aurèle, *Les facteurs mesurés par le M.T.A.I.* Québec, Thèse de maîtrise en science de l'éducation, 1970.
- SUTICH, A.J., American association for humanistic psychology : articles of association. Palo Alto, August 28, 1963.
- THIBAUDEAU, Marie-France et MARCHAK, Nicole, *L'enseignement au malade* : Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 1974.
- THORNDIKE, E.L., « The psychology of learning », *Educational Psychology*, vol. II, 1913-1914, p. 2.
- THORNDIKE, E.L., *The fundamentals of learning*, New York, Teacher's College, Columbia University, 1932.
- TOLMAN, E.C., *Purposive behavior in animals and men*, New York, Appleton-Century, 1932.
- TRIVERS, John F., *Educational psychology*, New York, Harper and Row Publishers, 1979.
- WATSON, J. B., « Psychology as the behaviorist views it », *Psychology Review*, 20, 1913, pp. 158-177.
- WATSON, J. B. and RAYNER, R., « Conditioned emotional reactions », *Journal of experimental psychology*, 3, 1920, pp. 1-14.
- WEHRMULLER, Gertrud et DUBOC, Marie-Françoise, J. Dewey et C. Rogers », *Bulletin de psychologie*, 24, 1970-1971, pp. 799-811.
- YELON, Stephen L. and WEINSTEIN, Grace W., *A teacher's world psychology in the classroom*. New York, McGraw-Hill Book Company, 1977.

CHAPITRE IV

**L'APPRENTISSAGE
SELON LA PÉDAGOGIE OUVERTE**

Après avoir situé la pédagogie ouverte dans le courant puérocentrique, sociocentrique et instituocentrique, nous présenterons les principes et les fondements de sa pratique. Nous verrons que la vision gagnéienne peut s'inscrire dans l'optique de la pédagogie dite ouverte.

**LA SITUATION DE LA PÉDAGOGIE OUVERTE
DANS LES COURANTS : PUÉROCENTRIQUE,
SOCIOCENTRIQUE ET INSTITUOCENTRIQUE**

Nous avons vu que le courant puérocentrique se veut un prolongement des idées véhiculées par l'école nouvelle dont il récuse cependant certains excès de nature libertaire (faire notamment seulement ce qu'on veut), et aussi une résultante de l'impact du courant existentiel et humanistique en psychologie qui préconise un apprentissage axé sur le vécu, l'expérientiel. Ce courant puérocentrique reconnaît, entre autres, que l'apprenant est le moteur de son apprentissage et qu'il est en interaction avec son environnement.

La pédagogie ouverte s'offre comme une continuité de ce courant dont elle reconnaît indubitablement les principes dont nous avons déjà fait mention au chapitre précédent. Selon Paquette¹ (1976, 1979), elle stipule non seulement

1. Paquette et Paré sont reconnus comme étant les deux principaux représentants québécois de cette pédagogie.

une interaction de l'apprenant avec son environnement, mais aussi une interaction réciproque entre les apprentissages de l'étudiant et les interventions de l'enseignant qui contribuent à aménager l'environnement éducatif. Partant, elle précise et concrétise l'interaction entre l'enseignant et l'apprenant.

Le courant sociocentrique se focalise sur la microsociété qu'est le groupe-classe potentiel. Selon le Conseil supérieur de l'éducation (1974), le professeur devient, dans le groupe, un conducteur-participant² qui « ... se propose de « faire prendre conscience au groupe » de son vécu, de son cheminement comme groupe. Il aide le groupe à élucider les phénomènes affectifs qui influencent ou même gênent ou retardent ses apprentissages » (pp. 78, 79).

Pareil courant, faisant appel aux connaissances relatives à la vie des groupes, se donne pour objectif l'utilisation maximale du groupe-classe et de sa réalité, c'est-à-dire de ce qui se passe dans son intérieur.

Tant dans le courant puérocentrique que dans le courant sociocentrique (psychosociologique, psychopédagogique des groupes)³, la notion de permissivité est à l'honneur en ce sens que l'enseignant est celui qui permet au groupe-classe de se prendre en charge.

Lorsque Paré (1977) signale que l'étudiant doit être en interaction coopérative avec ses pairs, qu'il doit développer un intérêt pour l'apprentissage des autres, que l'éducateur doit être un partenaire et un guide dans le processus d'apprentissage individuel, il met en relief l'aspect sociocentrique de la pédagogie ouverte.

Que dire de la pédagogie institutionnelle (courant instituocentrique centré sur l'institution elle-même) ?

La pédagogie institutionnelle, dont le groupe-classe constitue, selon Deloncle (1972), le pôle dynamique, est un courant qui, selon Cotinaud (1976), considère l'école comme un moyen et non une fin et qui dévoile les forces institutionnelles pour les analyser. Une telle pédagogie soucieuse de l'environnement et de la culture pose la question des relations humaines entre l'instituant⁴, agent dynamique, et l'institué qui est, pour ainsi dire, le « moule » porteur et reproducteur de l'empreinte de la tradition culturelle qu'il perpétue.

En effet, dans l'optique de la pédagogie institutionnelle, le milieu éducatif comprend l'institution interne, lieu de l'interaction entre l'enseignant et

2. Le professeur comme conducteur-participant est bien décrit par Filloux (1963). Ce professeur utilise une méthode centrée sur la réalité permettant à l'enfant de prendre un contact intégral avec cette dernière.

3. Filloux (1969-1970) nous livre une analyse de ce courant mettant à contribution l'éducation, la psychologie et la sociologie.

4. Cette capacité instituante peut se retrouver chez les individus comme dans les groupes, les organisations et les institutions.

l'apprenant et aussi l'institution externe : domaine des programmes, des règlements, des administrations, des bureaucraties, des gouvernants. La pédagogie institutionnelle énonce, eu égard à l'apport de la vie interne de l'école, qu'il doit exister une sorte de cogestion, et eu égard à la vie dite externe, que les structures mêmes doivent jouer un rôle éducatif. D'institué, le groupe scolaire petit, moyen ou large peut donc se faire instituant et fonder lui-même l'expérience de son propre pouvoir d'évaluation et de décision.

Lorsque Paquette (1979) affirme que, dans l'optique d'une pédagogie ouverte, l'éducateur a pour rôle premier de contribuer à l'aménagement de l'environnement éducatif, que les objectifs doivent être définis en collaboration, il inscrit la pédagogie ouverte dans une vision instituocentrique.

LES PRINCIPES DE LA PÉDAGOGIE OUVERTE

Les principes de la pédagogie ouverte peuvent être énoncés de la façon suivante :

- l'apprentissage est issu du dynamisme interne de l'apprenant ;
- l'enseignant doit agir de façon indirecte ;
- chaque apprenant est différent de tous les autres apprenants.

L'enfant est en effet unique et différent de tous les autres enfants qui l'entourent. La personnalité unique de l'étudiant, c'est-à-dire cette personnalité qui est la seule au monde à évoluer de la façon dont elle se développe, a besoin de s'enrichir continuellement de l'environnement où elle se situe. Comme le précise Paquette (1979) : « L'étudiant est différent d'un autre par rapport : à ses intérêts, à ses préoccupations, à son rythme, à son style cognitif, à ses talents, à ses expériences antécédentes, etc... » (p. 18). S'inscrivant dans le même sens, Bégin et Paquette (1980) affirment : « Les enfants apprennent plus efficacement ce qui est en relation avec leurs buts et leurs intérêts : les enfants apprennent mieux quand ce qu'ils apprennent a du sens, de la pertinence et de la signification pour eux » (p. 13). Partant, l'éducateur est une personne-ressource qui intervient en s'adaptant à ce que l'enfant a le goût de découvrir, en l'aidant à cheminer selon ses différences et ses potentialités. Il agit indirectement en ce sens où il laisse à l'apprenant la responsabilité d'apprendre à apprendre, tout en assumant son rôle d'agent d'interaction qui enrichit l'environnement à partir de ce que l'apprenant se sent prêt à explorer.

LES FONDEMENTS D'UNE PRATIQUE DE LA PÉDAGOGIE OUVERTE

Selon Paquette (1979), les principaux fondements d'une pratique de la pédagogie ouverte regroupent l'aménagement physique d'une classe, les activités d'apprentissage et les interventions de l'enseignant.

L'aménagement de l'environnement éducatif, selon Paquette (1976, 1979), semble s'arrêter à celui de l'aménagement physique d'une classe, aux activités d'apprentissage et d'enseignement et aux interventions de l'enseignant. Par contre, Paré (1977) dira que

l'environnement qui sert d'assise à l'apprentissage devrait être largement étendu. La classe est trop limitée ; il faut rejoindre l'environnement quotidien de chaque individu, c'est-à-dire son milieu proche, physique et social ; l'environnement doit s'élargir jusqu'à rejoindre l'univers entier (pp. 169, 170).

L'APPRENANT VU COMME UN SYSTÈME OUVERT

Considérant l'apprenant comme un système ouvert, c'est-à-dire un système en interaction avec son environnement, les tenants de la pédagogie ouverte, à l'instar de la pensée gagnéienne, reconnaissent l'impact de l'environnement à titre d'éléments, de conditions externes qui influent sur l'acte d'apprentissage. Fait à signaler cependant, en se centrant davantage sur les processus d'apprentissage que sur ses résultats, en favorisant des résultats diversifiés plutôt qu'unifiés et en ne codant pas au départ les objectifs à atteindre, la pédagogie ouverte se distingue sur ces points de la pensée gagnéienne qui se centre simultanément et sur les processus et sur les résultats de l'apprentissage. Cette pensée mise en outre sur des objectifs définis systématiquement dans le curriculum au service de l'enseignement et de l'apprentissage en vue d'obtenir une capacité précise, résultat d'un apprentissage.

RÉSUMÉ

Ce chapitre s'était proposé de présenter certaines notions de base véhiculées par la pédagogie ouverte, laquelle pédagogie nous est apparue comme une adaptation de l'idéologie de l'école ouverte : il ne s'agissait nullement ici de trancher le débat l'opposant à une pédagogie systématique.

Les tenants de la pédagogie ouverte semblent s'opposer au fait que le sujet de l'apprentissage ne soit qu'un organisme individuel possédant des capacités d'adaptation et dont les comportements sont régis par certaines lois.

Maintenir éveillé le potentiel créatif de l'apprenant et de l'enseignant, faire de l'apprenant et de l'enseignant un système vivant vraiment relié à son environnement, bref l'ouverture à tous les dynamismes aptes à favoriser un apprentissage significatif, voilà des éléments qui font partie du répertoire des préoccupations de la pédagogie ouverte.

BIBLIOGRAPHIE

- BÉGIN, Huguette et PAQUETTE, Hermann, « Apprentissage significatif et intégré dans une perspective d'éducation continue », *Québec français*, n° 36, déc. 1979, pp. 26-30.
- BÉGIN, Huguette et PAQUETTE, Hermann, « Pour une pédagogie centrée sur l'enfant », *Santé mentale au Canada*, vol. 28, n° 1, mars 1980, pp. 12-14.
- BOURNEUF, Denyse et PARÉ, André, *Pédagogie et lecture*, Montréal, Éditions Québec-Amérique, 1975.
- CAOQUETTE, C. E., « De l'autonomie à l'autogestion : un projet de socialisation de l'enfant (Réflexions sur l'école-recherche Jonathan) », *Sociologie et sociétés*, vol. 10, n° 1, 1978, pp. 167-183.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Connaissance des principaux modèles théoriques d'éducation*, Québec, Le service général des communications du ministère de l'éducation, 1974.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, (Naud, A. et Morin, L.), *L'esquive*. (l'école et les valeurs), Québec, Le service général des communications du ministère de l'éducation, 1978.
- C.O.P.I.E., *Écoles de demain ?*, Montréal, Éditions H.M.H., 1976.
- COTINAUD, Olivier, *Groupe et analyse institutionnelle*, Paris, Le Centurion, 1976.
- DELONCLE, Jehanne, *Orientations actuelles de la psycho-pédagogie*, Toulouse, Édouard Privat, 1972.
- ÉLIADE, Bernard, *L'école ouverte*, Paris, Éditions du Seuil, 1970.
- FERRY, Gilles, *La pratique du travail en groupe*, Paris, Dunod, 1970.
- FILLOUX, Jean-Claude, « Dans sa classe, le maître doit être à la fois conducteur et participant », *Sciences-Progress, La nature*, n° 333, janvier 1963, pp. 27-32.
- FILLOUX, Jean-Claude, « Pédagogie et groupe », *Le bulletin psychologique*, 23, 1969-1970, pp. 659-669.
- FOSTER, J., *Discovery learning in the primary school*, London, Routledge, 1972.
- FRIEDLANDER, B. Z., « Some remarks on open education », *American educational research journal*, 12, 1975, pp. 465-468.
- HUNT, D. E., « Person-environment interaction : a challenge found wanting before it was tried », *Review of educational research*, 45, 1975, pp. 209-230.
- KOHL, H. R., *The open classroom*, New York, Vintage Books, 1969.
- MENDEL, G., *Pour décoloniser l'enfant*, Paris, Payot, 1971.
- MIRZA, Hayat, *Apprenons à apprendre*, Montréal, Éditions Paulines et A.D.E., 1976.
- PAQUETTE, Claude, *Vers une pratique de la pédagogie ouverte*, Victoriaville, Québec, Les Éditions NHP, 1976.
- PAQUETTE, Claude, « Quelques fondements d'une pédagogie ouverte », *Québec français*, n° 36, décembre 1979, pp. 18-19.
- PARÉ, André, *Créativité et pédagogie ouverte*, Volume I, Victoriaville, Québec, Les Éditions NHP, 1977.
- PRESCOTT, D. A., *The child in the education process*, New York, McGraw-Hill, 1957.
- SCHWARTZ, Bertrand, *L'éducation demain*, Paris, Aubier Montaigne, 1973.
- STUFFLEBEAM, Daniel L. et al., *L'évaluation en éducation et la prise de décision*, Québec, Victoriaville, Les Éditions NHP, 1980.
- WRIGHT, R. J., « The effective and cognitive consequences of an open education elementary school », *American educational research journal*, 12, 1975, DD. 449-468.

© 1982 – Presses de l'Université du Québec

Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Sainte-Foy, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré : *Psychologie de l'apprentissage-enseignement : Une approche individuelle ou de groupe*, Aurèle St-Yves. ISBN 2-7605-0305-4 • DA136N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés

CHAPITRE V

**L'APPRENTISSAGE
EN GROUPE-CLASSE**

Dans ce chapitre, nous étudierons d'abord le groupe-classe, ses processus et ses phases d'évolution. Par la suite, nous nous arrêterons aux attitudes de l'enseignant et de l'apprenant, au concept de transfert psychologique dans le groupe-classe ainsi qu'aux transactions et aux décisions considérées comme efficaces chez l'enseignant et l'apprenant.

LE GROUPE-CLASSE ET SES PROCESSUS

À l'instar de certains définisseurs de la classe, nous la considérerons comme un système, un groupe potentiel susceptible de transformer de l'information. Nous allons donc étudier le groupe-classe en nous appuyant notamment sur Homans (1950, 1961). Selon ce dernier, un groupe se définit comme un ensemble de personnes en état d'interaction directe, en ce sens où chacune agit en interaction avec chacune des autres, ou est capable de le faire, ou peut au moins prendre une connaissance personnelle de chacune des autres en établissant un contact face à face.

