

RICHARD L. CÔTÉ

APPRENDRE

FORMATION EXPÉRIENTIELLE STRATÉGIQUE



Presses de l'Université du Québec

APPRENDRE

FORMATION EXPÉRIENTIELLE STRATÉGIQUE

Du même auteur

*Processus d'actualisation du potentiel émotionnel et énergétique :
une introduction à l'approche reichienne RADIX.*
Sillery, CEFER.

Guide d'élaboration des plans de services et d'interventions.
Sainte-Foy, GREDD.

*Psychologie de l'apprentissage et enseignement :
une approche modulaire d'autoformation.*
Boucherville, Gaëtan Morin.

Analyse et modification du comportement.
Montréal, Beauchemin.

Le bon enseignant : recherche actuelle sur l'efficacité de l'enseignant.
Montréal, Éditions du Renouveau pédagogique.

PRESSES DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC
Le Delta I, 2875, boulevard Laurier, bureau 450
Sainte-Foy (Québec) G1V 2M2
Téléphone : (418) 657-4399 • Télécopieur : (418) 657-2096
Courriel : puq@puq.quebec.ca • Internet : www.puq.quebec.ca

Distribution :

CANADA et autres pays

DISTRIBUTION DE LIVRES UNIVERS S.E.N.C.
845, rue Marie-Victorin, Saint-Nicolas (Québec) G7A 3S8
Téléphone : (418) 831-7474 / 1-800-859-7474 • Télécopieur : (418) 831-4021

FRANCE

DIFFUSION DE L'ÉDITION QUÉBÉCOISE
30, rue Gay-Lussac, 75005 Paris, France
Téléphone : 33 1 43 54 49 02
Télécopieur : 33 1 43 54 39 15

SUISSE

SERVIDIS SA
5, rue des Chaudronniers, CH-1211 Genève 3, Suisse
Téléphone : 022 960 95 25
Télécopieur : 022 776 35 27



La Loi sur le droit d'auteur interdit la reproduction des œuvres sans autorisation des titulaires de droits. Or, la photocopie non autorisée – le « photocopillage » – s'est généralisée, provoquant une baisse des ventes de livres et compromettant la rédaction et la production de nouveaux ouvrages par des professionnels. L'objet du logo apparaissant ci-contre est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit le développement massif du « photocopillage ».

RICHARD L. CÔTÉ

APPRENDRE

FORMATION EXPÉRIENTIELLE STRATÉGIQUE

Pour personnaliser la réforme en éducation

2003



Presses de l'Université du Québec

Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bur. 450
Sainte-Foy (Québec) Canada G1V 2M2

Données de catalogage avant publication (Canada)

Côté, Richard, 1942-

Apprendre : formation expérientielle stratégique.

Comprend des réf. bibliogr. et un index.

ISBN 2-7605-0988-5

1. Apprentissage expérientiel. 2. Apprentissage. 3. Apprentissage, Psychologie de l'. 4. Étudiants – Psychologie. 5. Enseignement efficace.
I. Titre.

BF318.5.C67 1998

153.1'5

C97-941633-7

Les Presses de l'Université du Québec remercient le Conseil des arts du Canada et le Programme d'aide au développement de l'industrie de l'édition du Patrimoine canadien pour l'aide accordée à leur programme de publication.

Mise en pages : TYPO LITHO COMPOSITION INC.

Conception graphique de la couverture : RICHARD HODGSON

1 2 3 4 5 6 7 8 9 PUQ 2003 9 8 7 6 5 4 3 2 1

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

© 1998 Presses de l'Université du Québec

Dépôt légal – 1^{er} trimestre 1998

Bibliothèque nationale du Québec / Bibliothèque nationale du Canada

Imprimé au Canada

AVANT-PROPOS ET REMERCIEMENTS

La présente démarche a été suscitée par les préoccupations des enseignants, des formateurs d'adultes, des éducateurs et des spécialistes de la relation d'aide qui veulent favoriser le processus de changement et d'apprentissage dans une optique de développement intégral de la personne (Côté, 1977 ; 2002). Elle apporte une contribution essentielle à la problématique de la réforme des programmes de formation au primaire, au secondaire et auprès des adultes. Dans l'esprit de la réforme, apprendre signifie : « vivre une expérience significative de changement ». L'approche de formation expérientielle stratégique, proposée ici, place la personne et sa démarche d'apprentissage au centre du processus d'éducation. Elle privilégie l'apprentissage significatif qui prend sa source dans les acquis de l'apprenant et son vécu expérientiel en situation d'éducation. Elle vise à renforcer sa motivation et sa confiance dans ses capacités d'apprendre en développant des stratégies de construction de ses représentations de l'objet d'apprentissage et de ses compétences disciplinaires. Elle suscite aussi l'acquisition de valeurs et d'attitudes positives pour l'apprentissage en favorisant l'utilisation des acquis dans des situations variées et pour résoudre des problèmes de la vie courante qui rejoignent les préoccupations de l'apprenant. Le but ultime de l'éducation est de favoriser le développement du sentiment d'efficacité personnelle incluant la capacité de mobiliser les connaissances et les compétences au moment opportun et à bon escient (Perrenoud, 1997). Le modèle d'éducation expérientielle proposé ici considère les compétences intégrées par l'apprenant comme des modes d'être et des habitudes qui sont cohérentes avec les valeurs personnelles selon les principes de la généralisation et du transfert de l'apprentissage.

L'intervention pédagogique stratégique favorise une démarche active de la part de l'apprenant, sa participation dans le choix des moyens d'apprentissage et sa collaboration responsable aux activités pédagogiques. L'engagement personnel est l'ingrédient essentiel d'une expérience satisfaisante et enrichissante d'apprentissage. Il favorise la motivation intrinsèque à apprendre et le développement d'une image positive de soi qui se manifestent par la volonté de l'apprenant de poursuivre d'une façon autonome ses apprentissages et sa croissance personnelle.

Le processus de changement expérientiel fait un appel continu aux dimensions cognitives, socio-affectives et comportementales de l'apprentissage par la communication du vécu de l'expérience de changement et le témoignage que l'apprenant fait éventuellement dans son milieu des effets de l'expérience d'apprentissage sur son sentiment de compétence personnelle, sur son image de lui-même et sur ses habitudes de vie. Il profite ensuite des occasions qui se présentent pour inciter les autres et les motiver à participer à une démarche semblable à celle qu'il a vécue. Il devient finalement un modèle et un agent actif de changement pour les autres. Telles sont les étapes de la démarche expérientielle d'apprentissage et de formation stratégique qui seront développées dans les prochains chapitres.

La démarche expérientielle de formation proposée est expérimentée, depuis plusieurs années, dans différentes matières scolaires et contextes d'éducation. Elle a débuté dans les années 1980 en éducation morale, en collaboration avec Bruce Cook, professeur à la Faculté des sciences de l'éducation à l'Université Laval, et avec des enseignants et enseignantes du primaire. Par la suite, des étudiants diplômés se sont joints à l'équipe de recherche et ont rédigé des essais ou des thèses dans le domaine (Massé, 1986, Bourdages, 1991; Lavoie, 1992).

D'autres essais et thèses ont été réalisés en éducation expérientielle dans le domaine des arts au préscolaire (Aubin, 1994), en éducation musicale (Beaudoin, 1989), en enseignement de la lecture (Saint-Pierre, 1995) et en éducation relative à l'environnement au primaire (Pruneau et Lapointe, 2002). Au secondaire, il y eut des recherches en biologie (Khanh-Tran, 1989) et en éducation sexuelle et prévention des MTS et du sida (Baillargeon, 1994 ; Otis *et al.*, 1999). La formation expérientielle stratégique a aussi été appliquée en développement de

la communication non verbale auprès de personnes déficientes mentales profondes (Ouellet, 1997 ; 2001), en formation du personnel concernant la violence en milieu institutionnel (Leblanc, 1994), en intégration des apprentissages somatiques dans la vie quotidienne des adultes (Beaudoin, 1997 ; 1998), de même qu'en développement de l'estime de soi d'adultes victimes d'abus sexuels (Tessier, 1996) et de femmes participant à un programme de développement personnel (Larouche, 2002). La présente publication est aussi le fruit d'expérimentations pédagogiques menées à l'Université Laval dans le cadre de cours de premier cycle et de séminaires (Côté, 1992).

Des remerciements sont adressés spécialement à Norman Steinauer, auteur avec Robert Bell du livre *The Experiential Taxonomy* (1979), pour ses commentaires concernant la définition des étapes du modèle expérientiel et des critères d'apprentissage proposés dans le présent ouvrage. Nous avons apporté une contribution originale à leurs travaux, particulièrement dans l'opérationnalisation et la validation des niveaux de la taxonomie expérientielle et dans l'explicitation d'un modèle d'éducation visant à favoriser le processus expérientiel d'apprentissage.

Des remerciements particuliers sont adressés à Carole Gagnon, étudiante graduée à la Faculté des sciences de l'éducation à l'Université Laval, qui a réalisé et expérimenté auprès des étudiants de premier et de deuxième cycles les figures illustrant le processus d'apprentissage dans ce volume.

TABLE DES MATIÈRES

<i>Avant-propos et remerciements</i>	VII
<i>Témoignage</i>	1
<i>Introduction</i>	3
CHAPITRE 1 : FONDEMENTS DU MODÈLE EXPÉRIENTIEL DE FORMATION INTÉGRALE DE LA PERSONNE	9
1. Conception de la personne et de la personnalité.....	11
2. Conception de l'expérience source de formation	12
2.1 Nature de l'expérience	12
2.2 L'expérience n'est pas en soi source de transformation	14
2.3 Processus de transformation de l'expérience.....	15
<i>Expérience 1 : Mon esprit me révèle</i>	16
3. Nature de l'apprentissage.....	18
3.1 Processus de représentation d'un objet d'apprentissage	18
3.2 Manifestation comportementale	20
3.3 Mesure et évaluation d'une performance d'apprentissage	22
3.4 Performance et apprentissage : les limites de la mesure et de l'évaluation	25
3.5 Changement caractéristique d'un apprentissage	26

4. Nature de l'apprentissage expérientiel.....	28
4.1 Un changement intérieur	28
4.2 Processus d'interaction interpersonnelle.....	29
4.3 Un changement significatif du comportement.....	30
4.4 Résumé	31
<i>Expérience 2: Observation, feed-back et transformation de l'expérience.....</i>	31

CHAPITRE 2: PROCESSUS D'APPRENTISSAGE SIGNIFICATIF ET CONDITIONS ÉDUCATIVES FACILITANTES.....	35
1. Processus d'apprentissage significatif	37
1.1 Éléments préconscients issus des expériences antérieures.....	38
1.2 Processus de perception d'une expérience d'apprentissage	40
1.2.1 Processus de sélection perceptuelle.....	41
1.2.2 Expérience d'une rupture avec le connu	42
1.2.3 Transformation des schèmes perceptuels.....	44
1.3 Processus d'abstraction et de symbolisation des éléments d'expérience	45
1.3.1 Processus d'abstraction.....	45
1.3.2 Processus de symbolisation	47
1.3.3 Influence du contexte et des normes liés à la situation d'expérience	47
1.4 Processus de création d'une signification psychologique	48
1.5 Généralisation et transfert de l'apprentissage	51
1.6 Changement significatif du comportement	55
2. Conditions du processus d'apprentissage significatif en classe.	56
2.1 Signification logique des contenus d'apprentissage.....	57
2.2 Disponibilité dans la structure cognitive de points d'ancrage.....	58
2.3 Volonté d'apprendre de façon significative.....	59
2.3.1 Processus de motivation à l'apprentissage significatif.....	61
2.3.2 Stratégies d'apprentissage.....	67
2.3.2.1 Les stratégies de gestion des ressources d'apprentissage	68

2.3.2.2 Les stratégies cognitives.....	73
2.3.2.3 Stratégie cognitive et habileté intellectuelle	75
2.3.2.4 Nature et performance caractéristique des stratégies cognitives	76
2.3.3 Jugement métacognitif	77
3. Éducation, expérience et apprentissage significatif.....	82
4. Attitudes éducatives qui facilitent le processus d'apprentissage significatif	86
4.1 Présence au sens de l'expérience de l'apprenant.....	86
4.2 Reconnaissance de l'altérité.....	87
4.3 Ouverture et authenticité de la communication.....	88
5. Considérations pédagogiques liées aux conditions d'intégration significative des expériences d'apprentissage	90
<i>Expérience 3: Une expérience d'apprentissage significatif en classe</i>	92
CHAPITRE 3: DÉFINITION D'UNE APPROCHE EXPÉRIENTIELLE DE L'ÉDUCATION.....	95
1. L'expérience	97
2. L'apprentissage significatif.....	98
3. L'éducation.....	98
4. L'enseignement.....	98
5. Les activités expérientielles d'enseignement-apprentissage.....	99
6. Les étapes expérientielles d'éducation et d'apprentissage	99
6.1 Présentation de la taxonomie expérientielle d'apprentissage	100
6.2 Taxonomie expérientielle et processus d'apprentissage significatif	101
6.3 Taxonomie expérientielle et rôle de l'apprenant	105
6.4 Taxonomie expérientielle et rôle de l'enseignant	106
6.5 Opérationnalisation de l'acte d'apprentissage et d'enseignement.....	107
6.5.1 Opérationnalisation de l'acte d'apprentissage.....	107
6.5.2 Opérationnalisation de l'acte d'enseignement.....	108

7. Hypothèses de recherche	108
8. Résumé des facteurs susceptibles d'influencer le processus de formation expérientielle	109

CHAPITRE 4: COMMENT SUSCITER L'INTENTION D'APPRENDRE ?

<i>L'ouverture à l'apprentissage</i>	113
<i>Témoignage</i>	114
1. Définition de l'ouverture à l'apprentissage	115
1.1 La perception de l'apprentissage.....	116
1.2 La réponse à l'apprentissage	117
1.3 La disposition à l'apprentissage	118
1.4 Résumé des étapes d'ouverture à l'apprentissage	119
2. Principes d'apprentissage liés à l'ouverture à l'apprentissage ...	119
2.1 Attention sélective	120
2.2 Motivation à apprendre	121
2.3 Niveau favorable d'anxiété	122
2.4 Résumé du processus d'ouverture à l'apprentissage	123
3. Comportements de l'apprenant manifestant l'ouverture à l'apprentissage.....	124
<i>Expérience 4: Ce que je désire devenir</i>	125
4. Rôle de l'enseignant à l'étape d'ouverture à l'apprentissage	127
4.1 Stratégies d'enseignement facilitant l'ouverture à l'apprentissage	127
4.1.1 Organisation de l'environnement.....	128
4.1.2 Présentation de l'apprentissage.....	129
4.1.3 Illustration.....	129
4.1.4 Observation dirigée	130
4.1.5 Exploration des intentions d'apprentissage.....	130
4.2 Comportements de l'enseignant facilitant l'ouverture à l'apprentissage.....	131
5. Considérations pédagogiques liées à la facilitation de l'ouverture à l'apprentissage	132
5.1 Les préoccupations des apprenants et leur disposition à apprendre	133

5.2 Les blocages de la conscience des besoins, des préoccupations et des désirs de changement	137
5.3 Favoriser le processus métacognitif	139
Expérience 5 : La prise en charge de mon agir	139
CHAPITRE 5 : COMMENT GUIDER L'ACQUISITION DE L'APPRENTISSAGE ?	
<i>La participation à l'apprentissage</i>	143
<i>Témoignage</i>	144
1. Définition de la participation à l'apprentissage	145
1.1 La représentation de l'apprentissage	145
1.2 La modification de l'apprentissage	146
1.3 Résumé du processus de participation à l'apprentissage	147
2. Principes d'apprentissage liés à la participation	148
2.1 Initiation à l'apprentissage	148
2.2 Anticipation du succès	149
2.3 Exploration de la signification	150
2.4 Résumé du processus de participation à l'apprentissage	151
3. Comportements de l'apprenant manifestant la participation à l'apprentissage	152
<i>Expérience 6 : Indices de participation à mon processus d'apprentissage</i>	153
4. Rôle de l'enseignant à l'étape de participation à l'apprentissage	154
4.1 Stratégies d'enseignement facilitant la participation à l'apprentissage	155
4.1.1 Exploration des acquis	155
4.1.2 Imitation-rappel	156
4.1.3 Expansion des données de base	157
4.1.4 Expression dramatique	157
4.1.5 Synthèse	159
4.1.6 Clarification des besoins d'apprentissage	159
4.2 Comportements de l'enseignant facilitant la participation de l'apprenant	160

5. Considérations pédagogiques liées à la facilitation de la participation à l'apprentissage	162
Expérience 7: Imagination et apprentissage	162

CHAPITRE 6: COMMENT CONFIRMER LA VALEUR DE L'APPRENTISSAGE ?

<i>L'identification à l'apprentissage</i>	165
Témoignage	166
1. Définition de l'identification à l'apprentissage	167
1.1 Le renforcement de l'apprentissage	168
1.2 L'émotion	168
1.3 La personnalisation de l'apprentissage	169
1.4 Le partage de l'apprentissage	172
1.5 Résumé des étapes d'identification à l'apprentissage	172
2. Principes d'apprentissage liés à l'identification	172
2.1 Connaissance des résultats	173
2.2 Confirmation des réponses	173
2.3 Implication personnelle	174
2.4 Communication de la signification de l'apprentissage	174
2.5 Résumé du processus expérientiel d'identification à l'apprentissage	175
3. Comportements de l'apprenant manifestant l'identification à l'apprentissage	177
Expérience 8: La création d'une signification	177
4. Rôle de l'enseignant à l'étape d'identification à l'apprentissage	179
4.1 Stratégies d'enseignement favorisant l'identification à l'apprentissage	179
4.1.1 Exercice	180
4.1.2 L'utilisation des données	180
4.1.3 La discussion	181
4.1.4 La formulation d'une hypothèse	182
4.2 Comportements de l'enseignant facilitant l'identification de l'apprenant à l'apprentissage	183
5. Considérations pédagogiques liées à la valorisation de la compétence d'apprentissage à l'étape de l'identification à l'apprentissage	184

5.1 Composantes de la valorisation d'une compétence d'apprentissage	185
5.2 Le développement du jugement métacognitif	188
Expérience 9: Exploration de mes valeurs	188
CHAPITRE 7: COMMENT SOUTENIR L'ACQUISITION DES HABITUDES RESPONSABLES?	
<i>L'intériorisation de l'apprentissage</i>	191
<i>Témoignage</i>	192
1. Définition de l'intériorisation de l'apprentissage	193
1.1 L'expansion de l'apprentissage	193
1.2 La valeur intrinsèque de l'apprentissage	194
1.3 Résumé des étapes d'intériorisation de l'apprentissage	195
2. Principes d'apprentissage liés à l'intériorisation de l'apprentissage	195
2.1 Exercice	196
2.3 Transfert vertical	196
2.3 Changement de stimuli	196
2.4 Résumé du processus d'intériorisation de l'apprentissage	197
3. Comportements de l'apprenant manifestant l'intériorisation de l'apprentissage	199
<i>Expérience 10: Rencontre d'un sage</i>	199
4. Rôle de l'enseignant à l'étape d'intériorisation de l'apprentissage	201
4.1 Stratégies d'enseignement facilitant l'intériorisation de l'apprentissage	201
4.1.1 Application de l'apprentissage	202
4.1.2 Ré-action	202
4.1.3 Jeu de rôle-simulation	203
4.1.4 Analyse comparative	203
4.1.5 Synthèse du vécu	204
4.2 Comportements de l'enseignant facilitant l'intériorisation de l'apprentissage	204

5. Considérations pédagogiques liées à l'étape d'intériorisation de l'apprentissage: acquérir des habitudes responsables.....	205
5.1 Notion d'habitude.....	205
5.2 Acquisition d'une habitude responsable	206
5.3 Processus métacognitif et acquisition d'une habitude responsable.....	209
<i>Expérience 11: Ce que j'aime de moi-même</i>	209

CHAPITRE 8: COMMENT APPRÉCIER LES MANIFESTATIONS D'ENGAGEMENT SOCIAL ?