Le nœud de cette définition s'avère la notion d'interaction spécifique d'un petit groupe. En effet, pour Homans, l'interaction, processus fondamental, tout comme l'activité (toutes les tâches exécutées par les personnes) et le sentiment (les états intérieurs, émotions, attitudes qui se manifestent, entre autres, par l'amitié, l'intimité), se veut un élément de base non seulement du comportement individuel mais aussi de groupe. Fait à noter, ces éléments (activité, interaction et sentiment) sont appelés à être intégrés dans un système

externe puis dans un système interne. Sur la base du système externe se référant à l'adaptation du groupe à son milieu, à son environnement, se développe le système interne qui assure la survie à l'intérieur même du groupe, sans pression directe de l'environnement. Pareil système interne impliquant des relations mutuelles entre les interactions, les sentiments et les activités permet de rendre compte de la vie intérieure du groupe. Vie réalisée par le groupe et pour le groupe, même si elle s'organise en fonction des influences pré-existantes du système externe.

Dans une optique homanienne, le groupe-classe se veut un ensemble porteur d'un système externe et interne en interaction. Dans une sorte de mouvement circulaire, le système externe nourrit le système interne et vice versa. Partant, le groupe-classe ne se définit pas seulement par les éléments qui le composent, mais aussi par l'organisation qui rend son fonctionnement possible. La pluralité des éléments séparés, les interrelations des éléments et l'unification de l'ensemble constituent les caractéristiques de ce système. Le groupe-classe se veut donc un système qui apprend à produire des extrants à partir de divers intrants.

Considérons maintenant chacun des processus du groupe-classe, ce dernier étant vu comme un système qui apprend.

Une classe peut être considérée comme un groupe si nous y retrouvons les éléments caractéristiques propres au groupe. Ces principaux éléments sont : l'interaction, la participation, la communication, le leadership et la prise de décision. Ces processus évoluent en relation avec l'édification d'une structure et la recherche de normes. Chacun de ces processus est en quelque sorte au service de l'autre, ce qui fait ressortir le caractère systémique de la classe.

L'interaction

Dès qu'un enseignant se trouve en face d'apprenants, il se produit, que nous le voulions ou non, une interaction dans la classe. Que dire de cette interaction ? À partir des personnalités en présence et en fonction de leurs échanges, se développe soit l'interaction fonctionnelle (centrée sur un travail à effectuer), soit l'interaction affective (centrée sur un mieux-être avec soi et les autres)¹. C'est ce qui justifie Morval (1967) de définir l'interaction dans le groupe comme étant « ... tout simplement un système d'actions réciproques qui permet un échange d'énergie et d'opinions entre partenaires de l'interaction » (p. 152). Elle réfère, d'ajouter ce dernier (1971), « ... à la modification du comportement produite quand deux ou plusieurs personnes entrent en contact pour une période de temps donnée et se caractérise par une stimulation réciproque » (p. 7). Une telle interaction se différencie de l'interaction à sens

1. Nous devons à Bales et à ses dix années de recherche sur le sujet, cette distinction entre la sphère fonctionnelle et la sphère affective de l'interaction.

unique où l'un des participants présente un comportement actif, alors que l'autre est passif ou inactif.

Le groupe-classe étant en quelque sorte un groupe de travail porteur de rationalité et d'affectivité repose fondamentalement sur l'interaction réciproque. Une telle interaction se produit, selon Bany et Johnson (1971), « ... entre un groupe et un autre, entre un groupe et le professeur, ou bien encore entre les sous-groupes qui existent à l'intérieur du groupe » (p. 30).

La participation et la communication

L'interaction réciproque fait émerger en tout groupe, dont le groupe-classe, un engagement à l'échange qui ne pourra se réaliser sans tenir compte des influences interpersonnelles qui s'éveilleront, surtout lors des décisions à prendre. Cela amène, semble-t-il, St-Arnaud (1978), dans sa vision du groupe optimal, à affirmer : « L'interaction de chaque membre avec une cible commune² définit le phénomène de participation. Les relations qui s'établissent entre les personnes permettent une communication qui crée des liens de solidarité entre les membres » (p. 71). Appliqué au groupe-classe, le modèle de St-Arnaud consiste d'abord à situer chaque apprenant sur son axe de participation par rapport à l'objectif commun préalablement défini. Cet axe de participation, un continuum qui permet d'évaluer le degré d'engagement de chaque personne par rapport à l'objectif commun visé, comporte cinq positions indiquant la distance psychologique pouvant exister entre tel ou tel étudiant et l'objectif de la classe. La position que l'apprenant occupe à un moment donné sur son axe de participation permet indubitablement de déceler la qualité de sa communication. Pareil modèle semble confirmer que la participation et la communication sont des formes d'interaction, puisqu'une personne interagit ordinairement en vue de s'engager³, d'échanger de l'information et de communiquer avec quelqu'un en lui prêtant attention.

Cette communication en groupe-classe ne s'avère donc pas une simple transmission d'information, mais, comme le signalent Anzieu et Martin (1968) et Ardoino (1966), il s'agit d'une mise en relation entre les participants. On ne se préoccupe pas seulement de communiquer des choses à quelqu'un, mais également d'être en communication avec l'autre. Dès lors, il y a communication au moment précis où un apprenant ou un enseignant prend en considération quelque chose de ce qui a été émis par un autre.

2. La cible commune, appellation équivalente à celle de but et d'objectif commun, doit être perçue et valorisée par la totalité du groupe.
3. À l'instar de Saint-Pierre (1975), le mot engagement évoque pour nous notamment le pouvoir de choisir, de définir et de décider de ses propres actions et ce, de façon active.

Le leadership et la prise de décision

Le fait d'interagir, de participer et de communiquer fait émaner dans le groupe-classe une influence interpersonnelle différente de l'influence institutionnalisée qu'est l'autorité. Le leadership, résultante des forces du groupe, s'offre comme un processus qui cristallise ces forces personnelles et interpersonnelles. Le leadership est, en effet, envisagé dans une situation particulière où se rencontre, tant chez l'enseignant que chez l'apprenant, une capacité d'influencer et d'être influencé. Si ces capacités sont bien maîtrisées, elles facilitent de saines prises de décision en groupe-classe. Il va sans dire que le processus de prise de décision éveille des rapports de force, d'influence, puisqu'il oblige à des choix, reflets de valeurs personnelles. La décision, résultat d'un processus de prise de décision, sera d'autant plus satisfaisante si ces fabricants sont partisans de la vraie démocratie de participation et sont dotés d'attitudes empathiques.

LES PHASES D'ÉVOLUTION D'UN GROUPE-CLASSE

En s'appuyant sur Mailhiot (1968), nous pouvons dire que les phases d'évolution du groupe-classe, sorte de groupe de travail, sont les suivantes : la phase individualiste, la phase d'identification et la phase d'intégration. Ces phases semblent s'inscrire dans une forme de dialectique hégélienne : émergence d'un premier volet (thèse), émergence d'un volet opposé (antithèse) et réconciliation des deux volets (synthèse). Signalons que Mailhiot s'inspire de toute évidence du modèle⁴ classique de Bennis et Shepard (1956) sur le développement d'un groupe.

La phase individualiste

Dans un groupe-classe, nous pouvons affirmer que les étudiants qui se réunissent pour suivre un cours ont tendance, au point de départ et pour un certain temps, à vouloir s'affirmer comme individus. Pendant que s'opère cette dite recherche d'individualité, les apprenants connaissent une certaine période d'anxiété. Selon nous, il s'agit d'une période d'inquiétude provenant non seulement du besoin de se faire connaître, de faire reconnaître leurs mérites personnels, leur compétence, leur statut, le rôle qu'ils jouent dans la société, mais aussi de la nouveauté de la situation, de la compréhension des objectifs du cours, de l'évaluation de leurs prérequis pour être capable de réaliser les apprentissages prévus.

4. Ce modèle comprend les phases de dépendance et d'indépendance. En chacune de ces phases se retrouvent des facteurs présentés sous forme de thèse, antithèse et synthèse.

La phase d'identification

Une fois acceptés comme individus à part entière, certains étudiants avant de consentir à faire groupe, à s'intégrer au groupe, se réfugient dans des sous-groupes, puisque leur expérience de la vie journalière leur a appris qu'il est plus facile d'être compris et d'être traités en égaux dans un petit groupe de trois ou quatre. Ils se lient donc aux étudiants avec lesquels ils éprouvent spontanément le plus d'affinités et se permettent même de les surestimer.

La phase d'intégration

Ce n'est qu'au moment où les étudiants ont obtenu des garanties sur leurs droits égalitaires, c'est-à-dire lorsqu'ils sentent qu'ils peuvent occuper leur place comme individus reconnus par l'ensemble du groupe-classe incluant l'enseignant, qu'éclôt la phase d'intégration. Pareille intégration amène les apprenants qui acceptent les possibilités et les limites de chacun, à s'auto-évaluer, à s'auto-diriger comme membres du groupe-classe. Dès lors, la classe est susceptible de se prendre en charge, de considérer l'enseignant comme un conducteur-participant, une personne-ressource au service de la réussite de chacun.

LES ATTITUDES DE L'ENSEIGNANT ET DE L'APPRENANT : FONDEMENTS DE LA RELATION PÉDAGOGIQUE

Pour présenter une définition psycho-pédagogique de l'attitude, nous nous appuyons notamment sur la vision gagnésienne qui fait de l'attitude une capacité qui gère le comportement de l'individu dans le domaine moral et social. Une telle définition stipule que la formation d'une attitude résulte d'un apprentissage, qu'elle est acquise au cours d'expériences personnelles et relationnelles : ce qui fait qu'elle est chargée d'affectivité. Résultat d'un apprentissage, elle connaîtra un caractère relativement durable en ce sens que de nouvelles expériences et situations l'amèneront peut-être à changer, quoique de façon générale elle ait plutôt tendance à se maintenir. Gérante du comportement humain, l'attitude exerce sur lui une influence directrice et l'oriente ainsi à l'égard d'un objet ou en présence d'une situation déterminée. Partant, cette prédisposition à réagir, dans un sens donné, quelles que soient les circonstances, se situe derrière le comportement et se veut une variable latente qu'on ne peut inférer qu'avec plus ou moins de certitude, à partir de l'émission du comportement.

L'aspect le plus important de cet état de disposition interne est sans doute, selon Lamarche (1979),

...celui qu'a relevé si clairement Thurstone (1946) lorsqu'il affirme qu'une attitude se définit avant tout par l'intensité de l'affect positif ou négatif à l'égard d'un objet psychologique. Être favorable ou défavorable, être pour ou contre, etc., voilà ce qui constitue l'essentiel d'une attitude (p. 109).

En psychologie de l'apprentissage-enseignement, les attitudes sont donc perçues comme des résultats de l'apprentissage tant chez l'enseignant que chez l'apprenant. Par attitude, il faut entendre non point une méthode d'enseignement logée chez l'enseignant mais une disposition interne qui doit habiter non pas seulement l'enseignant mais aussi l'apprenant. Étant donné que l'attitude de l'enseignant induit une attitude chez l'apprenant et vice versa, la résultante de ces attitudes constitue ce qu'on a convenu d'appeler une relation pédagogique. C'est ce qui justifie Filloux (1963) d'affirmer que la relation pédagogique est « ...l'interaction effective entre professeur et élèves telle qu'elle est vécue et observable dans une classe donnée » (p. 498).

Signalons également qu'en psychologie de l'apprentissage-enseignement, il est d'usage de toujours situer l'attitude par rapport à la motivation intrinsèque. En effet, l'attitude moins profonde que cette dernière satisfait généralement, selon Castellan (1977), « ... à plusieurs motivations et, par son existence même, en fait naître d'autres, en réaction circulaire,... » (p. 201). D'où l'importance de déceler avec lucidité les motivations profondes et réelles qui déterminent le choix d'une attitude qui, à son tour comme on l'a vu, orientera le choix d'un comportement satisfaisant ou non.

En psychologie de l'apprentissage-enseignement, on ne saurait taire l'importance des attitudes, notamment la mesure de la direction⁵ et de l'intensité d'une dimension donnée d'une ou des attitude(s). À cet égard, divers instruments d'évaluation quantitative d'une attitude ont été élaborés, notamment les échelles d'attitudes. Comme le mentionne Lemaine (1971, 1972), les échelles d'attitudes sont des instruments de mesure qui « ... s'expriment par le truchement de réponses à des questions ou par celui de jugements portés sur des énoncés ou des objets » (p. 73). Parmi les types d'échelles d'attitudes les plus connus figurent ceux de Likert, de Thurstone et de Guttman. Étant donné que beaucoup d'auteurs dont Selltiz et al. (1977) présentent une analyse critique de ces échelles, nous ne nous attarderons ici qu'à celle de Likert.

5. La direction d'une attitude réfère, dans une optique polarisée, au signe de cette dernière : positif ou négatif ; elle correspond à l'idée de faveur ou de défaveur à l'égard d'un individu ou d'un objet donné. Ainsi, l'étudiant qui n'aime pas la chimie manifeste une attitude négative à son égard, celui qui aspire fortement à la profession d'ingénieur chimiste exprime sûrement une attitude positive à l'égard de la chimie. L'intensité est l'attribut de l'attitude qui réfère à la « force », au degré de cette dernière. Une attitude positive ou négative est plus ou moins marquée, plus ou moins intense. Par exemple, l'étudiant qui manifeste une attitude positive à l'égard de la chimie peut le faire à différents degrés : il peut la tolérer en assistant assidûment à son cours de chimie ; il peut être un participant actif désireux d'en connaître toujours davantage ; il peut consacrer une partie de ses loisirs à des lectures pertinentes à ce sujet ou à la réalisation d'expériences chimiques.

Les échelles d'attitudes à la Likert appartiennent à la catégorie des échelles ordinales, c'est-à-dire de celles qui possèdent la propriété de transitivité, mais pour lesquelles nous ne pouvons rien dire de l'unité de mesure. Ainsi, nous sommes « en mesure » d'affirmer que si $E < D$ et $D < C$, alors $E < C$, mais nous ne pouvons pas affirmer si la distance entre E et D, par exemple, est plus grande ou plus petite que celle entre D et C.

Voici la procédure d'élaboration d'une pareille échelle.

- 1) Le bâtisseur d'une échelle d'attitudes à la Likert choisit d'abord un ensemble d'énoncés pertinents à l'objet de la mesure.
- 2) La présentation de chacun des énoncés retenus est suivie d'une échelle d'estimation consistant en une suite de cotes chiffrées de 1 à 5, par exemple, où 1 peut signifier un désaccord complet, avec l'énoncé et 5 un accord entier. Le sujet n'a qu'à encercler l'une des cotes (appelées alors notes élémentaires) pour chaque énoncé.
- 3) Vient ensuite la phase de validation de l'échelle ainsi construite, laquelle phase consiste à vérifier, par le biais de l'administration à un certain nombre de sujets, si la relation monotone entre chaque note élémentaire et la note globale existe et si elle est statistiquement significative. Cette relation varie de la manière suivante : à une note élémentaire élevée correspond une note globale élevée et à une note élémentaire faible, une note globale faible. On peut procéder à cette vérification soit par la méthode des groupes extrêmes, soit par la méthode de la corrélation⁶.
- 4) Une fois validée, l'échelle d'attitudes peut être utilisée pour les fins visées. Pour chaque sujet, on obtient un résultat (une mesure) de la façon suivante : on effectue la somme algébrique de ses notes élémentaires (c'est-à-dire en tenant compte de la direction positive ou négative exprimée, compte tenu de la formulation de chacun des énoncés et de l'objet de la mesure) laquelle somme algébrique donne une note globale. Cette dernière permet d'estimer la position du sujet sur un continuum hypothétique par rapport à l'ensemble des sujets à qui l'on a administré ladite échelle, au même moment.