<i>La dissémination de l'apprentissage</i>	211
<i>Témoignage</i>	212
1. Définition de la dissémination de l'apprentissage	213
1.1 Le témoignage de l'apprentissage	213
1.2 Incitation des autres à poursuivre l'apprentissage.....	214
1.3 Résumé des étapes de dissémination de l'apprentissage	214
2. Principes d'apprentissage liés à la phase de dissémination de l'apprentissage.....	215
2.1 Transfert latéral	215
2.2 Auto-renforcement.....	215
2.3 Motivation intrinsèque.....	216
2.4 Résumé du processus de dissémination de l'apprentissage.....	216
3. Comportements de l'apprenant manifestant la dissémination de l'apprentissage	218
<i>Expérience 12: Je m'apprécie dans ce que j'ai appris</i>	219
4. Rôle de l'enseignant à l'étape de dissémination de l'apprentissage.....	221
4.1 Stratégies d'enseignement favorisant la dissémination.....	221
4.1.1 Compte rendu	221
4.1.2 Présentation orale.....	222
4.1.3 Expression dramatique.....	222
4.1.4 Dynamique de groupe.....	223
4.1.5 Séminaire.....	224
4.2 Comportements de l'enseignant facilitant la dissémination de l'apprentissage	224

5. Conclusion de l'étape de la dissémination de l'apprentissage: l'engagement social	225
5.1 Effet d'entraînement d'un modèle	225
5.2 Processus métacognitif et engagement social.....	227
<i>Expérience 13: Réalisation d'une affiche témoignant du changement vécu</i>	<i>228</i>
<i>Résumé de la démarche expérientielle</i>	<i>231</i>
<i>APPENDICE A: Questions visant le développement du jugement métacognitif selon les étapes de la taxonomie expérientielle</i>	<i>233</i>
<i>APPENDICE B: Taxonomie expérientielle. Exemple de l'apprentissage d'une chanson</i>	<i>237</i>
<i>Références</i>	<i>241</i>
<i>Index</i>	<i>253</i>

Témoignage

*Y a-t-il moment plus significatif pour dérouler mon cordage
Que de composer le présent témoignage
Et de décrire ce qui s'est déposé, en moi, comme ancrage?
La Taxonomie Expérientielle, c'est une innovation en apprentissage,
Je l'ai acquise et conquise et je suis fière de la porter dans mon bagage.
Voilà pourquoi j'ai accepté de rédiger ce témoignage.
Qu'est-ce qui m'incite à ce partage?
N'allez pas croire que ce soit seulement pour contribuer au présent ouvrage,
Puisque j'ai écrit mon appréciation sur la Taxonomie Expérientielle bien avant ces pages.
La Taxonomie Expérientielle m'a conduite à gouverner ma vie sur ma propre plage
De même qu'elle m'a permis de jouer avec ma prose pour écrire des messages.
Oui, elle m'a aidée pour recréer le sens que ma poésie apporte sur mon rivage.
Avec mes mots, c'est comme le ressac ou le bruit de la mer, en moi, ce bien d'héritage.
Qu'est-ce qui a su me faire flotter au lieu de me saborder?
Qu'est-ce qui a su me stimuler ou me motiver
Pour ainsi décrire par ma poésie ce que j'ai étudié
Ou, devrais-je dire, ce qui m'a été enseigné?
Qu'est-ce qui me pousse à vous témoigner
Ce que la Taxonomie Expérientielle, en moi, a permis de mieux arrimer,
À vouloir ainsi m'engager
Afin que d'autres puissent grâce à la Taxonomie Expérientielle naviguer?
Je vous laisse le découvrir et par vous-même constater
Tout ce dont vous pouvez bénéficier
Si vous avez le goût d'apprendre et, par la suite, la Taxonomie Expérientielle propager
Au rythme de vos expériences alors est-ce que certaines amarres vous larguerez?
Si dans ce témoignage j'ose ma poésie*

*Pour témoigner de la Taxonomie Expérientielle, c'est que son processus je l'ai suivi.
Non seulement je l'ai appris
Mais je l'ai placé dans ma vie.
Je vous ferai part de ce qui, en moi, s'est inscrit.
Et je risque avec vous mes mots, ma créativité en fait, ma fantaisie
Pour vous dire allez-y vous aussi.
Aventurez-vous, naviguez ou tanguiez au rythme des vagues puisque c'est ainsi
Que vous découvrirez le plaisir qu'offre une nouvelle sortie.
La Taxonomie Expérientielle c'est beaucoup plus que des données, c'est être précis
Sur un but, un objectif et peut-être le sens que l'on donne à sa vie
Tant professionnelle que personnelle si l'on s'y investit.
Dans cette démarche expérientielle,
Que ce soit avec votre cognitif ou votre rationnel,
Avec vos sentiments, vos émotions ou vos perceptions peuvent vous paraître exceptionnelles.
Vous prendrez conscience que cette méthode conceptuelle
Peut vous entraîner à des changements existentiels,
De par vos comportements qui ne seront plus pareils.
Pour cela j'y demeure fidèle.
J'ai largué mes amarres pour explorer un objectif préférentiel.
Allez-y vous aussi et suivez chaque étape de manière séquentielle,
Peut-être voudrez-vous m'en donner des nouvelles...
Laissez-vous guider et naviguez avec ce qui, en vous, vous interpelle.
Oui, regardez devant vous, la lumière du phare au loin vous appelle...*

Hélène Litalien,
étudiante diplômée
de la Faculté des sciences
de l'éducation de l'Université Laval

INTRODUCTION

La société actuelle, en profonde mutation, a besoin de personnes ayant confiance en elles-mêmes, qui sont capables d'adaptation rapide au changement, de prises de décisions réfléchies, d'engagement dans leur milieu de vie. Elles ont à assumer des défis et des dépassements. Peter Drucker (1993), un des leaders dans le monde des affaires, écrivait récemment que la ressource économique ou les moyens de production ne sont plus le capital ou les ressources naturelles, ni le travail, mais la capacité créatrice des savoirs en action. La compétence principalement attendue est la capacité d'adapter rapidement les savoirs aux exigences du changement, de prendre des décisions et de trouver des solutions innovatrices aux problèmes de vie de notre société et de production dans les entreprises.

Le concept de qualité totale amène une révolution dans la conception du travail par la responsabilité qu'il accorde à chaque travailleur d'assurer la qualité et d'améliorer la production. Il fait appel au jugement de chacun et à sa capacité d'être inventif et créateur. Nous assisterons de plus en plus à une pression sur les maisons d'enseignement, de la part des entreprises et des employeurs, pour former des futurs travailleurs capables de jugement, d'imagination, de créativité et d'engagement professionnel.

Le développement de ces capacités implique que la formation permette plus que l'acquisition de connaissances et de compétences techniques. Elle doit favoriser le développement, chez l'apprenant, de la confiance dans ses capacités d'intuition, de raisonnement, de réflexion, de jugement et de décision pour trouver, aux problèmes, des solutions appropriées et novatrices. Il aura à utiliser des stratégies

d'analyse des problèmes, de collecte d'information et d'évaluation des solutions possibles. Ce processus fait appel au jugement métacognitif pour contrôler, gérer et autoréguler la pensée, duquel découle le sentiment de la compétence personnelle. La personne doit, de plus, apprendre à utiliser ses compétences dans différentes situations et différents contextes selon les principes de la généralisation et du transfert de l'apprentissage. La confiance en soi et l'engagement sont alors à la fois les moteurs et les effets des apprentissages intégrés aux valeurs de la personne et à son mode d'être habituel.

L'histoire nous révèle que les idées nouvelles mettent beaucoup de temps à influencer les modes de vie des civilisations. La théorie de la rondeur de la terre n'a pris de sens que lorsque les explorateurs se sont préoccupés de trouver une nouvelle route plus rapide pour atteindre les Indes. Les idées ne font pleinement sens que lorsqu'elles correspondent à une préoccupation ou à un problème réel pour la personne. Ainsi le travailleur moderne n'a pas la préoccupation de trouver un sens et d'imaginer des solutions nouvelles à ses problèmes de travail, lorsqu'il est placé dans une entreprise où les décisions viennent d'en haut et où seuls les cadres supérieurs ont la possibilité d'être créateurs.

Une nouvelle vision de la formation ne peut se réaliser sans redonner au processus d'apprentissage et à l'expérience de la personne leur place centrale dans la formation personnelle et professionnelle. L'implication personnelle, l'engagement responsable et la confiance en soi sont des effets observables du processus expérientiel d'apprentissage. Ils déterminent le changement personnel et professionnel et l'engagement social. Plus spécifiquement, il est ici question de dégager l'importance d'une approche de la formation qui implique la totalité de la personne dans son processus d'apprentissage, tant aux niveaux cognitif, socio-affectif que comportemental. L'approche expérientielle de la formation proposée met d'abord l'accent sur le processus d'apprentissage et ses effets chez la personne, sur le sens de sa compétence et sur la confiance en soi qu'elle permet. Elle propose ensuite un modèle d'éducation décrivant les conditions éducatives facilitantes de l'apprentissage.

La littérature actuelle met souvent l'accent sur l'enseignement, l'intervention pédagogique et les programmes d'éducation. On accorde peu de place au processus d'apprentissage et à l'apprenant

dans sa formation. Les professionnels de la formation font souvent une confusion, dans leur pratique, entre enseigner et apprendre. Nous avons tous entendu et même probablement affirmé nous-mêmes quelque chose comme : « J'ai enseigné ça la semaine dernière. » Il est ainsi présumé que les élèves doivent avoir appris parce qu'il y a eu enseignement. On manifeste aussi, dans nos croyances pédagogiques, que l'élève ne peut apprendre sans enseignement. On oublie que les grands maîtres n'ont pas enseigné, dans le sens de transmettre des connaissances, mais ont été des personnes qui ont su susciter des questionnements chez leurs disciples et les ont aidés à découvrir la connaissance et ainsi à construire les différentes formes de savoirs. Leur préoccupation principale a été de redonner à l'apprenant le pouvoir sur son processus d'apprentissage. Dans l'histoire pédagogique, il y eut des courants qui prônaient la primauté du processus d'apprentissage sur l'enseignement (Montessori, 1952; Dewey, 1947, 1975; Piaget, 1969; Neil, 1973; Freinet, 1975; Rogers, 1976).

La pratique de la pédagogie a cependant couramment véhiculé la primauté de l'enseignement sur l'apprentissage. N'entendons-nous pas fréquemment dire : « Je vais leur faire apprendre telle notion » ? Elle véhicule aussi souvent la croyance que l'élève est une page blanche, qu'il ne sait rien et qu'il ne peut apprendre que si on lui enseigne. Pourtant cet élève a vécu une foule d'expériences pertinentes même concernant les apprentissages les plus abstraits. On vise la plupart du temps des apprentissages de connaissances, demandant à l'apprenant de retenir les informations fournies par l'enseignant et de les « restituer » lors d'un examen, comme le disent si bien les Belges. On attend de l'apprenant qu'il emmagasine l'information, comme si l'intelligence était une disquette qui accumule les données. On tient peu compte des capacités cognitives de l'apprenant de traiter cette information, de la transformer et de découvrir des idées nouvelles par son raisonnement, par des références à ses expériences et à des acquis de son vécu. L'enseignement porte sur le rendement, la performance et tient peu compte du processus d'apprentissage. On demande à l'élève d'écouter, de ne pas déranger, d'étudier et de bien performer à l'examen. On voit à quel point cette attitude est ancrée dans les mœurs des étudiants de niveau universitaire qui ont subi le système scolaire depuis de nombreuses années. On observe un haut niveau d'anxiété lié aux tests de rendement, même formatifs. On observe aussi des malaises et des

difficultés à participer à une démarche d'apprentissage qui fait appel en priorité à leur expérience et à des processus d'analyse, d'esprit critique et de synthèse pour découvrir et s'approprier la matière. N'avons-nous pas souvent entendu d'eux, sous une forme ou l'autre, le message: « Dis-nous ce qu'il faut dire pour réussir notre examen »? Sous une autre forme, ils se disent entre eux: « Disons-lui ce qu'il veut entendre ». On est loin ici de favoriser le processus d'appropriation de l'apprentissage par l'apprenant.

La présente démarche vise à remettre en question les croyances que l'apprentissage suit un bon enseignement et qu'il ne peut se produire d'apprentissage sans enseignement. Au contraire, il n'y a pas de lien nécessaire entre enseignement et apprentissage. L'apprentissage étant un acte de la liberté humaine, il n'y a pas nécessairement apprentissage parce qu'il y a eu enseignement et, de plus, il peut y avoir apprentissage sans enseignement. On peut même dire qu'il peut se produire un apprentissage significatif chez l'apprenant malgré l'enseignement centré sur la transmission de connaissances, dans la mesure où l'apprenant prend en charge son processus d'apprentissage.

Carl Rogers (1966, p. 201), ce grand humaniste psychothérapeute et pédagogue, parle d'un « apprentissage existentiel et authentique », qui est plus que de l'accumulation de connaissances. Pour cet auteur, l'apprentissage implique un processus de prise de conscience amenant une transformation personnelle, une démarche de création de signification et de changement de comportement autogénéré. Il implique une transformation de la personne dans sa globalité, qui « s'infiltré dans chaque partie de son existence ». L'apprentissage existentiel ou significatif représente, pour cet auteur,

un genre d'apprentissage qui implique toute la personne à la fois dans ses dimensions cognitives et affectives. C'est un apprentissage dans lequel toute la personne est engagée. C'est un apprentissage qui est amorcé par la personne elle-même. C'est un apprentissage dans lequel l'élément « sens » ou « signification » fait partie de l'expérience elle-même. C'est un apprentissage qui produit un changement dans le comportement de l'individu, dans la ligne de conduite qu'il décide d'adopter pour le futur, dans ses attitudes et sa personnalité. C'est un apprentissage qui pénètre la personne dans chacun des éléments de son existence (Rogers, 1966, p. 8-9).

L'auteur parle ensuite d'une pédagogie centrée sur l'apprenant, où l'éducateur est présent au processus d'apprentissage et le soutient par ses qualités interpersonnelles d'attention au vécu d'apprentissage et de respect de son processus de recherche de sens. La source d'apprentissage est d'abord le vécu d'expérience de l'objet d'apprentissage par l'apprenant, sa capacité de prise de conscience et de compréhension. Le moteur de l'apprentissage appartient à l'apprenant lui-même. L'éducateur est là pour l'encourager, le stimuler, l'aider à expliciter le sens de son expérience d'apprentissage et à adopter de nouveaux comportements, congruents à ses intentions de changement.

Il est pertinent de noter l'attention renouvelée de certains chercheurs et pédagogues actuels au processus de socio-construction de la connaissance et de la coopération dans le contexte de la classe. On considère aussi l'importance des stratégies cognitives et des processus métacognitifs utilisés par l'apprenant et de la découverte des façons d'y avoir accès pour l'éducateur (Archambault, 1990, 1996; Jones *et al.*, 1987; St-Pierre, 1994; Langevin, 1992; Noël, 1991; Ouellet, 1997; Tardif et Meirieux, 1996; Eisner, 1997). Ces courants manifestent un intérêt renouvelé pour le processus d'apprentissage, la compréhension des modes de raisonnement de l'apprenant et la contribution des facteurs affectifs permettant de comprendre les difficultés d'apprentissage.

Voici les courants pédagogiques qui ont influencé la présente démarche de définition d'une approche expérientielle de l'apprentissage visant l'intégration des dimensions cognitives, socio-affectives et comportementales dans le processus d'éducation et de formation de la personne.

Il y a d'abord l'approche de la *confluent education*, qui a été structurée au début des années soixante-dix à l'Université de Californie, à Santa Barbara (Brown, 1971; Brown, Yeomans et Grizzard, 1976). Cette approche, qui emprunte ses fondements à la gestalt et à la psychosynthèse, vise à favoriser l'interinfluence des aspects cognitifs et affectifs au cours du processus d'apprentissage et des interactions pédagogiques. D'autres auteurs ont développé par la suite le modèle de la *confluent education* en relation avec des pratiques pédagogiques auprès des apprenants en difficulté d'apprentissage (Castillo, 1978), de même que dans l'enseignement des langues secondes (Galyean, 1973; 1976, 1986) et dans l'enseignement des sciences (Hillman, 1974, 1975).

Il y a eu aussi l'approche humanistique de l'éducation (Rogers, 1976; Weinstein et Fantini, 1970; Galyean, 1976; Carkhuff et Berenson, 1977; Aspy et Roebuck, 1977; Clouzot et Bloch, 1981; Prawat, 1993) et les courants de la psychologie éducationnelle centrée sur le processus d'apprentissage (Klausmeier *et al.*, 1975; Lapp *et al.*, 1975; Dembo, 1977; Steinaker et Bell, 1979; Kolb, 1984; Côté, 1987; Courtois et Pineau, 1991; Villeneuve, 1991; Tardif, 1992; Zerbe Enns, 1993; Viau, 1994; Bourassa *et al.*, 1999; Chevrier et Charbonneau, 2000; Balleux, 2000). Ces approches permettent d'établir les fondements d'une conception du processus d'apprentissage significatif et du modèle expérientiel d'éducation proposé dans la présente démarche de formation. Le premier chapitre décrira les notions et principes qui fondent le modèle expérientiel d'apprentissage et d'éducation.

CHAPITRE

1

*FONDEMENTS
DU MODÈLE
EXPÉRIENTIEL
DE FORMATION
INTÉGRALE
DE LA PERSONNE*

Le modèle expérientiel de formation intégrale de la personne s'appuie sur des fondements théoriques impliquant une description de la conception de la personne et de la personnalité et une définition de la notion d'expérience, source de formation. Vient ensuite une description de la nature de l'apprentissage et du processus d'apprentissage expérientiel significatif.

1. CONCEPTION DE LA PERSONNE ET DE LA PERSONNALITÉ

La personne est une totalité individuelle et particulière, un centre unificateur du vécu des expériences qui cherche à développer ses capacités, ses talents, son originalité et sa personnalité, de façon à se maintenir et à se renforcer. Elle est une unité de fonctionnement physiologique et psychologique. Le développement de la personne se fait dans un contexte interpersonnel et social.

Chaque personne est unique. Elle est la plus compétente pour déterminer ses besoins, ses préoccupations, ses sentiments, ses résistances à changer, ses blocages émotionnels, etc. Elle est la plus compétente pour décrire ce qu'elle est et décider de ce qu'elle veut devenir. Elle seule peut donner une signification à son expérience et à son vécu d'apprentissage.

Chez la personne pleinement vivante, consciente et créatrice, les dimensions cognitives, affectives et comportementales de son expérience interagissent entre elles et fonctionnent comme un tout. Elles s'intègrent dans des façons d'être cohérentes et satisfaisantes. Le

contenu de l'expérience d'une personne s'explique d'une façon personnelle à travers la prise de conscience. C'est en effet le propre de la personne humaine, par sa capacité rationnelle, de réfléchir sur l'objet de sa conscience et de la transformer pour donner un sens à son expérience. Cette prise de conscience peut déboucher sur des changements de comportement et de modes d'être, lorsque des conditions favorables le permettent.

La personne humaine possède une personnalité qui définit ses modes d'être, d'adaptation et de protection. La personnalité est façonnée par la somme des acquis liés à la nature de l'individu, à ses expériences vécues et par la façon dont il les a interprétées. La personnalité est aussi le produit des apprentissages réalisés dans un contexte interpersonnel et social, sous l'influence des parents, des pairs, de la communauté et de l'environnement. G. Allport la définit comme « l'organisation dynamique chez un individu des systèmes psychophysiques qui déterminent sa façon unique de s'adapter à son environnement » (English et English, 1976, p. 382).

La personnalité renvoie donc aux qualités et aux manifestations ou aux modes d'être de la personne. Elle fait appel, d'une part, à l'apparence, à ce qui s'exprime (qui peut être une fausse apparence, ou un masque), mais aussi aux manifestations de l'être intérieur ou du soi. La personnalité est ce qui nous révèle ou nous cache aux autres. Elle est ce qui nous met en relation avec l'autre ou nous isole, en nous coupant de notre expérience du rapport à l'autre. C'est aussi, par le fait même, ce qui nous révèle à nous-mêmes (incluant ce qui échappe à notre conscience) ou ce qui nous cache à nous-mêmes et ce qui nous isole de notre expérience du soi profond (Deshaies et Dubé, 1990).

2. CONCEPTION DE L'EXPÉRIENCE SOURCE DE FORMATION

Que signifie faire une expérience ? À quelles conditions une expérience peut-elle permettre l'apprentissage et la formation de la personne ?

2.1 NATURE DE L'EXPÉRIENCE

Le mot *expérience* tire sa signification du nom latin *experientia* et du verbe latin *experire*, qui signifie « essayer », et du mot grec *peira*, qui

signifie « épreuve ». L'expérience implique un événement, une nouveauté qui crée un mouvement, une perturbation, elle est une épreuve qui amène la rupture d'une continuité.