LA POSSIBILITÉ DU TRANSFERT PSYCHOLOGIQUE DANS LE GROUPE-CLASSE

En groupe-classe, comme en tout groupe porteur notamment d'interactions, d'émotions, de sentiments, d'anxiété, d'angoisse, se retrouve la possi-

6. Voir Lemaine (1971-1972), pour les modalités et les conditions d'utilisation de l'une ou l'autre de ces méthodes.

bilité d'apparition de transfert psychologique, c'est-à-dire d'un mécanisme qui permet à un apprenant de reporter sur l'enseignant des émotions, des sentiments, des états psychiques vécus antécédemment avec des personnes qui ont, en quelque sorte, marqué son enfance, au sens où nous voulons le dire. Sous son aspect répétitif, ce transfert consiste donc en une réédition des modèles inconscients construits au cours de sa petite enfance, selon Foulkes et Anthony (1969), que le participant projette dans ses relations interpersonnelles actuelles.

Selon nous, le transfert en situation de groupe-classe comporte quatre objets transférentiels⁷ :

- trois objets intérieurs au groupe-classe :
 - l'enseignant (transfert central)
 - les apprenants (transfert latéral)
 - le groupe-classe (transfert groupal)
- et un objet extérieur : le monde extérieur (transfert sociétal).

Les transferts groupal et sociétal ne semblent apparaître qu'au moment où un groupe atteint sa maturité, c'est-à-dire lorsqu'on est en présence d'une formation quasi-parfaite ; or, à notre connaissance, cette maturité s'avère rarissime dans notre monde de l'éducation actuel à cause, entre autres, de la durée des expériences groupales. Aussi nous nous contenterons de présenter le transfert central et ses principaux dérivés⁸, à savoir les transferts latéraux.

Le transfert central (vertical) en groupe-classe porte sur l'enseignant et recouvre, au niveau fantasmatique, les imagos parentales, paternelle et maternelle ou leurs substituts ; le transfert latéral s'effectue plutôt sur les apprenants qui peuvent être perçus, selon Laxenaire et Picard (1969-1970) comme des sujets qui « ... essaient d'enfermer les autres membres du groupe dans des rôles et des statuts, qu'ils tentent ensuite de manipuler selon les motivations de leur structure inconsciente » (p. 719). Il appert donc qu'un apprenant peut, par exemple, transférer chez un membre du groupe-classe les qualités qu'il a reconnues à son père, tout en attribuant les défauts de ce dernier à un autre participant du groupe-classe.

Signalons au passage que même si le transfert psychologique peut exister, la relation pédagogique dans le groupe-classe ne se compose pas entièrement de cette forme de projection ; elle constitue plutôt une interaction dynamique entre un enseignant et des apprenants.

7. Nous faisons nôtre cette classification propre à tout groupe établie par Béjarano (1972).

8. Il est à noter que lorsqu'il existe, le transfert groupal s'offre également comme un dérivé du transfert central.

LES TRANSACTIONS ET LES DÉCISIONS EFFICACES CHEZ L'ENSEIGNANT ET L'APPRENANT

Pour définir comme efficaces les transactions et les décisions chez l'enseignant et l'apprenant, nous utiliserons la conception que se fait de l'efficacité de ces concepts la théorie transactionnelle⁹. La théorie transactionnelle reconnaît que l'essentiel dans un système en interaction, par exemple le groupe-classe, est la transaction, une unité de base qui nous permet d'observer comment les personnes échangent entre elles. Selon Chalvin (1979), la transaction

... désigne un stimulus verbal ou non-verbal, émanant d'un état du Moi¹⁰ donné chez le locuteur et visant un état du Moi de l'interlocuteur, additionné de la réaction provenant d'un état du Moi de l'interlocuteur et en visant un autre chez le premier locuteur (p. 127).

Dans le même sens s'inscrit Laverty (1979) lorsqu'il dit que « ... deux personnes communiquent à travers deux de leurs états-du-Moi » (p. 93) et Jaoui (1979) lorsqu'elle énonce qu'une transaction, c'est « ...cet aller et retour (verbal ou non verbal) entre deux interlocuteurs qui échangent des informations, des caresses¹¹, des signes de reconnaissance, du temps, de l'énergie... » (p. 118).

La théorie transactionnelle considère également la décision comme un élément fondamental dans un système dynamique. Selon Dusay et Steiner (1976), « La décision, c'est le moment où l'enfant, utilisant toutes les ressources adaptatives de son moi, modifie ses espérances et essaie de les aligner sur les réalités de la situation familiale » (p. 45). Une décision prise dans l'enfance devra souvent être redéfinie, compte tenu des besoins différents que connaît un individu dans son évolution personnelle.

Somme toute, dans l'optique de la théorie transactionnelle, seront qualifiées d'efficaces les transactions et les décisions qui ne sont pas porteuses de messages voilés. Selon Harris (1973), il s'agit d'une relation d'intimité « ... dans laquelle l'Adulte des deux personnes est en charge et permet l'émergence de l'Enfant Naturel » (p. 117). Une telle intimité comporte des manifestations d'empathie, d'estime, de confiance réciproque, de reconnaissance de l'autre, d'altruisme, etc... Dans le même sens, opine Poulin (1980) lorsqu'il affirme que l'intimité

... c'est une relation libre de jeux et d'exploitation mutuelle où chacun se sent accepté pour ce qu'il est et encouragé à s'épanouir dans son existence même et toutes les dimensions de son extériorisation sexuelle, intellectuelle, affective et créatrice (p. 51).

9. Cette théorie de plus en plus employée dans le monde de l'éducation a été conçue en Californie par Éric Berne, un psychiatre d'origine montréalaise.

10. Les états du Moi sont le Parent, l'Enfant et l'Adulte.

11. Le terme caresse est l'équivalent du terme marque d'attention que nous utilisons pour traduire *stroke*.

RÉSUMÉ

Outre la connaissance des théories de l'apprentissage, l'apprenant et l'enseignant soucieux d'efficacité ont besoin de s'équiper d'une bonne saisie des processus inhérents au groupe-classe. C'est en termes d'interaction que doivent être considérés les divers aspects cognitifs et affectifs des comportements entre, notamment, apprenants-apprenants et apprenants-enseignants. Qu'il suffise de rappeler que l'attitude et le comportement d'une personne sont des stimuli qui agissent sur l'attitude et le comportement de l'autre.

Le groupe-classe, perçu comme la résultante d'un ensemble de facteurs en interaction, amène l'enseignant et l'apprenant à utiliser de façon maximale les dynamismes émanant de ce dernier, afin de faciliter l'apprentissage recherché. Apprendre à apprendre ensemble, en respectant les aptitudes, la structure cognitive, les préalables, les sentiments, etc... de chacun, est un droit dans l'apprentissage-enseignement : une attitude axée non seulement sur ce qui se passe dans la tête de l'apprenant et de l'enseignant mais aussi sur ce qui se passe dans le groupe-classe.

BIBLIOGRAPHIE

Le groupe-classe et ses processus

- ANZIEU, Didier et MARTIN, Jacques-Yves, *La dynamique des groupes restreints*. Paris, Les Presses universitaires de France, 1968.
- ARDOINO, Jacques, *Propos actuels sur l'éducation*. Paris, Gauthier-Villars, 1965.
- ARDOINO, Jacques, *Communications et relations humaines*, Paris, Institut d'administration des entreprises de l'Université de Bordeaux, 1966.
- A.R.I.P., *Pédagogie et psychologie des groupes*, Paris, Éditions de l'Épi, 1965.
- BALES, R. F., *Interaction process analysis*, Cambridge, Addison Wesley Press, 1950.
- BANY, Mary A. et JOHNSON, Lois V., *Dynamique des groupes et éducation (le groupe-classe)*, Paris, Dunod, 1971.
- DE PERETTI, André, *Liberté et relations humaines*. Paris, Éditions de l'Épi, 1967.
- FAURE, Edgar, *Apprendre à être*. Paris, Unesco-Fayard, 1972.
- FERRY, Gilles, *La pratique du travail en groupe*. Paris, Dunod, 1970.
- FILLOUX, Jean-Claude, « Psychosociologie de l'éducation », *Bulletin de psychologie*, vol. 22, 1968-1969, pp. 401-412.
- FILLOUX, Jean-Claude, « Pédagogie et groupe », *Bulletin de psychologie*, vol. 23, 1969-1970, pp. 659-669.
- FRANK, Harold H. and al., « The qualities of leadership : how male medical students evaluate their female peers », *Human relations*, vol. 30, n° 5, 1977, pp. 403-416.
- GORDON, Thomas, *Enseignants efficaces*, Montréal, Les Éditions du Jour inc., 1979.
- HOMANS, G. C., *The human group*, New York, Harcourt Brace, 1950.
- HOMANS, G. C., *Social behavior : its elementary forms*. New York, Harcourt Brace, 1961.

- INSKO, Chester A. and MIDGE, Wilson, « Interpersonal attraction as a function of social interaction », *Journal of personality and social psychology*, vol. 35, n° 12, 1977, pp. 903-911.
- KAYE, Barrington et IRVING, Rogers, *Pédagogie de groupe dans l'enseignement secondaire et formation des enseignants*, Paris, Dunod, 1971.
- KOENIGS, Sharon S. and al., « Teacher beliefs, classroom interaction and personal causation », *Journal of applied social psychology*, vol. 7, n° 2, 1977, pp. 95-114.
- LONG, Thomas J. and al., « Empathy : a quality of an effective group leader », *Psychological reports*, n° 32, 1973, pp. 699-705.
- LUSTENBERGER, Werner, *Le travail scolaire par groupe : histoire, pratique, théorie*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1953.
- MORVAL, Jean, « Apport de la dynamique de groupe à l'approfondissement des relations humaines », *Bulletin social des industriels*, 338, juin-juillet 1967, pp. 508-513.
- MORVAL, Jean, *Approches du comportement interpersonnel dans les groupes restreints*, (thèse de doctorat). Louvain, Université catholique, 1971.
- MUCCHIELLI, Roger, *Communication et réseaux de communication*, Paris, Entreprise moderne d'Édition et al., 1973.
- MUGNY, Gabriel et al., « Le style d'interaction comme facteur de l'influence sociale », *Bulletin de psychologie*, 14-16, 1972-1973, pp. 303-308.
- NEMIROFF, Paul M. and KING, Donald C., « Group decision-making performance as influenced by consensus and self-orientation », *Human relations*, vol. 28, n° 1, 1975, pp. 1-21.
- ROBERT, M. A. et TILMAN, F., *Psycho*, Bruxelles, Vie ouvrière, 1980.
- SAINT-ARNAUD, Yves, *Les petits groupes*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal et les Editions du C.I.M., 1978.
- SAINT-PIERRE, Henri, *La participation pour une véritable prise en charge responsable*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1975.
- SCHWARTZ, Bertrand, *L'éducation demain*, Paris, Aubier Montaigne, 1973.
- THELEN, H. A., *Classroom grouping for teachability*, New York, John Wiley and sons, 1967.
- WACKENHEIM, Gérard, *Communication et devenir personnel*, Paris, Editions de l'Épi, 1969.
- WATZLAWICK, P. et al., *Une logique de la communication*, Paris, Éditions de l'Épi, 1972.
- WATZLAWICK, P., WEAKLAND, J. H. et al., *Sur l'interaction*, Paris, Éditions du Seuil, 1981.
- WEHMAN, Paul, « Effects of different leadership styles on individual risk-taking in groups », *Human relations*, vol. 30, n° 3, 1977, pp. 249-259.
- WIGHT, B., « The participative education and the inevitable revolution », *The journal of creative behavior*, vol. 4, n° 4, 1970, pp. 234-282.
- WINKIN, Yves et al., *La nouvelle communication*, Paris, Éditions du Seuil, 1981.

Les phases d'évolution d'un groupe-classe

- BENNIS, W., « Patterns and vicissitudes in T-group development », in L. P. Bradford and al., (eds), *T-group theory and laboratory method*, New York, Wiley, 1964, pp. 248-279.

- BENNIS, Warren and SHEPARD, Herbert, « A theory of group development », *Human relations*, IX, 1956, pp. 415-437.
- MAILHIOT, Gérald Bernard, *Dynamique et genèse des groupes*, Paris, Éditions de l'Épi, 1968.
- SCHÜTZENBERGER, Anne Ancelin, *L'observation dans les groupes de formation et de thérapie*, Paris, Editions de l'Épi, 1972.

Les attitudes de l'apprenant et de l'enseignant

- ALEXANDRE, Victor, *Les échelles d'attitudes*, Paris, Éditions Universitaires, 1971.
- CASTELLAN, Yvonne, *Initiation à la psychologie sociale*, Paris, Librairie Armand Colin, 1977.
- EVANS, K. M., *L'action pédagogique sur les attitudes et les intérêts*, Paris, Les Éditions ESF, 1970.
- FERRY, Gilles et al., « Le groupe maître-élèves », *Éducation nationale*, n° 22, juin 1962, pp. 1-25.
- FILLOUX, Janine, « Réflexions sur l'attitude non-directrice en pédagogie », *Bulletin de psychologie*, V, 16, n° 215, février 1963, pp. 497-503.
- GAGNÉ, R. M., *Les principes fondamentaux de l'apprentissage*, (application à l'enseignement), HRW Ltée, 1976.
- GUTTMAN, L., « A basis for scaling qualitative data », *American sociological review*, 9, 1944, pp. 139-150.
- ISAMBERT, A., « La relation éducative », *École des parents*, n° 9, 1966, pp. 3-4.
- LAMARCHE, Luc, « Les attitudes et le changement des attitudes », in G. Bégin, P. Joshi et al., *Psychologie sociale*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1979, pp. 105-136.
- LEMAINE, Jean-Marie, « Initiation aux échelles d'attitudes », *Bulletin de psychologie*, 25, 1971-1972, pp. 72-101.
- LIKERT, R., « A technique for the measurement of attitudes », *Archives of psychology*, n° 140, 1932.
- SCOTT, W.A., « Attitude measurement », in G. Lindzey and E. Aronson (eds), *Handbook of social psychology*. Reading, Mass., Addison Wesley, 1968, pp. 204-273.
- SELLTIZ, Claire et al., *Les méthodes de recherche en sciences sociales*, Montréal, Les Éditions HRW, 1977.
- ST-YVES, Aurèle et al., « Les attitudes des infirmières auprès des mourants en rapport avec leur expérience personnelle de la mort d'un proche », *Apprentissage et socialisation*, vol. 2, n° 4, 1979, pp. 209-216, et *La Vie médicale au Canada français*, vol. 9, n° 1, janvier 1980, pp. 13-18.
- ST-YVES, Aurèle, « L'influence de l'expérience de la mort d'un proche et du degré d'engagement religieux sur les attitudes des prêtres face à la mort et aux mourants », *La vie médicale au Canada français*, vol. 9, n° 10, octobre 1980, pp. 696-701.
- THURSTONE, L. L., « The measurement of opinion », *Journal of abnormal and social psychology*, 22, 1928, pp. 415-430.
- THURSTONE, L. L., « Comment », *American Journal of sociology*, 52, 1946, pp. 39-40.
- WARD, Charles D., *Experimental social psychology*, New York, Holt, 1970.