Il n'y a expérience que s'il y a d'abord rupture des positionnements et des représentations antérieures du fait d'une mise en situation. Dans l'expérience, le sujet est confronté à la nécessité de trouver une place sans avoir les représentations éprouvées comme adéquates qui lui permettraient d'ajuster ses interactions avec les personnes et les objets, qu'il a à détecter comme significatifs du point de vue de la place recherchée. La situation expérientielle crée une rupture dans le « cours normal des choses », le sujet ne sachant comment se situer faute de se représenter la situation avec un minimum de certitudes (Roelens, 1991, p. 221).

Le mot expérience est pris ici dans le sens de *faire l'expérience*. La notion d'expérience implique, dans un sens large, le contenu du vécu actuel, qui est souvent non conscient et auquel la personne peut avoir accès. Dans ce sens, la personne est continuellement en processus d'expérience.

Le concept d'expérience se confond ici avec le fait que le sujet est dans le monde, et avec lui-même, même les non-faits, les non-actions, les non-communications, etc., sont aussi de l'expérience. En paraphrasant Bateson, on peut dire qu'il ne se passe jamais rien qu'il n'y ait pas expérience (Vermersch, 1991, p. 275).

L'expérience immédiate est vue ici comme le flot indéfini des sensations, émotions et impressions disponibles dont une personne peut être consciente à tout instant (Rogers, 1959).

L'expérience renvoie aussi à l'histoire de l'individu et implique ce qu'il a accumulé comme informations, sensations, images, idées, attitudes, valeurs, etc., au fil du temps. Nous avons donc à apprendre à puiser dans la richesse de nos expériences, même celles qui nous semblent négatives.

L'expérience est cumulative, c'est-à-dire que le contexte socio-historique de l'expérience passée sert de fond à l'expérience présente, et ce n'est que dans une attention réflexive que les expériences de la vie se dégagent les unes des autres (Chené et Theil, 1991, p. 204).

En effet, la lecture de l'expérience immédiate est influencée par les acquis des expériences antérieures et les contient d'une certaine façon, à la mesure du niveau de conscience de la personne.

2.2 L'EXPÉRIENCE N'EST PAS EN SOI SOURCE DE TRANSFORMATION

L'expérience n'est pas formatrice en soi, ni immédiatement source de transformation. Nous savons tous que l'expérience en soi n'est pas suffisante pour permettre un changement et un apprentissage. En effet, des personnes peuvent avoir vécu beaucoup d'expériences et ne pas en avoir tiré de leçons ni avoir acquis des compétences ou adopté des attitudes pour mieux répondre aux problèmes qui se présentent. En effet, on peut remarquer qu'on se retrouve souvent dans les mêmes situations de cul de sac dans sa vie. Le vécu de l'expérience n'est donc pas en soi formateur.

L'expérience peut même être source de blessures et nécessiter un long processus thérapeutique pour être récupérable à des fins de transformation et de croissance. Pensons simplement aux traumatismes dus à la violence, aux abus de toutes sortes, aux échecs et aux stress intenses que nous avons vécus à un moment ou l'autre de notre vie. On pourrait aussi penser à l'image négative de soi et à l'insécurité affective que vit la personne continuellement en situation d'échec. Certaines expériences peuvent marquer la personne au point de la rendre défensive et méfiante et la couper du mouvement spontané et du désir naturel d'apprendre. C'est ainsi que l'expérience de l'échec amène non seulement une perte de la motivation ou du désir d'apprendre, mais aussi une expérience subjective dévalorisante qui entraîne éventuellement l'évitement des situations d'apprentissage et de performance.

L'expérience peut de plus impliquer une certaine déstabilisation et même, dans certains cas, une désorganisation des perceptions, des schèmes de pensée, du mouvement ou de l'action. Le changement peut produire une certaine instabilité, une anxiété, et peut même troubler profondément la personne.

De plus, l'absence d'écoute et de respect du vécu de la personne, de ses anxiétés, de ses peurs de l'échec, du doute de ses capacités, etc., peut contribuer au manque de confiance en soi et réactiver des blessures qui interfèrent avec le processus d'apprentissage et de transformation de la personne.

2.3 PROCESSUS DE TRANSFORMATION DE L'EXPÉRIENCE

Comment l'expérience peut-elle être une source d'apprentissage, de valorisation et de transformation pour la personne ? Pour être formatrice, l'expérience doit favoriser un nouvel équilibre. Elle doit impliquer une prise de conscience des perceptions du senti et du vécu, une construction des éléments d'information amenant une prise de conscience du sens de l'expérience et un mouvement ou une action dans une expression gratifiante. Elle doit favoriser une nouvelle continuité, une intégration du senti, des prises de conscience, des choix d'action et de l'agir.

Selon une analyse philosophique et historique de la notion d'apprentissage expérientiel (De Villiers, 1991 ; Bourassa *et al.*, 1999 ; Balleux, 2000), l'expérience est non seulement l'origine de la connaissance, mais aussi le fondement légitime et donc la garantie de la vérité de la connaissance. Mais cette dernière exige le dépassement des données de l'expérience sensible en vue d'atteindre le monde des représentations, des prises de conscience, des idées, des significations.

La construction de la représentation de l'objet d'expérience ne se réalise donc pleinement qu'avec la création du sens de cet objet pour la personne. Elle implique l'utilisation des informations sensorielles, motrices, affectives, imaginatives, etc., qui s'articulent sous forme d'une représentation consciente pour former des idées nouvelles et des concepts. Ceux-ci permettent éventuellement l'acquisition d'une compétence nouvelle et un mode d'être impliquant des valeurs personnelles. L'expérience signifiante fait appel à la personne dans sa globalité psychosomatique, au niveau de sa sensibilité, de son affectivité et de sa conscience, et sur le plan socioculturel, puisqu'elle implique des relations avec les autres et l'environnement (Dewey, 1975 ; Vygotsky, 1997 ; Glassman, 2001). Elle prend tout son dynamisme dans l'action, dans la manifestation de modes d'être cohérents avec des valeurs personnelles et des modes d'agir socialement responsables.

L'implication devient un « engagement » lorsque la personne est capable de la nommer et de la restituer dans un ordre symbolique dotée d'une intentionnalité explicitée collectivement et animée par un projet de développement personnel et communautaire. Par cet engagement, le sujet existentiel devient à la fois responsable de son action et solidaire de tous ceux qui l'accompagnent dans sa réalisation (Barbier, 1991, p. 244).

La transformation de l'expérience, pour la rendre favorable au développement de la personne, nécessite, dans un premier temps, la mise en place des conditions favorables à un apprentissage significatif et des interventions éducatives facilitantes qui permettent l'adoption de façons de faire et de modes d'être valorisants. Ultérieurement, la transformation de l'expérience se manifeste sous forme de nouvelles habitudes de vie responsables et d'un engagement social suscité par la préoccupation d'être un modèle et une source d'apprentissage pour les autres. Nous développerons ces points dans les pages qui suivent.

EXPÉRIENCE 1

MON ESPRIT ME RÉVÈLE

But

Développer la concentration. Prendre conscience des éléments de son expérience actuelle. Entrer en contact avec son imaginaire comme source de révélation des préoccupations et des désirs de changement. Accueillir les émotions et les sentiments associés à cette expérience.

Déroulement

1. Mise en situation

Se procurer un crayon. Adopter une posture confortable.

Prenez contact avec votre respiration. Suivez le mouvement d'entrée et de sortie de l'air dans votre gorge, jusque dans vos poumons. Suivez le mouvement naturel de la respiration sans rien changer...

Je vous propose des images que je vous invite à suivre dans votre imaginaire. Laissez venir ce qui vient spontanément en relation avec ces images. Il est possible que d'autres images surviennent, suivez-les, tout en étant présent à celles que je vous propose. Si vous avez des difficultés à visualiser, soyez en même temps présent à votre respiration et aux sensations qui émergent, aux mots ou autres formes d'éléments de conscience qui émergent. Suivez les suggestions d'images que je vous propose comme si elles se présentaient devant vous sur un écran. Il est important d'être réceptif et de ne pas critiquer ou chercher à comprendre pour le moment ce qui émerge spontanément.

Imaginez que vous êtes couché dans votre lit et qu'il est tard le soir. Soyez conscient du contact de votre corps avec le matelas. À chaque expiration, laissez reposer un peu plus votre colonne vertébrale ainsi que vos épaules et votre tête. Soyez en même temps conscient des sensations ou des émotions que vous éprouvez. Soyez disponible à ce qui se passe en vous sans rien changer. Recevez ce qui émerge en vous...

Vous commencez à vous laisser aller dans une somnolence qui émerge. Soyez présent à vos sensations et ressentis. Laissez-vous aller dans le mouvement qui est là...

Un rêve commence à se dessiner dans votre esprit. Laissez venir les images qui émergent spontanément. Ce rêve est spécial parce qu'il vous apporte un important message concernant l'orientation de votre vie. Laissez ce rêve se former dans votre esprit. Laissez les images venir et se transformer à leur gré. Soyez disponible à ce qui apparaît spontanément. Soyez en même temps présent à votre respiration et aux sensations ou aux émotions que vous éprouvez.

Laissez ce rêve ou ces images exprimer ce dont vous avez besoin pour vous actuellement... Laissez votre imaginaire exprimer ce qu'il vous faut pour vous épanouir actuellement... Demandez à votre rêve d'exprimer le message qu'il vous apporte... Recevez en même temps les images, les sensations et les émotions qui émergent... Accueillez le message que vous révèle votre esprit...

Remerciez votre esprit pour ce qu'il vient de vous communiquer. Reprenez contact avec votre respiration et avec votre senti... Lorsque vous serez prêt, ouvrez vos yeux et prenez contact avec votre environnement en restant présent à ce qui se passe en vous actuellement...

2. *Exploitation*

Écrivez le message que ce rêve vous révèle. Décrivez les sentiments et les émotions vécus. Soyez surtout présent au ressenti que les images ont produit.

3. *Synthèse*

Échangez avec une autre personne sur ce que cette expérience vous a appris sur vos besoins, vos préoccupations, vos désirs de changement.

4. Notes personnelles

EXPÉRIENCE 1

3. NATURE DE L'APPRENTISSAGE

Il vous est sûrement arrivé de dire : « Je suis content de moi aujourd'hui. J'ai appris quelque chose d'important ». Que voulez-vous alors exprimer de votre expérience ? Vous avez probablement voulu dire que vous avez réalisé quelque chose de nouveau, que vous avez fait une prise de conscience, que quelque chose a changé dans votre représentation d'une chose, d'une personne ou d'un événement. Vous avez alors fait l'expérience qu'apprendre, c'est d'abord vivre un changement intérieur qui se manifeste par l'acquisition d'une nouvelle représentation mentale, à laquelle sont associées des réactions sous forme de sensations, d'émotions, etc.