La possibilité du transfert psychologique dans le groupe-classe

- AMADO, Gilles et GUILLET, André, *La dynamique des communications dans les groupes*, Paris, Armand Colin, 1975.
- BÉJARANO, Angelo, « Résistance et transfert dans les groupes », in *Le travail psychanalytique dans les groupes*, Paris, Dunod, 1972, pp. 63-139.
- DESCHESNES, André-Jacques, *Le transfert central dans les groupes*, Thèse de maîtrise (dirigée par Aurèle St-Yves), Québec, Université Laval, 1979.
- FOULKES, S. H. et ANTHONY, E. J., *Psychothérapie de groupe*, Paris, Éditions de l'Épi, 1969.
- KLAUBER, John, « Transfert et interprétation », *Nouvelle revue de psychanalyse*, 8, automne 1973, pp. 61-77.
- LAXENAIRE, Michel et PICARD, Françoise, « Transfert en psychothérapie de groupe », *Bulletin de psychologie*, 23, 1969-1970, pp. 715-725.
- NEYRAUT, Michel, *Le transfert*, Paris, Les Presses universitaires de France, 1974.

Les transactions et les décisions efficaces chez l'enseignant et l'apprenant

- BERNE, Éric, *Que dites-vous après avoir dit bonjour ?*, Paris, Tchou, 1977.
- CARDIN, Alain et al., *L'analyse transactionnelle*, Paris, Les Éditions d'Organisation, 1979.
- CHALVIN, D. et al., *Analyse transactionnelle et relations de travail*, Paris, Librairies techniques et al., 1979.
- DUSAY, John M. et STEINER, Claude. *L'analyse transactionnelle en thérapie de groupe*, Paris, Jean-Pierre Delarge, 1976.
- HARRIS, Thomas A., *D'accord avec soi et les autres*, Paris, Éditions de l'Épi, 1973.
- JAOUI, Gysa, *Le triple moi*, Paris, Éditions Robert Laffont, 1979.
- JONGEWARD, D. et SEYER, P., *Gagner dans l'entreprise*, Paris, Inter-Éditions, 1980.
- LAVERTY, Frank, *Comment maigrir grâce à l'analyse transactionnelle*, Paris, Éditions Retz, 1979.
- POULIN, Carold, *Un certain regard*, (synthèse d'analyse transactionnelle), Québec, Les Éditions Saint-Yves inc., 1980.
- ST-YVES, Aurèle, « Clarification du concept d'unité psychologique du couple dit « encounter » », *La Vie médicale au Canada français*, vol. 9, n° 11, novembre 1980, pp. 812-821.
- ST-YVES, Aurèle, « Évaluation de l'importance de trois processus à la base de l'unité psychologique chez les couples dits « encounter » », *La Vie médicale au Canada français*, vol. 9, n° 12, décembre 1980, pp. 869-876.

© 1982 – Presses de l'Université du Québec

Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Sainte-Foy, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré : *Psychologie de l'apprentissage-enseignement : Une approche individuelle ou de groupe*, Aurèle St-Yves, ISBN 2-7605-0305-4 • DA136N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés

CHAPITRE VI

**QUELQUES MÉTHODES*
ET TECHNIQUES UTILES À
L'APPRENTISSAGE-ENSEIGNEMENT
EN GROUPE-CLASSE**

- A) LA DYNAMIQUE DE GROUPE
- B) L'INTERVIEW (RÉUNION D'INFORMATION) DE GROUPE
- C) LE SOCIOGRAMME
- D) LE JEU DE RÔLE
- E) L'ÉTUDE DE CAS
- F) LA RÉOLUTION DE PROBLÈMES EN GROUPE
- G) L'ASSEMBLÉE DÉLIBÉRANTE
- H) L'OBSERVATION SYSTÉMATIQUE
- I) LA DÉFINITION D'OBJECTIFS EN ÉQUIPE

A) LA DYNAMIQUE DE GROUPE

L'expression dynamique de groupe réfère à une technique utilisée dans le champ de la psychologie dynamique des groupes s'intéressant, entre

* Le lecteur désireux de connaître d'autres méthodes ainsi que des médias en apprentissage-enseignement, est invité à consulter l'ouvrage de Anthony S. Jones et al. (1979), intitulé *Strategies for teaching* et publié par The Scarecrow Press inc., Metuchen, N.J.

autres, à la nature, au développement et au fonctionnement des groupes. Techniquement parlant, la dynamique de groupe se veut un prolongement du T-group¹ qui, dans sa définition initiale, était focalisé sur l'apprentissage des phénomènes de groupes.

Dans une dynamique de groupe, c'est-à-dire une mise en situation activée par la dynamique de groupe, selon Schützenberger (1972), le but recherché consiste à apprendre notamment à identifier les processus du groupe, à favoriser la réflexion vécue et l'exploration du comportement. Di Giacomo (1975) s'inscrit dans le même sens, en affirmant que cette situation expérimentale d'apprentissage étudie le fonctionnement du groupe en tant qu'organisme et le transfert d'apprentissage des comportements nouveaux à la vie quotidienne. Bref la dynamique de groupe, d'abord centrée sur le groupe en tant que groupe, vise, entre autres, à permettre aux participants de saisir les processus du groupe, de mieux cerner les problèmes interpersonnels, de devenir plus conscients de leurs façons personnelles de réagir dans une situation et d'utiliser les dynamismes potentiels du groupe.

L'atteinte des buts précités suppose l'application de règles. Les principales règles qui font l'unanimité chez les praticiens de la dynamique de groupe sont les suivantes :

- une centration soutenue sur la totalité du groupe ;
- l'expérience vécue doit être le moteur qui guide la démarche du groupe ;
- la nécessité de l'engagement émotionnel immédiat dans l'ici et maintenant ;
- une véritable observance de la discrétion relative à ce qui se dit dans les laboratoires ;
- une restitution au groupe des propos tenus en dehors des laboratoires ;
- le respect des différences individuelles concernant la capacité de communication de chacun des participants ;
- le respect de la structuration du groupe par le groupe ;
- une possibilité de « feed-back » (rétroactions) continus.

B) L'INTERVIEW (RÉUNION D'INFORMATION) DE GROUPE

L'interview de groupe située dans le cadre d'un processus qui doit amener à une décision² se veut un prérequis à la réunion de discussion qui, à son tour,

1. Ce T-group lewinien (Kurt Lewin) a pris également le nom de groupe de base, de groupe de diagnostic, de groupe d'évolution, de groupe de formation et de groupe de sensibilisation.
2. Une telle interview se différencie de l'interview de groupe menée au cours d'une pré-enquête dont le but réside en une pénétration de la mentalité de la population-cible.

s'offre en prérequis à la réunion dite de décision. Cette interview, dite également réunion d'information, se donne pour but selon Robert (1969)

...d'explorer les opinions des membres d'un groupe sur un sujet donné. Il ne s'agit en aucun cas de recueillir une somme d'avis individuels, mais bien d'obtenir des gens leurs avis en tant qu'ils sont membres d'un ensemble (p. 123).

L'interview consistera à récolter et à évaluer des faits, des données du problème dans lequel des personnes sont impliquées. Ainsi, le thème de l'interview est intérieur à la vie du groupe et doit être réfléchi par ce dernier.

Quel sera donc le rôle de l'interviewer dans cette réunion dite d'information ? Selon Mucchielli (1974), l'animateur doit notamment « ... être à chaque instant capable de reformuler les opinions émises et de faire la synthèse de l'opinion du groupe... » (p. 39). La reformulation, la synthèse et la relance constituent les principales façons d'intervenir dans le cadre de la réunion d'information. Selon Mucchielli (1974, 1975), la reformulation consiste à reprendre, à redire, en totalité ou en partie, une opinion émise et à la formuler à nouveau en ayant soin de la considérer pour ce qu'elle est et telle qu'elle est, bref, sans en modifier le sens. La synthèse consiste parfois à résumer l'essentiel et parfois à faire le point, tandis que la relance se réalise notamment en renvoyant la question. Les principaux procédés de relance sont la question-écho (renvoi au participant qui pose la question), la question-relais (renvoi à un autre participant ou au groupe d'une question impersonnelle posée à un participant), et la question-rappel (traitement d'une question demeurée en suspens).

Signalons également que le « brainstorming » (remue-méninges), permettant la créativité et la spontanéité, s'offre comme un outil très utilisé dans le cadre d'une réunion d'information. Une telle formule valorise les auteurs des opinions émises et contribue à une amorce de centration sur le groupe chez ceux qui s'impliquent en prenant le risque d'émettre leurs opinions. Le « brainstorming » produit les effets espérés, si les participants s'en tiennent à la simple émission de leurs idées, sans glisser dans la tentation de les critiquer, de les commenter, et sans amorcer une discussion.

C) LE SOCIOGRAMME

Selon Schützenberger (1972), le sociogramme est une représentation symbolique et graphique des relations entre les membres d'un groupe dont on étudie la structure porteuse d'attractions et de répulsions. Pareil instrument peut donc nous laisser connaître le statut sociométrique de chacun (accepté, isolé ou rejeté). Ce test comprend trois étapes : la cueillette des données, la construction de la sociomatrice et la construction de la cible sociométrique.

La cueillette des données consiste à interroger un individu sur l'ordre des choix (premier, deuxième, troisième) qu'il ferait face à une situation donnée qu'on a convenu d'appeler critère. Par exemple, si vous aviez à réaliser

un travail en équipe, quelles seraient les personnes de votre groupe-classe que vous retiendriez en premier, deuxième et troisième choix.

La sociomatrice, construite en disposant tous les noms des membres d'un groupe dans un tableau à double entrée portant le nombre de choix émis et reçus par un individu pour une question donnée, décèle le score de popularité, c'est-à-dire le total de choix reçus, qui est à la base du statut sociométrique. La sociomatrice permet donc de mettre notamment en évidence la personne la plus populaire du groupe (celle qui reçoit le plus de choix), ainsi que les isolés (ne recevant aucun choix) et les rejetés (recevant de nombreux choix négatifs).

La cible sociométrique, graphique construit sous forme de cercle, en allant du centre vers la périphérie, en plaçant au centre les personnes qui ont reçu le plus grand nombre de choix, illustre les choix réciproques ou semi-réciproques, identifie la possibilité de sous-groupes et les leaders isolés qui sont, selon Schützenberger (1972), des personnes qui reçoivent peu de choix, mais reçoivent le choix d'un leader puissant dont ils sont en quelque sorte les éminences grises. En d'autres mots, est dite éminence grise, la personne isolée qui reçoit un premier choix de la part du leader dit apparent.

D) LE JEU DE RÔLE

Le jeu de rôle est en quelque sorte un prolongement du psychodrame et du sociodrame moréniens dont il se distingue notamment au niveau de l'implication personnelle des acteurs. Alors que le psychodrame et le sociodrame sont des techniques de thérapie visant d'abord la résolution de conflits à un niveau profond, le jeu de rôle revêt un caractère pédagogique. Il se veut un instrument, une méthode d'apprentissage permettant d'acquérir un rôle par un préexercice dit gratuit. Poursuivant des fins pratiques, immédiatement utiles à la société, il permet à l'individu, selon Prévost et Rocheblave-Spenlé (1968), « ..d'apprendre les différentes actions et attitudes requises par un rôle social déterminé, en particulier un rôle professionnel » (p. 131). Bref, le jeu de rôle permet d'apprendre les raisons qui gênent les communications interpersonnelles et d'en faire, en quelque sorte, un traitement psychosocial qui demeure, bien sûr, au plan du conscient ou de l'observable. Faire du jeu de rôle, c'est donc permettre l'étude d'attitudes et de sentiments dans des situations simulées ou fictives. Habituellement, une ou des personnes jouent en partant d'une situation hypothétique et en « actant » de la façon dont elles imaginent que la situation doit évoluer. En s'identifiant à son personnage, l'apprenant peut donc prendre conscience de ce que son rôle joué (par exemple, un étudiant contestataire, un enseignant autoritaire) peut représenter à son entourage et, ainsi, il peut, par la suite, apporter des modifications à son comportement.

E) L'ÉTUDE DE CAS

Précisons d'abord que la méthode des cas s'inscrit dans un processus de formation visant la synthèse active et permanente de la part de l'apprenant, du savoir théorique et de l'expérience vécue. Mucchielli (1972) la définit ainsi :

Dans son principe, elle consiste à faire étudier par un groupe (composé de futurs professionnels ou de stagiaires), au cours d'une longue succession de séances, des situations-problèmes concrètes présentées avec leurs détails réels, et de provoquer, à partir de chaque analyse de cas, une prise de conscience exacte et ajustée de la situation, puis une conceptualisation « expérientielle », enfin une recherche des solutions efficaces (p. 10).

Définition d'un cas : Narration d'événements ou description d'un problème ou d'une situation concrète

« Un bon cas », c'est-à-dire un cas utilisable à des fins pédagogiques doit satisfaire à quatre critères ainsi définis par Mucchielli (1972) : l'authenticité du cas, l'urgence de la situation dans le cas, l'orientation pédagogique ou la centration du cas et la finitude du cas. Somme toute, un cas doit être un récit fidèle d'une situation concrète, réelle et présentée dans sa totalité, laquelle situation répond aux objectifs pédagogiques poursuivis, à savoir soit l'apprentissage de la prise de décision, de la résolution de problème, soit l'illustration des principes de l'un et/ou de l'autre de ces processus.

TABLEAU I

| TYPE DE CAS | CONTENU DU CAS | OBJECTIFS DE FORMATION VISÉS |
|------------------|--|---|
| Cas-problème • | Présentation de faits réels (tels que vécus dans la pratique) constituant une situation à démêler. | Apprentissage de la prise de décision. (Décision par les étudiants de la ligne d'action à suivre) |
| Cas-évaluation | Description d'une situation démêlée sur laquelle les étudiants doivent porter un jugement. | Analyse des processus de prise de décision. |
| Cas-illustration | Présentation d'une situation donnée à titre d'exemple. | Illustration d'une situation concrète. |

* Cas se présentant comme un exercice de la démarche de solution de problème vécu.
 N.B.— Ce tableau fut élaboré à partir de l'article de Paquin et Hurtubise (1974).

Éléments fondamentaux d'une analyse de cas

1) *Découverte des faits-clés de la situation présentée*

Un cas, une situation concrète et authentique puisée dans la réalité vécue, est un ensemble de faits ou d'événements dont certains sont déterminants ou essentiels pour la compréhension de la totalité de la situation. Ces faits concernant soit les personnages du cas, soit leurs relations entre eux, soit le milieu de vie (interne et/ou externe) sont dits significatifs.

2) *Découverte des relations significatives entre tous ces faits*

Mucchielli (1972) énumère cinq opérations essentielles que les participants à une analyse de cas doivent apprendre à faire.

- 1) Poser ou se poser les questions-clés pour avoir, obtenir ou chercher les informations nécessaires à la compréhension du cas.
- 2) Faire le diagnostic, c'est-à-dire comprendre le cas dans sa totalité et dans tous ses aspects.
- 3) Définir les issues possibles ou expliciter les conséquences.
- 4) Décider et affermir le groupe dans cette décision collective.
- 5) Formuler les principes résolutifs du cas de telle manière qu'ils soient valables pour des situations analogues.

F) LA RÉOLUTION DE PROBLÈMES EN GROUPE

Étape 1 : Définir les besoins, les intentions et les buts

Cette étape pourrait être qualifiée d'idéale en ce sens que, pour beaucoup d'individus, elle succède au constat d'un problème (considéré comme un écart entre la situation actuelle et celle qu'on visait, entre ce que je réalise actuellement et ce que je souhaitais réaliser) comme en témoignent les démarches de résolution de problème proposées et par Carkhuff (1978) et par Gordon (1979).

Étape 2 : Définir le problème

Comme l'indique Carkhuff (1978), cette étape présuppose l'exploration et la compréhension du problème, c'est-à-dire l'examen du vécu tel qu'il est (situation actuelle) en rapport avec l'idéal visé, la centration sur l'expérience vécue en vue de déceler les éléments de cette expérience liés à l'écart ressenti. L'individu, le groupe ou l'organisation sont alors en mesure d'identifier le problème, de le concrétiser en termes spécifiques, compte tenu des éléments de l'expérience sur lesquels ils peuvent maintenant agir.

Étape 3 : Mesurer les contraintes en regard des possibilités et des ressources

Étape 4 : Spécifier l'approche pour résoudre le problème

- Recherche de la situation optimale : le décideur doit choisir la meilleure solution, compte tenu des moyens d'action disponibles, ce qui nécessite une planification et une analyse minutieuse des différentes voies d'action possibles.
- Recherche de la solution satisfaisante : le décideur recherche une première solution acceptable, par exemple, en cas d'urgence (face à des délais coûteux), cette approche est préférable à la précédente. Toutefois, s'il n'y a pas d'urgence, pareille démarche s'apparente à un processus d'essais et corrections.

Étape 5 : Énoncer les objectifs spécifiques de décision et les circonstances de performance

Il s'agit ici de définir la tâche à accomplir en utilisant des termes spécifiques, somme toute, traduire la définition du problème en termes d'objectifs à atteindre.

Étape 6 : Dresser une liste des solutions possibles

Il importe de développer les moyens d'action pertinents, réalisables, compte tenu des ressources disponibles et des contraintes auxquelles nous sommes confrontés, et susceptibles de favoriser l'atteinte des objectifs préalablement identifiés.

Étape 7 : Analyser les options

Procéder à une confrontation systématique entre les objectifs spécifiques définis antérieurement et les solutions envisagées (les moyens d'action proposés à l'étape précédente), ce qui présuppose, comme le précise Carkhuff (1978), une clarification de la hiérarchie des valeurs, c'est-à-dire dégager ce qui est important pour l'individu, le groupe ou l'organisation aux prises avec le problème.

Étape 8 : Choisir la meilleure solution

Étape 9 : Contrôle et implication de l'action choisie

Étape 10 : Évaluer l'efficacité de l'action choisie

G) L'ASSEMBLÉE DÉLIBÉRANTE

Questions et réponses utiles
pour l'élaboration d'un code de procédure

Signalons d'abord que l'assemblée délibérante vise à l'élaboration d'une décision collective dite résolution. La résolution, c'est la proposition ou motion dûment proposée et secondée qui a été acceptée par l'assemblée.

- 1) Quels sont les principaux principes d'une assemblée dite délibérante ?

Réponse : — la majorité doit décider
— la minorité ne doit pas être lésée
— la proposition est la base de toute discussion

- 2) Le président fait-il partie du quorum ?

Réponse : — oui.

- 3) Doit-on adopter l'ordre du jour avant le procès-verbal ?

Réponse : — non, car certains procès-verbaux après adoption de leur exactitude suscitent parfois des questions qui peuvent entrer dans le divers (varia) de l'ordre du jour.

- 4) Est-on tenu de suivre l'ordre du jour donné par un avis de convocation ?

Réponse : — il faut distinguer de la façon suivante :

| | |
|---|---|
| l'ordre du jour d'une assemblée régulière | peut être modifié au début d'une réunion avec le consentement des 2/3 des membres présents ou lors du déroulement d'une réunion avec le consentement unanime des membres présents. |
|---|---|

| | |
|--|---|
| l'ordre du jour d'une assemblée spéciale | ne peut être modifié, sauf si tous les membres sont présents et donnent unanimentement leur consentement. |
|--|---|

- 5) De quoi est d'abord composé le divers ?

Réponse : — des questions urgentes qui ne sont pas à l'ordre du jour.

- 6) Pourquoi doit-on faire préciser les éléments du divers ?

Réponse : — pour éviter toute surprise.

- 7) Quelles sont les personnes qui doivent signer le procès-verbal et quand doivent-elles le faire ?

Réponse : — le président qui anime l'assemblée ainsi que le secrétaire doivent signer le procès-verbal et ce, dès qu'il a été approuvé par l'assemblée. En cas de corrections seulement quant à l'exactitude, les initiales du président et du secrétaire doivent être apposées.

- 8) Les personnes absentes lors de l'assemblée précédente peuvent-elles approuver le procès-verbal ?

Réponse : — non.

- 9) À qui revient le droit de parler le premier sur une proposition ?

Réponse : — au proposeur.

- 10) À qui appartient-il de clore un débat ?

Réponse : — au proposeur.

- 11) Quelles sont les façons de clore un débat ?

Réponse : — passer au vote sur le vote de la proposition
poser la question préalable
renvoyer à un comité
renvoyer le débat à une date ultérieure.

- 12) Si quelqu'un s'est déjà exprimé au sujet de la question, peut-il poser la question préalable ?

Réponse : — non, à moins que l'assemblée l'établisse comme coutume.

- 13) Le président peut-il poser la question préalable ?

Réponse : — non.

- 14) Peut-on accepter de traiter des sous-sous-amendements ?

Réponse : — non.

- 15) Le président a-t-il un vote prépondérant dans le cas d'égalité des voix ?

Réponse : — oui, si l'assemblée l'a établi comme coutume.

- 16) Faut-il faire un rapport du comité plénier ?

Réponse : — oui, l'animateur doit faire un rapport verbal du comité plénier, rapport qui doit être reçu et accepté par l'assemblée. Il est à noter que le rapport verbal est également acceptable pour les autres types de comité, si les membres de ces comités sont présents à l'assemblée.

17) Peut-on formuler une proposition lors d'un comité plénier ?

Réponse : — non.

18) Une question dite d'urgence peut-elle être traitée à titre de question-privilège ?

Réponse : — oui.

19) L'avis de convocation est-il nécessaire à la reprise d'une assemblée après ajournement ?

Réponse : — oui, si la durée de l'ajournement l'exige.

20) Doit-on faire un procès-verbal pour une assemblée ajournée ?

Réponse : — non.

H) L'OBSERVATION SYSTÉMATIQUE

Selon Côté et Plante (1979), on dénombre généralement trois façons³ d'observer ou d'enregistrer un comportement : la technique « d'enregistrement automatique », la technique de « mesure directe d'un produit permanent » et la technique « d'enregistrement par observation ».

Notre propos se réfère à cette dernière technique. En effet, l'observation systématique⁴ (continue) est l'une des six façons, selon Côté et Plante (1979), d'utiliser la technique « d'enregistrement par observation » qui requiert au moins un observateur regardant le comportement et l'enregistreur. Elle consiste à observer et à enregistrer tout ce qui se produit dans une situation particulière. Comme le précisent Bouchard et *al.* (1977), bien que a ... théoriquement idéale, cette méthode est limitée par l'incapacité de l'observateur à noter tout ce qui se passe » (pp. 30-31).

À l'instar de Bouchard et *al.* (1977), nous considérons l'observation événementielle, l'observation de la durée, l'observation par intervalle et celle par échantillon de temps, comme des variantes de l'observation systématique. Voici une brève description de chacune d'elles :

3. Nous invitons le lecteur à consulter Côté et Plante (1979), afin d'avoir une information plus détaillée.

4. Nous soulignons au lecteur que Côté et Plante (1979) identifient l'observation systématique, l'observation de type événementiel, l'observation de la durée, l'observation par intervalle, l'observation par échantillon de temps et l'observation d'une activité planifiée comme six façons d'utiliser la technique d'enregistrement par observation alors que Bouchard et *al.* (1977) considèrent l'observation continue, etc., comme des modalités de l'observation systématique.

Observation événementielle

Elle se caractérise par l'enregistrement de la fréquence (nombre) des manifestations d'un comportement bien défini (sans références spatio-temporelles précises).

Observation de la durée

Comme son nom l'indique, elle consiste en l'enregistrement du temps total de la manifestation d'un comportement préalablement bien défini ou le temps de latence entre un stimulus et une réponse.

Observation par intervalle

Elle consiste à enregistrer si un comportement est émis ou non à l'intérieur d'une unité de temps choisie, laquelle unité de temps résulte d'une division en intervalles égaux du temps total d'observation, et, alors, à établir la proportion de temps pendant laquelle le comportement s'est manifesté.

Observation par échantillon de temps

Ce mode d'observation consiste à noter s'il y a émission ou non d'un comportement défini, à la fin d'un intervalle de temps fixe.

Nous sommes conscient de n'avoir donné qu'un bref aperçu de cette méthode scientifique qu'est l'observation systématique. Aussi, suggérons-nous au lecteur de consulter Côté et Plante (1979) de même que Bégin (1979).

Côté et Plante offrent notamment une présentation, exhaustive et étayée d'exemples concrets, des techniques d'enregistrement par observation. Ils signalent en outre les avantages et inconvénients de ces différentes techniques d'observation. Quant à Bégin, il nous présente, entre autres, une gamme d'éléments et de facteurs intervenant dans un processus d'observation systématique, la connaissance desquels éléments et facteurs devrait s'avérer un atout précieux pour l'apprenti-observateur.

1) LA DÉFINITION D'OBJECTIFS EN ÉQUIPE

Considérant l'apprentissage scolaire comme un processus systémique, dynamique impliquant des processus de communication, d'interaction, de rétroaction et d'ajustements successifs, nous désirons souligner l'importance du travail en équipe au sein d'une branche (discipline) pour l'identification des objectifs à atteindre, leur formulation et leur coordination. Conscient qu'un processus apprentissage-enseignement ne débute ni ne prend fin avec l'intervention d'un et un seul professeur, on ne saurait trop insister sur l'importance,

voire même la nécessité de la communication des objectifs (objectifs déjà maîtrisés, objectifs à maîtriser) entre les intervenants d'un même niveau et ceux de différents niveaux, afin d'assurer une certaine cohérence à l'intérieur d'une même discipline.

En nous appuyant sur De Ketele (1975), nous énonçons maintenant des règles qui doivent guider un tel travail en équipe. L'accord entre les professeurs sur la signification, voilà la règle la plus fondamentale ; elle pourrait se formuler ainsi : s'entendre sur ce sur quoi l'on parle et ce sur quoi on évalue. En d'autres mots, l'accord doit se manifester non seulement au niveau de la formulation des objectifs, mais aussi et surtout au niveau de leur signification, c'est-à-dire en termes des comportements observables attendus suite à leur intervention auprès des apprenants.

Une deuxième règle a trait au réalisme et à la pertinence des objectifs poursuivis. Elle invite les définisseurs d'objectifs à tenir compte de la possession, par les étudiants, des préalables nécessaires à l'apprentissage envisagé, des ressources humaines et physiques disponibles, des contingences et restrictions diverses, somme toute des conditions ambiantes prévalant lors de l'apprentissage.

Une troisième règle réfère au caractère cumulatif de l'apprentissage ainsi qu'à la notion de transfert qui, grosso modo, se traduit positivement ainsi : un apprentissage antérieur peut avoir un effet positif sur certains apprentissages ultérieurs. Ainsi, la coordination ou la hiérarchisation des objectifs devra-t-elle refléter cet état de fait.

Une quatrième règle, corollaire en quelque sorte de la précédente, se rapporte à la maintenance, c'est-à-dire à la maîtrise non seulement à court terme mais aussi à long terme des objectifs, d'où la nécessité d'une communication bien rodée entre les intervenants des différents niveaux.

Pour terminer, mentionnons qu'on ne saurait faire fi, lors d'un pareil travail en équipe, de dérivation des objectifs, d'une référence à l'aspect « utilitaire » dans la vie quotidienne de l'apprenant ainsi que dans la vie professionnelle, aux intérêts permanents ou même occasionnels des apprenants particuliers ou de tel groupe ou de tel niveau.

RÉSUMÉ

Tout acte d'apprentissage, tant individuel que de groupe, est porteur de résolution de problème, laquelle nécessite une formulation créatrice d'hypothèses et une vérification continue implicite et/ou explicite de ces hypothèses.

Les méthodes et les techniques exposées dans ce chapitre se donnent pour but de faciliter l'apprentissage d'habiletés à résoudre un problème, tant au niveau cognitif qu'au niveau affectif.

Il appert cependant que chacune de ces méthodes et de ces techniques possède des fonctions propres et précises. De ce fait, leur usager dans un groupe-classe doit, avant toute utilisation, déceler la pertinence de l'une ou de l'autre, afin de répondre adéquatement au besoin des apprenants.

BIBLIOGRAPHIE

La dynamique de groupe

- ANZIEU, Didier et MARTIN, Jacques-Yves, *La dynamique des groupes restreints*, Paris, Les Presses universitaires de France, 1968.
- AUBRY, Jean-Marie et SAINT-ARNAUD, Yves, *Dynamique des groupes*, Montréal, Les Éditions de l'Homme, 1975.
- BLUMBERG, Arthur and GOLEMBIEMSKI, Robert T., *Learning and change in groups*, Canada, Penguin Books, 1976.
- Di GIACOMO, Jean-Pierre, « Le training-group et les théories de la communication », *Revue de psychologie et des sciences de l'éducation*, 10, 1975, pp. 419-433.
- DURKIN, Helen E., *Le groupe en profondeur*, Paris, Éditions de l'Épi, 1975.
- LAPASSADE, Georges, « Le ghetto des groupes », *Bulletin de psychologie*, tome 29, 8-13, 1975-1976, pp. 583-596.
- LUFT, Joseph, *Introduction à la dynamique des groupes*, Paris, Édouard Privat, 1968.
- MEULEMANS, G., « Quelques aspects éducatifs du training-group », *Revue de psychologie et des sciences de l'éducation*, 7, 1972, pp. 407-418.
- MUCCHIELLI, Roger, *La dynamique des groupes*, Paris, Entreprise moderne d'Édition et al., 1973.
- PAGÈS, Max, *La vie affective des groupes*, Paris, Dunod, 1968.
- SCHÜTZENBERGER, Anne Ancelin, *L'observation dans les groupes de formation et de thérapie*, Paris, Éditions de l'Épi, 1972.
- SHAW, M.E., *Group dynamics : the psychology of small group behavior*, New York McGraw-Hill, 1971.

L'interview (réunion d'information) de groupe

- BEAL, George M. et al., *Les secrets de la dynamique des groupes*, Paris, Chotard et Associés, 1969.
- DEMORY, Bernard, *Comment animer des réunions de travail en 60 questions*, Paris, Chotard et Associés, Éditeurs, 1980.
- MUCCHIELLI, Roger, *L'interview de groupe*, Entreprise moderne d'Édition et al., 1974.
- MUCCHIELLI, Roger, *L'entretien de face à face dans la relation d'aide*, Paris, Entreprise moderne d'Édition et al., 1975.
- OSBORN, Alex F., *L'imagination constructive (créativité et brainstorming)*, Paris, Dunod, 1974.

ROBERT, M. A., *Psychologie du groupe*, Bruxelles, Editions Vie Ouvrière, 1969.
ROBERT, M. A. et TILMAN, Frédéric, *Psycho*, Bruxelles, Vie ouvrière, 1980.

Le sociogramme

NORTHMAY, Mary L., *Sociométrie scolaire*, Paris, Editions Universitaires, 1964.
PAQUETTE, Claude, *Techniques sociométriques et pratique pédagogique*, Montréal, Groupe de recherche en enseignement individualisé, 1971.
SCHÜTZENBERGER, Anne Ancelin, *La sociométrie*, Paris, Editions Universitaires, 1972.

Le jeu de rôle

CREMIEUX, Georges, *Guide pratique de la formation et de l'animation*, Paris, Privat, 1972.
PRÉVOST, Claude et ROCHEBLAVE-SPENLÉ, Anne-Marie, *Leçons de psychologie générale et sociale*, Paris, J. B. Baillière et Fils Éditeurs, 1968.
SCHOTZENBERGER, Anne, *Introduction au jeu de rôle*, Toulouse, Privat, 1975.