3.1 PROCESSUS DE REPRÉSENTATION D'UN OBJET D'APPRENTISSAGE

L'apprentissage implique au moins trois éléments : une personne qui apprend, un objet de connaissance et la relation qui s'établit entre eux. L'objet de connaissance peut être extérieur à la personne, comme reproduire correctement des lettres ou une information ou faire fonctionner un moteur. Il peut être du monde des interactions sociales, comme apprendre à respecter les besoins et les intérêts des personnes, communiquer, etc. Il peut aussi relever du monde intérieur de la personne ; il est de l'ordre des sensations, des émotions, de l'intuition, des rêves, de l'imagination et de l'activité mentale. L'apprenant doit d'abord prendre conscience d'un objet de connaissance et se faire une idée ou une représentation de cet objet. Cette idée est plus ou moins conforme à la réalité objective et peut se transformer, par la suite,

pour se rapprocher de plus en plus des caractéristiques de l'objet. L'objet d'apprentissage s'impose à la personne qui apprend. Il contient une donnée constante ou objective qui est vérifiable. C'est sur cette base que s'établit la science, selon laquelle un fait contient une donnée irréductible que l'on peut vérifier ou expérimenter. Le domaine des faits ou des événements constitue une donnée pour la personne lorsqu'elle constate que l'objet existe, parce qu'elle l'a vu ou qu'elle l'a observé. Dans le domaine de l'agir, il y a une façon de se comporter dans les relations sociales, il y a aussi une façon de faire plus efficace qu'une autre pour réussir une tâche. Dans le domaine esthétique, la beauté existe et toute personne a l'occasion de faire l'expérience du vrai et du bon dans une situation donnée. L'objet d'apprentissage se différencie du sujet, il détermine la représentation qu'il se fait de lui. Cette représentation est aussi subjective.

ACTIVITÉ 1

LES APPRENANTS ET LEUR REPRÉSENTATION D'UN OBJET D'APPRENTISSAGE

Contexte

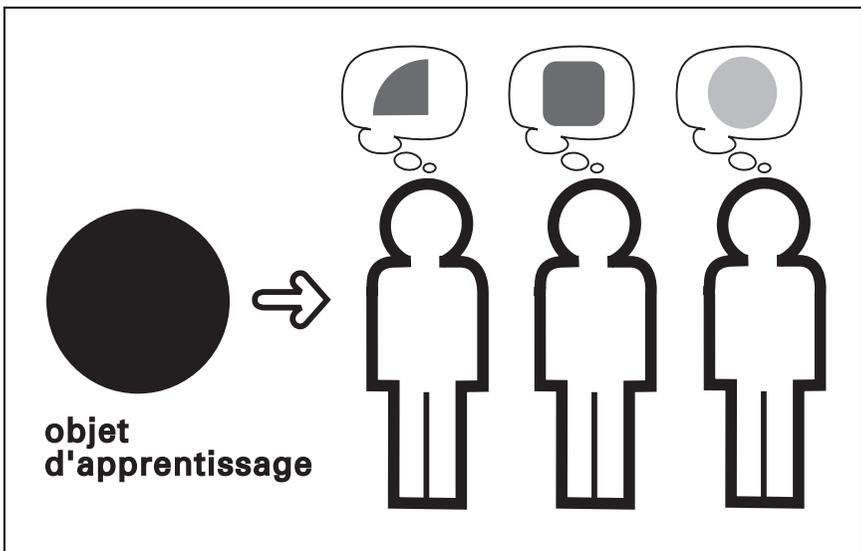


FIGURE 1

Directive

Décrire, à partir de la figure 1, ce que vous comprenez du processus de représentation d'un objet d'apprentissage.

Observations

ACTIVITÉ 1

Le processus de représentation d'un objet d'apprentissage est d'abord influencé par l'expérience que la personne a de cet objet. Ainsi, plusieurs personnes peuvent avoir des idées relativement différentes d'un objet à cause de leur mode individuel de perception (figure 1). Elles arriveront cependant assez rapidement à une entente concernant les points communs de leur expérience de cet objet, surtout si on les aide à clarifier les éléments de leur expérience antérieure qui font qu'elles valorisent un aspect ou l'autre de leur perception de cet objet. La représentation d'un objet d'apprentissage est donc plus ou moins teintée de subjectivité. Nous verrons plus loin comment les acquis antérieurs et les conditions d'expérience de l'objet d'apprentissage sont susceptibles d'affecter la création d'une représentation personnelle de cet objet. Sous cet aspect, l'apprentissage est d'abord un phénomène interne et largement subjectif. Il se manifeste aussi extérieurement, dans les réactions de la personne, dans ses paroles, dans ses agirs, etc. Il s'agit de la dimension comportementale de l'apprentissage, la dimension plus objective, qui peut être observée par une autre personne.

3.2 MANIFESTATION COMPORTEMENTALE

Vous avez probablement déjà entendu une autre personne dire: « Il me semble qu'il y a quelque chose de changé en toi » ou bien « Tu as bien appris ». Comment cette personne peut-elle observer un

changement ou un apprentissage chez vous? Elle a observé un changement dans votre comportement, c'est-à-dire dans votre façon de faire, de parler, d'être, etc.

 ACTIVITÉ 2

OBSERVATION D'UN PROCESSUS D'APPRENTISSAGE

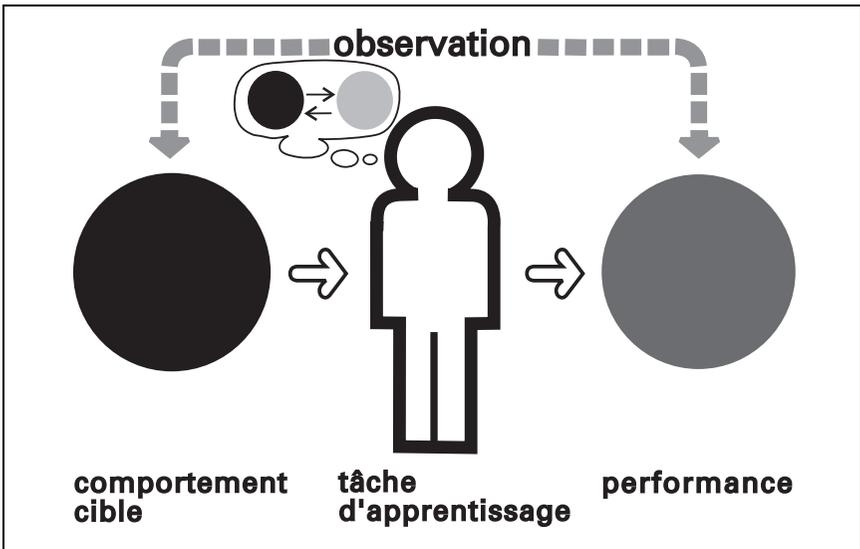
Contexte


FIGURE 2

Directive

Écrire, à partir de la figure 2, ce qu'il faut pour observer un processus d'apprentissage.

Observations

L'apprentissage implique une dimension subjective, une représentation intérieure de l'objet d'apprentissage et aussi une manifestation observable extérieurement (dimension objective), qu'on appelle la performance. En effet, le processus de représentation caractéristique de l'apprentissage ne peut pas être observé directement. Il faut accéder aux manifestations comportementales de l'apprentissage visé : la performance. À cette fin il est important de définir le comportement attendu, qui manifeste l'apprentissage visé, c'est-à-dire le comportement cible. On a, en effet, plus de chance de réaliser le changement ou l'apprentissage visé si on a une représentation précise de l'objectif visé : le comportement cible.

Comme on peut le voir à la figure 2, la performance de l'individu ne manifeste pas toutes les caractéristiques du comportement cible propre à l'apprentissage visé. On peut alors inférer que la représentation mentale que l'individu a de l'objet d'apprentissage est partielle, selon la manifestation comportementale de sa performance. Il y a donc place pour un apprentissage. Cette représentation peut éventuellement se modifier et ultérieurement se manifester sous une forme semblable au comportement visé (comportement cible). Il y aura alors un changement de représentation, qui se manifestera dans un comportement représentatif de l'apprentissage visé. Lorsqu'une performance manifeste l'atteinte d'un comportement cible, on peut conclure alors qu'il y a apprentissage.

La manifestation extérieure d'un changement ou d'un apprentissage s'observe lors de l'émission de comportements de plus en plus représentatifs du comportement cible. La manifestation du comportement attendu lors d'une tâche d'apprentissage permet d'inférer la création d'une représentation mentale appropriée de l'apprentissage visé.

3.3 MESURE ET ÉVALUATION D'UNE PERFORMANCE D'APPRENTISSAGE

Il vous est peut-être arrivé qu'une personne vous dise que vous vous êtes amélioré ou qu'elle est satisfaite de votre performance. Qu'est-ce que cette personne veut vous dire ? Quel est son point de référence pour affirmer cela ?

ACTIVITÉ 3

**PROCESSUS DE CHANGEMENT
MANIFESTANT UN APPRENTISSAGE**

Contexte

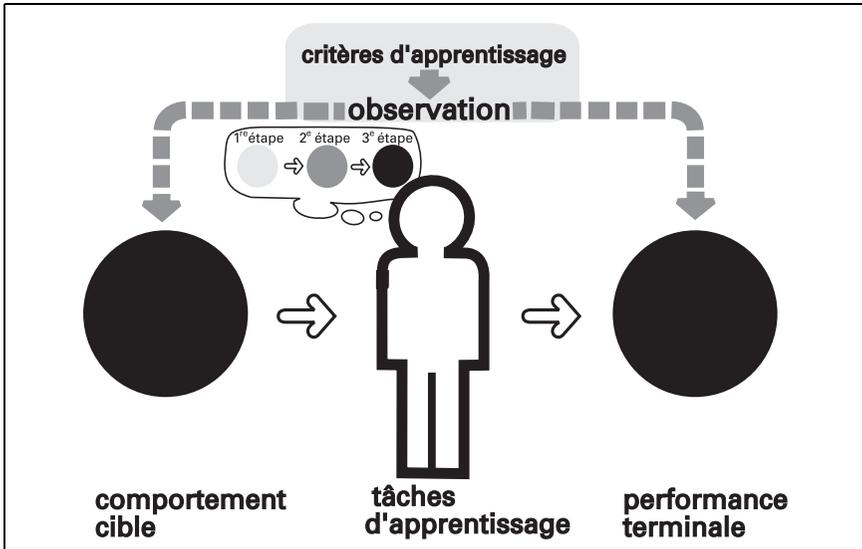


FIGURE 3

Directives

Décrire, à l'aide de la figure 3, le processus de changement manifestant un apprentissage.