L'étude de cas

BOOCOOCK, S.S. and SCHILD, E.O., *Simulation games in learning*, Beverly Hills, Sage Publications, 1968.
CREMIEUX, Georges, *Guide pratique de la formation et de l'animation*, Paris, Privat, 1972.
MUCCHIELLI, Roger, *La méthode des cas*, Paris, Entreprise moderne d'Édition et al., 1972.
PAQUIN, Michel et HURTUBISE, Rolland A., « L'utilisation de la méthode des cas et des jeux de simulation dans l'enseignement de l'administration publique », *Administration publique du Canada*, vol. 17, n° 2, 1974, pp. 242-258.

La résolution de problèmes en groupe

BAILEY, J. T. and CLAUS, K. E., *Decision making in nursing : tools for change*, Saint-Louis, Mosby, 1975.
CARKHUFF, Robert R., *L'art de résoudre un problème*, Québec, Les Editions Saint-Yves inc., 1978.
GORDON, Thomas, *Enseignants efficaces*, Montréal, Les Editions du Jour inc., 1979.
GORDON, Thomas, *Leaders efficaces*, Paris, Pierre Belfond, 1980.
KELLEY, H. H. and THIBAUT, J. W., « Experimental studies of group problem solving and process », in Gardner Lindsey (ed.), *Handbook of social psychology*, vol. 11, New York, Addison Wesley, 1954, pp. 735-786.
SCHMUCK, R. A. and SCHMUCK, P.A., *Group processes in the classroom*, New York, Brown, 1971.
SCHMUCK, R. and al., « Improving organizational problem-solving in school faculty », *Journal applied behavioral science*, vol. 5, n° 4, 1969, pp. 455-482.

- THELEN, H. A., « Purpose and process in group », *Educational leadership*, 21, 3, 1963, pp. 143-145.
- TURQUIN, Patrick, « Quelques modèles récents de résolution de problème », *Bulletin de psychologie*, 24, 3-4, 1970-1971, pp. 123-137.

L'assemblée délibérante

- BEAUCHAMP, André et al., *Comment animer un groupe*, Montréal, Les Éditions de l'Homme, 1976.
- BÉLAND, Claude, *Les assemblées délibérantes (dans les coopératives)*, Montréal, Les Éditions Robel.
- FÉDÉRATION DES JEUNES CHAMBRES DU CANADA FRANÇAIS, *Procédures des assemblées délibérantes*, Montréal.
- MORIN, Victor, *Procédure des assemblées délibérantes*, Montréal, Librairie Beauchemin Ltée, 1978.

L'observation systématique

- BÉGIN, Guy, « L'observation systématique », in G. Bégin, P. Joshi et al., *Psychologie sociale*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1979, pp. 58-70.
- BOUCHARD, Marc-André et al., « Analyse behaviorale » in R. Ladouceur et al., *Principes et applications des thérapies comportementales*, St-Hyacinthe, Québec, Edisem inc., 1977, pp. 21-46.
- CÔTÉ, Richard et PLANTE, Jacques, *Analyse et modification du comportement*, Montréal, Beauchemin, 1979.
- FOX, R. et al., *Diagnosing classroom learning environments*, Chicago, Science research associates inc., 1966.
- KLEINE, P. F. and PEREIRA, P., « Limits of perception : what teacher trainees see and don't see in classroom », *School review*, vol. 78, n° 4, 1970, pp. 483-497.

La définition d'objectifs en équipe

- BIRZÉA, César, *Rendre opérationnels les objectifs pédagogiques*, Paris, Les Presses universitaires de France, 1979.
- BLOOM, Benjamin S., *Human characteristics and school learning*, New York, McGraw-Hill Company, 1976.
- DAIGNEAULT, Arman, *L'apprentissage par objectifs et l'élaboration du plan d'études*, Montréal, AIES, 1973.
- DE KETELE, J. M., « Les problèmes des objectifs dans le cadre d'une préparation de leçon », *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, n° 1, 1975, pp. 7-52.
- DE LANDSHEERE, V. et DE LANDSHEERE, G., *Définir les objectifs de l'éducation*, Paris, Les Presses universitaires de France, 1978.
- D'HAINAULT, L., *Des fins aux objectifs de l'éducation*, Bruxelles, Éditions Labor, 1977.
- DONNAY, J., « Pourquoi déterminer les objectifs en termes de comportements observables ? », *Éducation-Tribune libre*, n° 143, 1973, pp. 33-39.
- MAGER, Robert, *Comment définir les objectifs pédagogiques*, Paris, Gauthier-Villars, 1971.

- NADEAU, Marc-André, *Mesure et évaluation des objectifs pédagogiques*, Québec, Les Éditions Saint-Yves inc., 1980.
- POCZTAR, Jerry, *La définition des objectifs pédagogiques*, Paris, Les Éditions ESF, 1979.
- TOURNEUR, Y., *Effets des objectifs dans l'apprentissage*, Bruxelles, Ministère de l'éducation nationale et de la culture française, 1975.

CHAPITRE VII

**UNE RECHERCHE AU SERVICE
DES ANIMATEURS D'ÉQUIPES
DE TRAVAIL SOUCIEUX
D'APPRENTISSAGES EFFICACES**

**CONCEPTION DU RÔLE D'UN ANIMATEUR-LEADER
CHEZ DES PROFESSIONNELS AYANT DÉJÀ DES ACQUIS
EN CE DOMAINE***

Au Québec, notamment au cours de la dernière décennie, on a introduit dans les programmes de formation des éducateurs, des professionnels de l'information, des conseillers en orientation, des psychologues et autres, des cours visant à la préparation à l'intervention auprès des groupes dont le groupe de travail (équipe de travail)¹.

S'inspirant spécialement des recherches de Lewin, Lippitt et White (1939)², ces cours se sont donnés comme objectif d'apprentissage la formation

* Ce texte a été publié pour la première fois dans la Revue des sciences de l'éducation, vol. VII, n° 2, printemps 1981. Réimpression autorisée.

1. Nous empruntons et faisons nôtre cette appellation de Mucchielli (1975) qui tient compte à la fois de ce qui se passe dans le groupe au niveau socio-émotif et de la bonne conscience de l'efficacité dictée par la rationalité.
2. Le prolongement de ces recherches se fit surtout dans une perspective de « recherche-action » introduite par K. Lewin lui-même.

de leaders dits démocratiques par opposition à autoritaires et laisser-faire. Selon Aubry et Saint-Arnaud (1975), il est convenu de qualifier de démocratique, le leader qui est non-directif sur le contenu, mais directif sur la procédure tout en tenant compte des sentiments du groupe.

Pareille assertion fait ressortir l'existence de différents niveaux de fonctionnement dans un groupe. La personne appelée à être leader à un moment donné, l'animateur-leader, perçoit-elle les trois niveaux de fonctionnement d'un groupe ? Ces niveaux sont, selon Simon et Albert (1975), et Saint-Arnaud (1978), le contenu, la procédure et le socio-émotif.

Ayant été confronté à l'existence de ces trois niveaux de fonctionnement d'un groupe ainsi qu'aux fonctions spécifiques à chacun de ces niveaux, lors de sa formation universitaire, il est légitime que le professionnel qui anime certaines réunions s'interroge sur la pertinence d'accorder autant d'importance à chacun de ces niveaux de fonctionnement pour amener un groupe à prendre une décision. La présente recherche vise de fait à répondre à cette question.

Notre démarche consistera dans un premier temps à situer notre notion d'animateur-leader dans l'évolution du concept de leadership. Puis, après avoir distingué les niveaux d'échange d'un groupe de travail (équipe de travail), nous nous arrêterons aux fonctions remplies par un animateur-leader dans une réunion de décision.

L'évolution du concept de leadership

Les premières recherches portant sur le leadership se sont focalisées sur les traits de personnalité du leader, c'est-à-dire qu'elles se sont penchées, selon Enriquez (1959) et Castellan (1970), sur l'essai de mise en évidence d'un trait ou d'une configuration de traits de personnalité caractérisant les chefs. L'hypothèse qui soutenait ces recherches consistait à vérifier si certains traits retrouvés constamment dans certaines situations étaient communs à certains types de leaders. Stogdill (1948), un des principaux critiques de cette approche, qui a le mérite d'avoir passé en revue cent vingt-quatre auteurs qui ont étudié le leadership, conclut que les recherches en ce domaine ne peuvent s'arrêter aux traits de la personnalité qui soutiennent la théorie du leader-né, mais doivent s'adonner à l'examen de la tâche, aux fonctions que le chef doit assumer pour remplir un mandat donné. Dans le même ordre d'idées s'inscrivent Gibb (1947) et Gouldner (1950) lorsqu'ils affirment que le leadership ne se situe pas au niveau des traits de la personnalité, mais qu'il se veut une qualité du rôle que l'individu joue à l'intérieur d'un système particulier et spécifique. Pour ces derniers notamment, la personnalité du leader ne peut plus être considérée comme la somme des traits qui la composent mais bien comme une organisation dynamique.

Influencé par la théorie de la forme (gestalt-psychologie) invitant à considérer les phénomènes dans leur totalité (principe selon lequel un ensemble

est plus grand que la somme de ses parties), Lewin (1935, 1948) a élaboré et appliqué sa théorie du champ³ dans laquelle il ne récuse pas la notion de configuration significative d'éléments que constitue un ensemble, mais dont le principe stipule que le tout est considéré comme différent des parties qui le composent. Pareille vision l'amènera à voir le groupe humain (un tout) comme différent de chacune de ses parties (les membres). Selon Schützenberger (1972), le groupe, cet ensemble dynamique, si nous le considérons dans une perspective lewinienne change en restructurant les rapports du partiel au global, pour en faire une nouvelle configuration. Et ce, parce que cet ensemble est constitué de membres non seulement en interdépendance dans la poursuite de leurs objectifs personnels, mais aussi en inter-relation (interaction) directe (face à face) en ce sens où le comportement de chacun peut être directement influent sur le comportement des autres et être influencé par eux. Partant, un changement qui affecte cet ensemble dynamique va agir sur chacun de ses membres. Du reste, au nombre de ses membres, nous retrouvons le leader dont la personnalité est en interaction avec la situation groupale. La dynamique de la personnalité du leader doit tenir compte de la dynamique du groupe, afin de permettre l'émergence d'un climat satisfaisant. Lewin (1951) n'affirme-t-il pas que le bon leader est doté d'une perception sociale telle, qu'il est apte et prêt à sentir les changements les plus subtils dans l'atmosphère sociale.

Il apparaît donc que la vision lewinienne, sans minimiser l'importance des qualités personnelles et de la personnalité, fait du leadership l'attribut du groupe et, dès lors, elle le considère comme une résultante de forces partageables qui émanent, surgissent du groupe potentiel. Il revient au groupe d'accorder pour ainsi dire le leadership à l'un ou à l'autre de ses participants.

Parallèle à ce courant lewinien⁴ issu de Béthel et focalisé surtout sur la croissance groupale, le courant rogerien⁵, issu de Chicago et d'abord préoccupé par la croissance personnelle opérée dans une situation groupale, s'arrêta notamment à considérer les interventions personnelles des membres d'un groupe, vues comme des tentatives d'influence. Les résultats de l'effort conjugué de ces deux courants amenèrent les chercheurs intéressés par le leadership à le considérer comme un processus interpersonnel d'influence en groupe et à s'axer sur l'analyse de l'acte de leadership. Ce qui conduira Kemp (1964) à constater que le mouvement de recherche sur le leadership s'est vraiment déplacé du leadership vu comme simple attribut d'une personne à l'acte de leadership qui,

3. La théorie du champ lewinien, d'après Luft (1968), est une méthode d'élaboration des construits scientifiques et d'analyse des relations causales.

4. L'historique de ce mouvement inspiré par la pensée de Lewin est décrit par Bourdin (1971) et Mucchielli (1973).

5. L'historique de ce mouvement inspiré par la pensée de Rogers est décrit par Rogers (1973) et Colin et Lemaître (1975).

tout en étant la propriété⁶ du groupe, fait néanmoins appel aux capacités personnelles d'être influencé et d'influencer les autres.

Située dans l'évolution du concept de leadership, la notion d'animateur-leader, que nous utilisons dans le cadre de cette recherche, tient compte de la dynamique du groupe (faisant émerger notamment le leadership vu comme résultante de forces), de la dynamique des personnalités qui le composent et de l'interaction entre ces deux dynamiques. L'animateur-leader est porteur non seulement d'un mandat, mais il est également le plus apte à porter le leadership partageable dans une situation groupale. Pareil intervenant est mandaté⁷ pour poser un acte d'influence sur le fonctionnement du groupe au niveau du contenu, de la procédure et du socio-affectif.

Les niveaux d'échange du groupe de travail (équipe de travail)

Étant donné que la communication est le processus premier par lequel notamment un animateur-leader influence un ou des individu(s), il importe de bien distinguer trois niveaux d'échange dits de fonctionnement du groupe, à savoir le contenu, la procédure et le socio-émotif. Le contenu comprend ce sur quoi porte l'animation : les idées, les opinions, etc... Fait à signaler, ce contenu est toujours déterminé par la nature des objectifs généraux (intentions de l'équipe de travail) et des objectifs spécifiques (actions concrètes que le groupe de travail pose pour atteindre les objectifs généraux). La procédure, pour sa part, s'arrête au comment le groupe doit s'y prendre pour notamment structurer⁸ sa tâche et atteindre ses objectifs, alors que le socio-émotif réside dans le comment le groupe se sent alors qu'il est centré soit sur lui, soit sur l'un ou l'autre des participants qui le composent⁹.

Ainsi un animateur-leader conscient de l'importance de suivre le processus du groupe, à ces trois niveaux de fonctionnement, et capable de remplir les fonctions inhérentes à la facilitation de ce processus sera qualifié de compétent. Un tel intervenant doit, selon Arpin (1973), utiliser ses ressources humaines pour aider spécialement le groupe à atteindre ses objectifs.

Les fonctions remplies par un animateur-leader dans une réunion de décision

Les fonctions assumées par l'intervenant lors d'une réunion d'information étant différentes de celles que remplit l'intervenant lors d'une réunion de

6. Cette propriété, selon Durkin (1971), dérive de la relation entre la personnalité du leader, les membres et les conditions dans lesquelles ils travaillent ensemble.

7. L'animateur mandaté est, selon Limbos (1975), celui qui est placé à la tête du groupe et ce, quelle que soit la manière dont il est nommé.

8. La structuration de la tâche est, selon Fiedler (1972) ce qui peut, dans l'objectif fixé au groupe, être programmé et décomposé en phases bien distinctes.

9. Cette distinction entre la centration sur le groupe ou sur les individus est clairement établie par Lobrot (1974).

décision, il nous incombe d'abord d'établir une distinction entre ces deux types d'équipe de travail qualifiés de socio-groupes par opposition aux psycho-groupes¹⁰.

Selon Gordon (1980), les réunions d'information¹¹ sont prévues pour recueillir, entre autres, de l'information sur les activités des membres du groupe (y compris le leader). Dans de telles réunions, on peut, selon lui, « ... poser des questions ou faire des commentaires, mais il est important de n'aborder aucune solution de problèmes, et, bien sûr, de ne prendre aucune décision » (p. 140). D'autre part, toujours selon Gordon, on dénombre plusieurs types de réunions destinées à la résolution de problème, chacun de ces types pouvant s'apparenter à l'une ou l'autre des six étapes¹² du processus de résolution d'un problème. Cette réunion de décision comporte bien entendu des moments de discussion, ingrédients nécessaires à l'éclosion de la décision.

Dans le cadre d'une réunion de décision qui fait, entre autres, l'objet de notre étude, interrogeons-nous maintenant sur les trois fonctions qui correspondent à chacun des niveaux où s'établissent les échanges et les influences.

La fonction d'élucidation du contenu exige notamment, de la part de l'animateur-leader, l'habileté à reformuler¹³ le contenu d'un message et à établir des liens avec les autres opinions émises. La fonction de contrôle invite surtout à susciter la participation de façon à permettre aux autres d'occuper leur place en s'assurant de l'efficacité de la démarche choisie pour l'atteinte des objectifs. Pour sa part, la fonction de facilitation¹⁴ amène l'animateur-leader à être soucieux de la charge émotive dont tout le groupe est porteur, et à aider chacun des participants à être conscient de ses émotions et de ses sentiments. De plus, cette fonction amène l'intervenant à être attentif à l'état de tension du groupe à tout moment. Une telle tension, selon Rousseau (1977), si elle est contrôlée, favorise un équilibre de vie pour une réunion de travail en équipe.

10. Filloux (1961) réserve au psycho-groupe un but purement affectif, alors qu'il qualifie de socio-groupe une réunion dont le but est d'abord orienté vers une opération rationnelle, par exemple, faire générer des informations, prendre une décision.
11. Le lecteur désireux d'en connaître davantage sur les réunions d'information est invité à consulter Robert (1969), Gourmand (1969), Mucchielli (1967, 1974).
12. Ces étapes sont présentées dans Gordon (1977, 1979). Elles consistent à définir le problème, énumérer toutes les solutions possibles, évaluer les solutions, choisir la (les) solution(s) la (les) plus satisfaisante(s), établir les moyens d'appliquer la décision, réévaluer la solution adoptée et les résultats obtenus.
13. Pareille reformulation ne consiste pas à répéter mécaniquement le message, mais à aller, si c'est opportun, au-delà d'une simple verbalisation en se focalisant sur les sentiments qui ne sont pas toujours explicités.
14. Selon Rogers (1973) qui lui a attaché son nom, cette fonction consiste à créer un climat psychologique de sécurité dans lequel on voit peu à peu croître la liberté d'expression et diminuer les défenses, les résistances.

Après avoir fait état de la conception actuelle d'un animateur-leader et présenté les fonctions que cet intervenant doit assumer lors de l'animation d'un groupe, cela nous amène maintenant à vérifier dans quelle mesure ces intervenants considèrent ces fonctions comme importantes dans un processus de groupe de décision. Nous formulons donc l'hypothèse suivante : un animateur-leader d'une réunion de décision ayant reçu, lors de sa formation universitaire des notions d'animation de réunion, percevra comme également important chacun des niveaux de fonctionnement d'un groupe de décision, c'est-à-dire le contenu, la procédure et le socio-émotif et chacune des fonctions inhérentes à ces niveaux.

Méthode

Sujets :

Les sujets retenus devaient répondre au critère suivant : ils devaient avoir reçu une formation en animation de groupe. Les professionnels de l'information en milieu scolaire répondaient à ce critère. Des questionnaires furent acheminés à cent de ces professionnels choisis au sein de toutes les commissions scolaires régionales et locales de la province. Cinquante et une personnes, soit vingt femmes et trente et un hommes, ont répondu et retourné le questionnaire. Ce sont les sujets que nous avons retenus pour la suite de la recherche. L'âge moyen des répondants est 35,6 ans et l'écart-type est 7.

Instrument :

Un questionnaire, construit spécialement pour les fins de cette recherche, comprenait deux sections distinctes. La première consistait en l'identification des répondants (âge, sexe, état de vie, profession et degré de scolarité). La seconde partie visait à connaître l'importance accordée, par chaque répondant, à chacun des trois niveaux de fonctionnement d'un groupe. Chacun de ces niveaux était représenté par neuf énoncés formulés à partir de la documentation relative à ce sujet. Ainsi vingt-sept énoncés étaient présentés, d'une façon aléatoire, aux répondants. Chaque répondant devait indiquer par un chiffre l'importance de chacun des énoncés pour lui (3 -forte importance, 2 -moyenne importance, 1 -faible importance, 0 -aucune importance).

Procédure :

Les questionnaires ainsi construits furent acheminés par la poste à chacun des individus choisis au hasard parmi les professionnels de l'information scolaire et professionnelle de chacune des commissions scolaires, régionales et locales du Québec. Après avoir répondu au questionnaire, ils devaient le retourner dans un délai maximal de 15 jours. Pour les fins d'analyse, nous nous en tiendrons aux résultats se référant aux deux dernières cotes (2,3) utilisées lors de l'évaluation des énoncés du questionnaire.

Résultats :

L'ensemble des répondants semble accorder la même importance à chacun des niveaux de fonctionnement d'un groupe comme nous pouvons le constater à la lecture du tableau 1.

TABLEAU 1
Fréquences de mention des différentes cotes pour l'ensemble des énoncés relatifs à chacun des trois niveaux de fonctionnement d'un groupe

| COTE | NIVEAU | | |
|------|-----------|---------|--------------|
| | Procédure | Contenu | Socio-émotif |
| 0 | 16 | 5 | 11 |
| 1 | 59 | 38 | 52 |
| 2 | 188 | 114 | 187 |
| 3 | 191 | 299 | 208 |

Après avoir regroupé les fréquences attribuées aux cotes 2 et 3 pour chacun des niveaux de fonctionnement d'un groupe (tableau 2) et appliqué un X², nous sommes en mesure d'affirmer qu'il n'existe pas de différence significative entre l'importance accordée à chacun d'eux (X² = 1,4 ; d.l. = 2 ; (X = 0,05).

TABLEAU 2
Fréquences cumulées pour les cotes 2 et 3 pour l'ensemble des énoncés relatifs à chacun des 3 niveaux de fonctionnement d'un groupe

| COTE | NIVEAU | | |
|------|-----------|---------|--------------|
| | Procédure | Contenu | Socio-émotif |
| 2-3 | 413 | 379 | 395 |

Mentionnons maintenant pour chacun des trois niveaux de fonctionnement d'un groupe les énoncés qui ont obtenu les résultats les plus élevés, c'est-à-dire ceux qui se sont révélés les plus importants.

1) Niveau du contenu

- il importe de ne pas déformer les opinions émises
- l'animateur doit faire le point et synthétiser l'opinion des participants de façon à faire le lien avec celles des autres

2) Niveau de la procédure

- il revient à l'animateur de sensibiliser les participants au temps qu'ils ont prévu pour l'atteinte de leur objectif
- l'animateur doit intervenir si un participant se permet des apartés ou des digressions

3) Niveau du socio-émotif

- il importe d'amener les participants à verbaliser leurs sentiments et à exprimer leurs réactions personnelles
- il importe d'être sensible aux participants qui connaissent des résistances à s'écouter et à écouter les autres

Discussion :

Il se dégage de l'information parcourue qu'un animateur-leader compétent perçoit comme aussi important chacun des niveaux de fonctionnement d'un groupe : le contenu, la procédure, le socio-émotif, et chacune des fonctions inhérentes à ces niveaux. Les résultats indiquent que les répondants au questionnaire sont sensibles à cette réalité. Pareils résultats semblent confirmer que le nombre de cours et que la nature des cours inscrits au programme de formation de ces professionnels seraient suffisants pour les sensibiliser à l'importance de chacun de ces aspects du fonctionnement d'un groupe de travail.

Une interrogation surgit alors : ce niveau de sensibilisation est-il imputable à l'acquisition d'un bagage universitaire ou est-il tributaire de la pratique, de l'expérience de ces professionnels dans leur milieu de travail ? De plus, il serait sans doute profitable de vérifier dans quelle mesure ce niveau de conscience de l'importance des fonctions spécifiques de chacun des niveaux de fonctionnement d'un groupe s'actualise dans le comportement d'animation de chacun de ces intervenants.

RÉSUMÉ

Cette recherche visait à vérifier si des personnes initiées à l'animation, agissant occasionnellement comme animateurs-leaders, perçoivent comme également importants chacun des niveaux de fonctionnement d'un groupe. Ces niveaux sont ceux du contenu, de la procédure et du socio-émotif. Un questionnaire composé de vingt-sept énoncés, soit neuf énoncés se rapportant à chacun des niveaux, a été distribué à une centaine de professionnels de l'information scolaire et professionnelle du Québec. L'analyse des résultats a révélé que les répondants privilégient également ces trois niveaux de fonctionnement.

BIBLIOGRAPHIE

- ARGYLE, Michel, *La psychologie des relations interpersonnelles*, Sherbrooke, Éditions Paulines, 1973.
- ARPIN, Roland, « L'animation », *Prospectives*, vol. 9, n° 4, octobre 1973, pp. 221-249.
- AUBRY, Jean-Marie et SAINT-ARNAUD, Yves, *Dynamique des groupes*, Montréal, Les Éditions du CIM et les Éditions de l'Homme, 1975.
- BOURDIN, Alain, « Kurt Lewin, La théorie des groupes », *Revue psychologie*, avril 1971, pp. 8-15.
- CARTWRIGHT, D. et ZANDER, A., *Group dynamics, Research and theory*, New York, Row, Peterson and Cy, 1960.
- CASTELLAN, Yvonne, *Initiation à la psychologie sociale*, Paris, Librairie Armand Colin, 1970.
- COLIN, Lucette et LEMAÎTRE, J. M., *Le potentiel humain*, Paris, Editions Universitaires, 1975. DURKIN, Helen E., *Le groupe en profondeur*, Paris, Éditions de l'Épi, 1973.
- ENRIQUEZ, E., « Problème de commandement dans les entreprises industrielles », *Revue hommes et techniques*, n° 169, 1959, pp. 53-70.
- FIEDLER, Fred E., « Une question de personnalité ou de circonstances. Comment devient-on un leader ? », *Revue psychologie*, mars 1972, pp. 27-31.
- FILLOUX, J. C., « Les petits groupes de travail. Structure du groupe, méthode, leadership », *La nature — Science Progrès*, sept. 1961, pp. 375-380.
- GIBB, Cecil A., « The principles and traits of leadership », *Journal of abnormal and social psychology*, 42, 1947, pp. 267-284.
- GORDON, Thomas, *Parents efficaces*, Montréal, Les Éditions du Jour inc., 1977.
- GORDON, Thomas, *Enseignants efficaces*, Montréal, Les Éditions du Jour inc., 1979.
- GORDON, Thomas, *Leaders efficaces*, Paris, Belfond, 1980.
- GOULDNER, A. W., *Studies in leadership*, New York, Harper, 1950.
- GOURGAND, Pierre, *Les techniques de travail en groupe*, Toulouse, Privat, 1969.
- HARE, Paul and al., *Small groups, studies in social interaction*, New York, Alfred A. Knopf, 1955.
- HARE, Paul, *Handbook of small-group research*, New York, Free Press of Glencoe, 1962.
- KEMP, C. G., *Perspectives on the group process*, Boston, Houghton-Muffin, 1964.
- LEWIN, K., *A dynamic theory of personality*, New York, McGraw-Hill, 1935.
- LEWIN, K., *Resolving social conflicts*, New York, Harper, 1948.
- LEWIN, K., *Field theory in social sciences*, New York, Harper and Brothers, 1951.
- LEWIN, K. and al., « Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates », *Journal of social psychology*, 10, 1939, pp. 271-299.
- LIMBOS, Édouard, *Mises en situations et exercices pour les animateurs de groupes*, Paris, Éditions Fleurus, 1975.
- LIPPITT, R. V. and WHITE, R. K., *Autocracy and democracy : an experimental inquiry*, New York, Harper Bros., 1960.
- LOBROT, Michel, *L'animation non-directive des groupes*, Paris, Payot, 1974.
- LUFT, Joseph, *Introduction à la dynamique des groupes*, Paris, Édouard Privat Éditeur, 1968.

- MAILHIOT, G. B., *Dynamique et genèse des groupes*, Paris, Éditions de l'Épi, 1968.
- MUCCHIELLI, R., *La conduite des réunions*, Paris, Librairies techniques et Entreprise moderne d'Édition, 1967.
- MUCCHIELLI, R., *La dynamique des groupes*, Paris, Entreprise moderne d'Édition et al., 1973.
- MUCCHIELLI, R., *L'interview de groupe*, Paris, Entreprise moderne d'Édition et al., 1974.
- MUCCHIELLI, R., *Le travail en équipe*, Paris, Entreprise moderne d'Édition et al., 1975.
- ROBERT, M. A., *Psychologie du groupe*, Bruxelles, Éditions Vie Ouvrière, 1969.
- ROGERS, Carl R., *Les groupes de rencontres*, Paris, Dunod, 1973.
- ROUSSEAU, G., *Les réunions dans la vie des groupes*, Toulouse, Privat, 1977.
- SAINT-ARNAUD, Yves, *Les petits groupes*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal et les Éditions du CIM, 1978.
- SCHÜTZENBERGER, A. A., *L'observation dans les groupes de formation et de thérapie*, Paris, Éditions de l'Épi, 1972.
- SIMON, Pierre et ALBERT, Lucien, *Les relations interpersonnelles*, Montréal, Éditions Agence d'Arc Inc., 1975.
- STOGDILL, R. M., « Personal factors associated with leadership », *Journal of psychology*, 25, 1948, pp. 35-71.
- TELLIER, Y. et TESSIER, R., *Leadership, autorité et animation de groupe*, Montréal, Les Éditions de l'Institut de Formation par le Groupe, 1968.

CONCLUSION

On est en droit de conclure, nonobstant le bouillonnement actuel des idées en éducation, que l'enseignant qui perçoit la complémentarité des différentes théories de l'apprentissage et de l'enseignement jointes aux divers courants pédagogiques, est mieux préparé à considérer l'apprenant comme une personne entière, capable et libre d'apprendre à apprendre et à devenir. Un tel enseignant est apte à jouer le rôle d'un aidant.

Pour apprendre à apprendre, l'apprenant doit avoir la possibilité d'être informé et guidé par une personne-ressource qui lui permette de se concentrer, de chercher avec une attention soutenue, de découvrir avec intérêt et de s'engager totalement dans un processus cognitif de réduction de l'écart entre ce qu'il sait et aimerait savoir, ce qu'il sait faire et aimerait faire.

Misant sur les acquis qu'il possède, l'apprenant retient en mémoire les notions qu'il a explorées, les informations nouvelles qu'il a vérifiées et transformées grâce à son initiative personnelle. Loin de nous l'idée de l'amener à « apprendre par cœur », mais nous optons pour l'idée de lui faciliter la possibilité de se décider à « comprendre par cœur » en ce sens où il relie les acquis à son vécu émotionnel et affectif. Aussi, pour faciliter le développement de la pensée créatrice chez l'apprenant, l'enseignant doit se présenter comme une ressource vivante vraiment accessible, disponible et facilement intelligible. Ce principe doit jouer même pour l'enseignant de niveau universitaire auprès des étudiants qui, au début du premier cycle, par exemple, éprouvent parfois certaines difficultés à lire notamment des rapports scientifiques.

Pareil enseignant se doit également de féliciter l'apprenant pour ses progrès continus, progrès qui sont aussi les siens. La pédagogie de la réussite ne repose-t-elle pas sur la réciprocité des succès significatifs enregistrés à la fois par les enseignants et les apprenants ?

Pour être une véritable personne-ressource à rigueur scientifique, l'enseignant doit connaître aussi les publications récentes et partant, les tendances actuelles dans son champ de compétence pour ainsi mieux tolérer les points de vue différents des siens.