Observations

Lorsqu'une personne vous dit que vous avez amélioré votre performance, elle veut probablement vous signifier que votre comportement correspond davantage aux exigences ou aux attentes qu'elle a relativement à un comportement cible. Elle se sert donc d'un modèle ou de points de référence pour juger votre performance, ou les essais que vous avez faits pour produire le comportement cible. Elle a utilisé des critères pour spécifier les aspects du comportement cible qu'elle utilise pour évaluer votre performance. Cette personne s'est fondée sur ces critères pour juger que certains aspects de votre comportement s'étaient améliorés dans le sens de ses attentes liées au comportement cible. Elle peut aussi juger que l'apprentissage doit se continuer jusqu'à ce que la performance terminale manifeste l'atteinte des critères d'apprentissage (figure 3).

L'apprentissage ne peut donc pas être observé directement. On a d'abord besoin de fournir une situation de mesure ou une tâche permettant à la personne de le manifester sous forme de performance. Il faut aussi définir les comportements attendus de cette personne (comportement cible) et les critères d'apprentissage permettant de juger les manifestations de l'apprentissage visé. Ces derniers s'élaborent à partir des caractéristiques du comportement attendu (Goodman et Bond, 1993; Smith, 1990), telles sa durée (ex. : garder le silence pendant 10 min), sa fréquence (ex. : trouver la réponse à cinq additions), son adéquacité (ex. : le carré doit mesurer 10 cm de côté) et les circonstances dans lesquelles il doit se manifester (ex. : poser une question après avoir levé la main et avoir eu la permission de parler). Les critères utilisés pour évaluer une performance sont ordinairement définis à partir des façons habituelles de faire, des normes culturelles ou linguistiques, de la signification logique des contenus disciplinaires, etc. Une table, en effet, c'est une réalité bien définie de par sa nature et ses fonctions dans une société. Un verbe, c'est un mot qui exprime une action ou un état d'être. Dire merci est une règle de politesse lorsqu'on reçoit quelque chose.

Pour spécifier davantage la performance attendue, on peut aussi déterminer le seuil de réussite, c'est-à-dire les caractéristiques minimales du comportement attendu pour conclure à la réalisation d'un apprentissage (ex. : répondre correctement à huit questions sur dix).

La spécification des caractéristiques attendues du comportement cible et la définition du seuil de réussite sont nécessaires pour évaluer la performance fournie par une personne, juger s'il y a atteinte du com-

portement cible et inférer la réalisation d'un apprentissage. L'observation des essais de manifestation du comportement cible chez une personne (performance) permet d'évaluer s'il y a eu changement de comportement (figure 3). L'évaluation d'une performance terminale, selon les critères d'apprentissage définis ou les caractéristiques attendues du comportement cible, permettra d'inférer ou non la réalisation d'un changement caractéristique de l'apprentissage visé (Côté, 1987).

La performance caractéristique d'un apprentissage doit donc (1) manifester l'acquisition d'une représentation mentale, qui se manifeste sous la forme d'un comportement représentatif du comportement cible, et (2) respecter les critères définis (figure 3).

Cela ne veut cependant pas dire que tout apprentissage se manifeste nécessairement extérieurement, sous forme de changement de comportement. Mais l'apprentissage ne peut pas être constaté tant qu'il n'y a pas observation d'un changement du comportement dans le sens des caractéristiques attendues du comportement cible.

3.4 PERFORMANCE ET APPRENTISSAGE : LES LIMITES DE LA MESURE ET DE L'ÉVALUATION

Il vous est probablement arrivé d'affirmer que vous n'étiez pas satisfait de la performance que vous aviez fournie dans une situation donnée. Qu'aviez-vous voulu dire alors ? Peut-être éprouviez-vous le sentiment de ne pas avoir manifesté tout ce que vous pouviez ou vouliez produire à ce moment-là. Votre performance (comportement) ne correspondait pas à ce que vous croyiez être capable de faire ou de manifester dans cette situation. Il est aussi possible que la situation et les conditions dans lesquelles vous vous trouviez n'ont pas permis de faire valoir pleinement vos capacités. Le comportement manifesté dans une situation donnée ne correspond pas nécessairement à ce que vous êtes capable de faire et à ce que vous avez appris. La performance reflète les résultats de l'observation et de la mesure des caractéristiques d'un comportement, observées dans une situation donnée et à un moment donné.

On doit donc ne pas oublier qu'une personne peut ne pas manifester un apprentissage, dans une situation donnée, même si elle l'a acquis. Différents *facteurs subjectifs*, comme l'anxiété, le manque de motivation, la crainte d'un échec, etc., et des *facteurs objectifs* liés à la tâche ou à la situation de mesure et d'évaluation, tels que la difficulté

de compréhension des directives, la nouveauté de la situation, etc., peuvent faire, à ce moment-là, qu'une personne n'a pu démontrer l'apprentissage. Elle pourra le manifester à un autre moment et dans d'autres situations, ou manifester d'autres comportements que ceux observés, qui pourraient être des indices d'apprentissage. On doit donc être conscient des limites de toute situation de mesure d'évaluation de l'apprentissage à partir d'une performance à une tâche ou dans une situation donnée.

3.5 CHANGEMENT CARACTÉRISTIQUE D'UN APPRENTISSAGE

Il est important de spécifier le changement attendu caractéristique de l'apprentissage. Il peut, en effet, apparaître des changements qui ne manifestent pas l'apprentissage visé.

ACTIVITÉ 4

CHANGEMENTS SUSCEPTIBLES D'AFPECTER LA PERFORMANCE ET QUI NE SONT PAS DES MANIFESTATIONS D'UN APPRENTISSAGE

Contexte

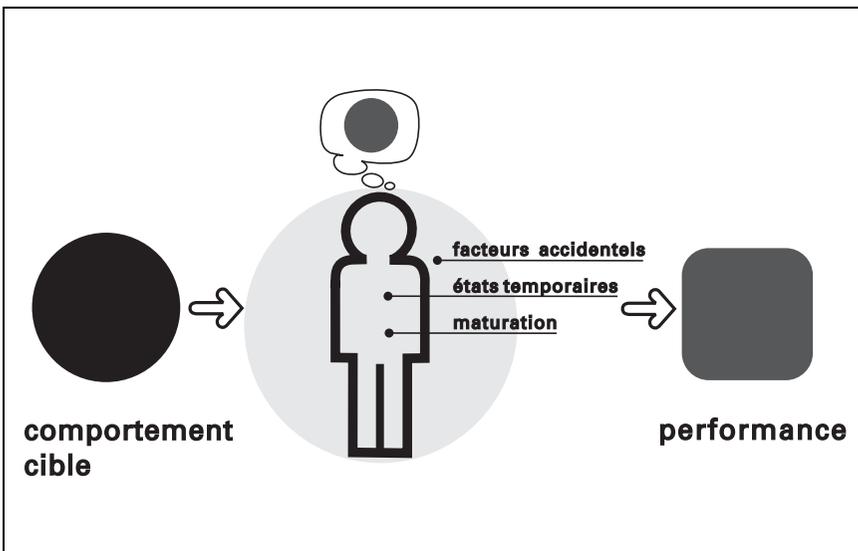


FIGURE 4

Directive

À l'aide de la figure 4, décrire les changements susceptibles d'affecter la performance qui ne sont pas des manifestations d'un apprentissage.

Observations

ACTIVITÉ 4

Le changement caractéristique d'un apprentissage doit posséder une certaine stabilité. Il ne doit pas être le fruit du hasard, d'un événement ponctuel ou d'un accident, qui altèrent ou modifient la capacité physique ou mentale de la personne (facteurs accidentels), ni être déterminé par des états temporaires (fatigue, anxiété, modification de la motivation, etc.) qui affectent la performance à un moment donné. Le changement dû à l'apprentissage doit aussi se distinguer du changement lié au processus naturel de la croissance et de la maturation, tels les changements liés au développement musculaire ou au vieillissement (figure 4).

Le changement caractéristique de l'apprentissage doit être le résultat d'une expérience ou d'un exercice. Il implique donc une nouvelle représentation mentale ainsi que les réactions, les émotions et les sentiments associés au vécu d'une expérience ou d'un exercice lié à un objet d'apprentissage.

On peut définir théoriquement l'apprentissage comme un changement dans une capacité ou une disposition sous forme d'une nouvelle connaissance (savoir), d'une habileté (savoir-faire ou savoir-savoir) ou d'une attitude (savoir-être) (Côté, 1987, p. 14).

L'apprentissage se manifeste dans un changement de comportement qui possède une certaine stabilité.

On peut donc définir opérationnellement l'apprentissage comme un changement de comportement résultant d'une expérience ou d'un exercice (Côté, 1987, p. 16).

L'apprentissage est donc d'abord *un phénomène subjectif* (nouvelle représentation mentale, réaction, émotion, etc.), et ensuite *un phénomène objectif* (performance, changement de comportement) qui peut être observé par une autre personne et qui doit respecter certains critères définis (caractéristiques attendues des manifestations du comportement cible).

4. NATURE DE L'APPRENTISSAGE EXPÉRIENTIEL

L'apprentissage expérientiel implique un changement intérieur issu d'une prise de conscience personnelle du sens d'une expérience. Il est facilité par un processus d'interaction interpersonnelle, dans un contexte donné. Il se manifeste ensuite par un changement significatif du comportement.

4.1 UN CHANGEMENT INTÉRIEUR

L'apprentissage expérientiel nécessite une appréhension d'une donnée qui favorise une nouvelle représentation, une modification d'une conception, d'un comportement, ou leur remise en question, etc. Le sujet doit alors sentir que ce qu'il appréhende produit une différence en lui-même et produit un ajustement qui amène un changement dans sa représentation d'un phénomène et dans son comportement. Faire l'expérience ou réaliser un apprentissage expérientiel implique donc que l'appréhension d'une donnée provoque chez l'apprenant une réaction et une remise en question (Bonvalot, 1991). Par exemple, un malaise peut amener une personne à sentir que son comportement ne correspond pas à ses valeurs ou à ce qu'elle désire. Il peut l'amener à modifier sa façon d'agir et à trouver une nouvelle façon de faire plus satisfaisante. La prise de conscience d'un aspect de lui-même qu'il ignorait l'amène, par exemple, à déceler une source d'insatisfaction, à établir de nouvelles priorités et à modifier son comportement.

Avoir de l'expérience dans un domaine, comme un métier, un sport ou tout autre secteur de l'activité humaine, implique davantage que d'avoir vécu un événement ou d'avoir participé à des activités. Avoir de l'expérience implique la conscience des compétences acquises pour jouer un rôle, pour réaliser des tâches et pour résoudre des problèmes dans un domaine donné, ainsi que les réactions et les sentiments liés à la perception de son efficacité dans ce domaine. Une

personne apprend de son expérience lorsqu'elle prend conscience de ses réactions, émotions, sentiments, messages, idées, réponses liés à une situation ou à un problème pour lesquels elle n'a pas de solution toute faite. Elle doit trouver une façon de traiter les données de son expérience pour répondre adéquatement et s'adapter à une situation. Elle en retire ordinairement une satisfaction et une confirmation de sa compétence et de son estime d'elle-même.

L'apprentissage expérientiel implique donc d'abord la réception et la collecte des données nouvelles qui amènent quelque chose de différent de ce que le sujet connaît. Il s'interroge sur un problème, est ému par un événement, etc. Dans un deuxième temps, il doit traiter les informations issues de son vécu actuel de la situation, utiliser les données pertinentes de ses expériences et de ses acquis d'apprentissage passés et adopter un nouveau comportement qui permet de rétablir l'équilibre à partir de ce qui l'a ému ou bouleversé ou trouver une solution à une situation problématique. Les données de l'expérience sont donc analysées, interprétées et structurées par le sujet. Cette construction s'opère avec la médiation des codes de communication caractéristiques du milieu dans lequel il vit. Il interprète son vécu à l'aide de mots et utilise un langage qui constitue un système d'interprétation. Il est influencé par les valeurs et les modèles sociaux qui déterminent certains comportements plutôt que d'autres (Bonvalot, 1991).

4.2 PROCESSUS D'INTERACTION INTERPERSONNELLE

Par rapport au processus d'intégration des expériences d'apprentissage, la communication de l'expérience intérieure et subjective d'un apprentissage, est fondamentale pour la clarification du vécu de l'expérience. De plus la réception d'un feed-back, venant d'une autre personne concernant ses observations des manifestations de cet apprentissage, est un complément qui interagit avec l'expérience subjective. Ces deux aspects favorisent l'explicitation des dimensions cognitives, socio-affectives et comportementales de l'expérience d'apprentissage. Qui n'a pas vécu l'expérience d'affirmer qu'il croit comprendre quelque chose, et de réaliser que sa pensée n'est pas claire comme il le pensait après avoir fait l'expérience de l'expliquer à une autre personne. De même, on peut réaliser que communiquer à une autre personne un conflit ou une difficulté (aspect subjectif) aide à voir plus clairement un problème et à trouver une solution (aspect

objectif). Les effets positifs de la communication de l'expérience d'un apprentissage se manifestent subjectivement sous forme d'un soulagement, d'une satisfaction, souvent d'un sentiment d'exaltation et de plénitude, qui manifestent l'intégration de la pensée et de l'affectivité. C'est ce qui caractérise, d'une façon plus évidente parfois, *l'insight* ou la découverte d'une solution à un problème.

4.3 UN CHANGEMENT SIGNIFICATIF DU COMPORTEMENT

L'apprentissage expérientiel implique donc la conscience des données d'une expérience, à la lumière des acquis et des apprentissages antérieurs. Il permet la réalisation d'un processus de transformation de ces données et de construction d'une nouvelle représentation, d'une nouvelle idée amenant une réponse satisfaisante à une situation. Cette réponse implique aussi une nouvelle façon de faire, un nouveau comportement et éventuellement un nouveau mode d'être, ou habitude.

Apprendre, dans le sens d'exploiter son vécu d'expérience, implique plus que l'acquisition de connaissances ou un changement de comportement par suite de la répétition d'une action, de l'imitation, ou de l'adaptation aux exigences d'un environnement. L'apprentissage expérientiel exige un processus intérieur de conscience et une démarche active de prise de conscience, qui impliquent une transformation des représentations mentales et une personnalisation de l'apprentissage sous forme d'une signification personnelle. Il implique de plus un nouveau mode d'être qui débouche sur l'action, dans un nouveau comportement ou une nouvelle façon de faire. La personne est donc la première responsable de son processus d'apprentissage. Apprendre d'une façon significative à partir de son expérience nécessite l'interaction entre les dimensions cognitives, socio-affectives et comportementales du vécu d'une situation d'apprentissage.

Le processus d'apprentissage expérientiel est un *mode d'apprentissage significatif* dont la particularité consiste à s'appuyer sur le vécu personnel de l'apprenant de l'objet d'apprentissage. On peut apprendre de façon significative à partir d'informations provenant de l'expérience d'autres personnes. Une grande partie des programmes de formation se fondent, en effet, sur des théories, des lois, des principes qui s'appuient sur des expériences que l'apprenant ne fait pas lui-même, mais qui lui sont transmises. L'apprentissage expérientiel nécessite dans ce cas que

l'apprenant prenne du recul par rapport à l'information transmise et au médiateur. Il doit construire sa propre représentation de l'objet de connaissance selon son esprit critique et en se référant à son vécu.

Les caractéristiques du processus d'apprentissage significatif et des interventions éducatives facilitantes, que nous décrivons dans le chapitre suivant, permettront d'explicitier davantage la démarche du processus expérientiel d'apprentissage.

4.4 RÉSUMÉ

Le modèle expérientiel d'apprentissage considère la personne comme une totalité où les dimensions cognitives, socio-affectives et comportementales de l'expérience d'apprentissage interagissent pour produire une transformation de la personne. L'apprentissage expérientiel, dans ce sens, implique une démarche personnelle de transformation des représentations d'un phénomène, un changement de point de vue, une transformation intérieure qui a du sens pour elle et qui détermine ses choix de comportement ou d'agir. Apprendre d'une façon expérientielle implique donc plus que l'acquisition d'une connaissance ou la compréhension d'un phénomène, cela nécessite une appropriation d'une expérience qui se révèle dans des choix personnels manifestant une modification du comportement ou de l'agir.

EXPÉRIENCE 2

OBSERVATION, FEED-BACK ET TRANSFORMATION DE L'EXPÉRIENCE

But

Faire l'expérience de l'interdépendance des aspects subjectifs et objectifs de l'apprentissage. Vérifier comment la communication et le feed-back transforment l'expérience d'apprentissage et favorisent l'intégration des dimensions cognitives, affectives et comportementales de cette expérience.

Déroulement

1. Mise en situation

Se procurer un crayon.

L'exercice se fait en trio de préférence, selon les trois rôles suivants : la personne observée, le descripteur et l'observateur. Décidez maintenant du rôle que chacun va jouer dans un premier temps. Le descripteur mentionne ce qu'il voit de la personne observée, sans juger ou évaluer (3 min). Il reste en contact avec sa respiration et ses réactions. La personne décrite reste présente à sa respiration, en suivant la transformation de son expérience intérieure à mesure que l'autre personne décrit ce qu'elle observe d'elle. Les deux personnes, assises l'une en face de l'autre, sont en contact visuel. L'observateur reste présent à ses réactions et à ses observations. Il décrira plus tard ce qu'il a observé chez les deux acteurs. Par la suite, les participants changeront de rôle.

- Le descripteur commence à décrire ce qu'il voit de la personne observée (3 min).
- Le descripteur maintenant continue à décrire ce qu'il observe et complète en disant ce qu'il infère de ses observations (3 min). Par exemple, il peut voir des cernes noirs autour des yeux et inférer que la personne est fatiguée.
- La personne observée réagit au feed-back reçu du descripteur. Elle décrit ce qui l'a touchée, les réactions ou les sentiments qu'elle a éprouvés. Elle décrit aussi comment son expérience s'est transformée au cours du feed-back et à mesure qu'elle en parle. Les autres personnes gardent le silence, présentes à leurs réactions.
- L'observateur présente ce qu'il a remarqué chez la personne observée. Ensuite il décrit ce qu'il a observé chez le descripteur.
- On change les rôles et on refait la démarche précédente.

2. Exploitation

Écrivez ce que vous avez découvert au cours de cette expérience. Avez-vous observé une transformation de votre conscience de vous-même, un changement intérieur ? Est-ce que cela s'est manifesté à l'extérieur, dans votre façon de paraître, dans votre comportement ? Qu'est-ce que vous retirez de cette expérience concernant votre compréhension du processus d'apprentissage ? Quel rôle a été le plus significatif pour vous ? En quoi cela vous révèle-t-il davantage à vous-même ?

3. Synthèse

Échangez avec les partenaires sur ce que cette expérience vous a permis d'apprendre au sujet de vous-même.

4. Notes personnelles

*PROCESSUS
D'APPRENTISSAGE
SIGNIFICATIF
ET CONDITIONS
ÉDUCATIVES
FACILITANTES*

Le présent chapitre décrira d'abord les étapes du processus d'apprentissage significatif et les conditions d'intégration des expériences d'apprentissage dans le mode de pensée et d'être de l'apprenant. Il abordera ensuite les facteurs de la relation éducative susceptibles de favoriser l'apprentissage significatif.

1. PROCESSUS D'APPRENTISSAGE SIGNIFICATIF

L'approche expérientielle de l'apprentissage et de l'éducation favorise l'implication de toute la personne de l'apprenant. Elle se préoccupe de favoriser un processus d'apprentissage significatif. Celui-ci exige un apprentissage qui est senti (*felt meaning*, Brown, 1971) et qui amène la création d'une signification personnelle issue de la prise de conscience du contenu de l'expérience d'apprentissage. L'apprentissage significatif implique (1) une expérience de l'objet d'apprentissage; (2) une synthèse et une articulation de la compréhension de l'objet d'apprentissage selon des schèmes personnels permettant (3) une explicitation de la signification de l'objet d'apprentissage (Gendlin, 1962).

L'approche de la *confluent education* considère l'apprentissage significatif comme un processus impliquant l'ensemble de la personne, tant aux points de vue cognitif, affectif et comportemental que dans sa dimension sociale et environnementale.

Learning is sensing or experiencing the Gestalt of the « person-universe » so that the meaning of each personal experience fits into this rich and more unified context and is therefore much richer itself (Metz, 1976, p. 29