Pour apprendre à devenir, l'apprenant se doit de mettre à contribution les forces potentielles de sa personnalité unique en perpétuelle évolution. Ce n'est qu'au moment où il est devenu personnel que l'apprenant deviendra interpersonnel. La personne autonome, capable de prendre personnellement conscience de son intériorité, de sa subjectivité, de son objectivité, de sa spontanéité, etc. peut s'ouvrir de façon attentive au dynamisme des personnes qui l'entourent et à celui des groupes auxquels elle appartient. Toute relation pédagogique n'est-elle pas d'abord un effort de rencontre, sans gagnant ni perdant, entre les dynamismes de la personnalité de l'éduquant et de l'éduqué, rencontre qui a indubitablement des retombées à court ou à long terme, sur les relations de travail, voire même les relations familiales et sociales ?

Somme toute, pour favoriser l'atteinte des objectifs d'un apprenant à apprendre et à devenir efficace, l'enseignant consciencieux doit se centrer avec mesure et sur le développement des connaissances et sur celui des personnalités et s'offrir, sans ostentation, comme un modèle à imiter tant au niveau de son savoir et de son savoir-faire qu'au niveau de son savoir-être.

RÉPERTOIRE DE DÉFINITIONS COMPLÉMENTAIRES ET UTILES

APPRENTISSAGE :

L'apprentissage n'est pas simplement ce sur quoi nous nous appuyons lorsque nous nous efforçons de donner du sens au monde, il est lui-même une conséquence de notre désir de réduire l'incertitude... Comme la compréhension, l'apprentissage consiste en une interaction entre le monde qui nous entoure et la théorie du monde que nous avons dans la tête. (Smith, 1979, pp. 122-123).

L'apprentissage correspond donc à la formation d'un comportement nouveau qui suppose un degré de maturité donné et une adaptation sensorielle, mais l'apprentissage permet de dépasser ces données de l'hérédité ou des sens. Il y a apprentissage lorsqu'il y a modification systématique, c'est-à-dire dans une direction déterminée et permanente de la réaction d'un organisme à une situation donnée qui se répète. (Berbaum, 1971, p. 108).

Apprendre, c'est donc changer. Apprendre, c'est désirer, agir et acquérir. Apprendre, c'est devenir ce qu'on est. Apprendre (apprehendere), c'est également comprendre (comprehendere). C'est donc prendre avec..., non pas fixer artificiellement de l'extérieur. C'est satisfaire un besoin, réduire un désir, répondre à une motivation. C'est saisir, assimiler, intégrer puis retenir, non pas automatiser d'abord à force de répétitions contraignantes et coercitives. C'est faire intervenir son intelligence et sa volonté, avant sa mémoire. (Mirza, 1976, p. 23).

CRÉATIVITÉ :

La créativité est un processus, c'est-à-dire une suite de moments... La créativité aboutit à des idées neuves : cette nouveauté demande à être précisée ; neuve ne veut pas dire sortie du néant ; en effet, on s'aperçoit souvent qu'une idée neuve est soit une combinaison d'idées déjà connues, soit une adaptation d'une idée ancienne dans un contexte nouveau... L'idée doit être en plus valable ; il ne suffit pas que l'idée soit neuve, il faut encore qu'elle réponde à des normes d'utilité... (Bessis et Jaoui, 1972, p. 33).

La créativité serait donc, pour reprendre le contenu de la plupart des définitions, une aptitude, une capacité de l'individu à faire quelque chose :

- créer
- produire des idées
- produire des idées neuves et réalisables
- combiner, réorganiser des éléments.

(Demory, 1978, p. 41).

La créativité peut être définie ainsi : « sortir d'un système quel qu'il soit pour permettre la découverte à partir d'un problème bien défini. » Il n'y a créativité qu'à partir du moment où l'on découvre quelque chose qui n'était pas prévu et qui va remettre en cause le point de départ. (Sol, 1974, p. 18).

ÉDUCATION :

- Éduquer, c'est libérer !
- Éduquer, c'est préparer à la vie solidaire.
- Éduquer, c'est faire acquérir aux enfants, par l'expérience, un système de valeurs qui les rendent aptes à s'intégrer intelligemment et moralement dans un monde en rapide devenir. (Dottrens, 1966, p. 354).

Vouloir, comme depuis toujours réduire l'éducation à l'instruction, c'est limiter l'homme au seul aspect cognitif de sa réalité : une encyclopédie ne peut être heureuse. C'est également négliger toutes les autres facettes capitales de l'homme, notamment ses potentialités affectives, motrices et perceptuelles. (Legendre, 1979, p. 22).

L'éducation est en effet tout le contraire de la croissance solitaire d'un moi qui ne profiterait de l'apport de personne. Elle est également autre chose qu'un dialogue à deux, entre le maître et l'étudiant. Elle vise plutôt à faire partager les richesses auxquelles ont contribué des générations d'hommes. (Naud et Morin, 1978, p. 37, pour le Conseil supérieur de l'éducation).

ENSEIGNEMENT :

On peut définir l'enseignement comme l'organisation de l'apprentissage. Le problème de l'enseignement efficace se ramène donc à une question d'organisation en vue des résultats authentiques. (Bastien, 1964, pp. 189-190).

Et qui dit enseignement dit intervention d'une personne sur les activités d'apprentissage d'une autre personne qui se soumet à cette intervention et qui accepte en conséquence une certaine structuration de ses activités d'apprentissage par un enseignant. (Bégin, 1973, p. 103).

Processus par lequel l'environnement d'un individu ou de plusieurs individus est modifié pour les mettre en mesure d'apprendre à produire des comportements déterminés, dans des conditions spécifiées, ou de répondre adéquatement à des situations spécifiées. (De Landsheere, 1979, p. 99).

OBJECTIFS (TYPES) :

L'objectif concret :

Un changement valable, souhaitable, réalisable et durable dans le comportement des élèves, formulé en termes spécifiques, changement dû à l'enseignement reçu à l'école et duquel on attend qu'il contribue à réaliser chez les élèves des objectifs plus généraux. Cette modification consiste soit dans l'acquisition d'un comportement nouveau, soit dans le perfectionnement d'un comportement déjà existant. (De Corte et al., 1979, p. 50).

L'objectif intermédiaire (médiateur) :

Objectif qui n'est pas poursuivi pour lui-même, mais *parce* qu'il constitue un passage obligé sur le chemin qui conduit à un objectif terminal. Les objectifs médiateurs sont dérivés de la connaissance que l'on a des objectifs terminaux et de l'acquis de l'étudiant au moment où l'enseignement va commencer ; ils représentent la différence entre ces deux termes. (De Landsheere, 1979, p. 188).

Les objectifs terminaux :

Ils désignent des résultats d'apprentissage, exprimés du point de vue de l'élève, qui décrivent ce que fera l'élève à la fin d'un apprentissage donné. Les comportements ainsi décrits sont des comportements complexes : pensées, sentiments, actions, connaissances, habiletés. (Daigneault, 1973, pp. 134-135).

BIBLIOGRAPHIE

- BASTIEN, Hermas, *La motivation et l'apprentissage*, Montréal, Institut pédagogique Saint-Georges, 1964.
- BÉGIN, Yves, *L'individualisation de l'enseignement : Pourquoi ?*, Québec, INRS-Éducation, 1978.
- BERBAUM, Jean, *L'action pédagogique dans l'enseignement du second degré*, Paris, Fernand Nathan, 1971.

- BESSIS, Pierre et JAOUL, Hubert, *Qu'est-ce que la créativité ?*, Paris, Dunod, 1972.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, (Naud, A. et Morin, L.), *L'esquive*, (l'école et les valeurs), Service général des communications du ministère de l'Éducation, Québec, 1978.
- DAIGNEAULT, Armand, *L'apprentissage par objectifs et l'élaboration du plan d'études*, Projet de document rédigé pour la D.G.E.E.S., octobre 1973.
- DE CORTE, E. et al., *Les fondements de l'action didactique*, Bruxelles, A. de Boeck, 1979.
- DE LANDSHEERE, Gilbert, *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, Paris, Les Presses universitaires de France, 1979.
- DEMORY, Bernard, *La créativité en pratique et en action*, Paris, Chotard et associés, éditeurs, 1978.
- DOTTRENS, Robert, *Éduquer et instruire*, Paris, Nathan/Unesco, 1966.
- LEGENDRE, Renald, *Une éducation à éduquer*, Montréal, Éditions France-Québec, 1979.
- MIRZA, Hayat, *Apprenons à apprendre*, Montréal, Éditions Paulines & A.D.E., 1976.
- SMITH, Frank, *La compréhension et apprentissage*, Montréal, Les Éditions HRW Ltée, 1979.
- SOL., Jean-Pierre, *Techniques et méthodes de créativité*, Paris, Éditions Universitaires, 1974.

INDEX DES AUTEURS

A

Albert, L. : 104
Allport, G. W. : 55
Anthony, E. J. : 80
Anzieu, D. : 75
Ardoino, J. : 75
Arpin, R. : 106
Assagioli, R. A. : 55
Aubry, J. M. : 104
Ausubel, D. P. : 51, 52, 57

B

Bales, R. F. : 74
Bandura, A. : 15, 25, 56
Bany, M. A. : 75
Bassan, V. J. : 59
Bastien, H. : 116
Bégin, G. : 97
Bégin, H. : 69
Begin, Y. : 60, 117
Béjarano, A. : 80
Bennis, W. : 76
Berbaum, J. P. : 115
Berne, E. : 54, 81
Bertrand, Y. : 45, 59
Bessis, P. : 116
Bize, R. : 10
Bloom, B. S. : 51
Bouchard, M. A. : 96
Bourdieu, A. : 105
Brien, R. : 34, 47, 48
Bruner, J. S. : 51, 52
Brunswic, E. : 33

C

Carkhuff, R. R. : 92, 93
Castellan, Y. : 78, 104

Chalvin, D. : 81
Churchman, C. W. : 34
Claparède, E. : 58, 59
Colin, L. : 105
Correll, W. : 16, 49
Côté, R. : 96, 97
Cotinaud, O. : 68
Cousinet, R. : 58, 59

D

Dabrowski, K. : 54
Daigneault, A. : 117
Davis, G. B. : 34
De Corte, E. : 13, 45, 46, 117
Decroly, O. : 59
De Ketele, J. M. : 98
De Landsheere, G. : 11, 45, 117
De La Puente, M. : 59
Deloncle, J. : 45, 59, 68
De Montpellier, G. : 19, 26
Demory, B. : 116
De Rosnay, J. : 34
Dewey, J. : 58, 59
D'Hainault, L. : 11
Di Giacomo, J.P. : 88
Dollard, J. : 56
Dottrens, R. : 116
Duboc, M. F. : 59
Durkin, H. E. : 106
Dusay, J. M. : 81

E

Enriquez, E. : 104

F

Ferrière, A. : 59
Festinger, L. : 56

- Fiedler, F. E. : 106
 Filloux, J. C. : 68, 78, 107
 Fontaine, O. : 19, 21, 27
 Foulkes, S. H. : 80
 Fraisse, P. : 45
 Frankl, V. E. : 53
 Fréinet, C. : 58, 59
- G**
- Gabaude, J. M. : 45, 59
 Gagné, R. M. : 9, 12, 13, 25, 27, 28, 33, 34, 36, 37, 38, 40, 41, 42, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 55, 57, 61, 62
 Gibb, C. A. : 104
 Goble, F. : 54
 Gordon, T. : 92, 107
 Gouldner, A. W. : 104
 Gourmand, P. : 107
 Guillaume, P. : 26
 Guthrie, E. R. : 14, 20, 21, 48, 49
 Guttman : 78
- H**
- Harris, T. A. : 81
 Hénault, G. M. : 24
 Hilgard, E. R. : 45
 Homans, G. C. : 57, 73
 Hull, C. L. : 15, 24, 50
 Hurtubise, R. A. : 91
- J**
- J**
- Jaoui, G. : 81
 Jaoui, H. : 116
 Johnson, L. V. : 75
 Jones, A. S. : 87
 Jourard, S. M. : 53
- K**
- Kardiner, A. : 55 Kemp, C. G. : 105 Kendler, H. K. : 56
 Koffka, K. : 26, 49
 Kohlberg, L. : 51, 52
 Kahler, W. : 26, 27, 49
- L**
- Labin, E. : 51, 52
 Lamarche, L. : 77
- Laverty, F. : 81
 Laxenaire, M. : 80
 Lazarus, R. S. : 53
 Leedy, P. D. : 45
 Lefebvre, G. : 34
 Legendre, R. : 45, 116
 Lemaire, J. M. : 78, 79
 Lemaître, J. M. : 105
 Lewin, K. : 27, 47, 50, 88, 103, 105
 Leyens, J. P. : 56, 57
 Likert : 78, 79
 Limbos, E. : 106
 Linton, R. : 55
 Lippitt, R. V. : 103
 Lobrot, M. : 106
 Luft, J. : 105
- M**
- Mager, R. F. : 51
 Mailhiot, G. B. : 76
 Malcuit, G. : 19, 22
 Martin, J. Y. : 75
 Maslow, A. H. : 54
 Miller, N. : 56
 Mirza, H. : 115
 Montessori, M. : 59
 Morin, L. : 116
 Morval, J. : 74
 Mucchielli, R. : 89, 91, 92, 103, 105, 107
- N**
- Naud, A. : 116
- O**
- Oneil, H. F. : 42
 Owen, S. V. : 22
- P**
- Paquette, C. : 67, 69, 70
 Paquin, M. : 91
 Paré, A. : 67, 68, 70
 Pavlov, Y. P. : 14, 15, 17, 20, 21, 48
 Perls, F. : 54
 Pestalozzi, J. H. : 59
 Piaget, J. : 51, 52
 Picard, F. : 80
 Plante, J. : 96, 97
 Pocztar, J. : 34, 55

Poulin, C. : 81
Prévost, C. : 90

R

Rayner, R. : 19
Richelle, M. : 16, 22
Robert, M. A. : 89, 107
Rocheblave-Spenlé, A. M. : 90
Rogers, C. R. : 53, 59, 105, 107
Rotter, J. B. : 56
Rousseau, G. : 107

S

Sahakian, W. S. : 24
Saint-Pierre, H. : 75
Schmuller, A. M. : 26
Schützenberger, A. A. : 88, 89, 90, 105
Selltiz, C. : 78
Severin, F. T. : 53
Shannon, C. : 34
Sheppard, H. P. : 76
Simon, J. : 45
Simon, P. : 104
Skinner, B. F. : 15, 21, 48, 55
Smith, F. : 37, 115
Sol, J. P. : 116
Saint-Arnaud, Y. : 20, 21, 75, 104
Saint-Yves, A. : 56
Steiner, C. : 81
Stogdill, R. M. : 104
Sutich, A. J. : 53

T

Thorndike, E. L. : 14, 22, 24, 46, 47
Thorpe, L. P. : 26
Thurstone, L. L. : 78
Tolman, E. : 15, 26, 50
Travers, J. F. : 25

V

Von Bertalanffy, L. : 34

W

Walters, R. H. : 25, 26
Watson, J. B. : 14, 19, 20, 21
Wehrmuller, G. : 59
Wertheimer, M. : 26, 49
Wiener, N. : 33, 34
White, R. K. : 104

**Achévé d'imprimer
en octobre 1986 sur les presses
des Ateliers Graphiques
Marc Veilleux Inc.
Cap-Saint-Ignace, Qué.**

© 1982 – Presses de l'Université du Québec

Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Sainte-Foy, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré : *Psychologie de l'apprentissage-enseignement : Une approche individuelle ou de groupe*, Aurèle St-Yves. ISBN 2-7605-0305-4 • DA136N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés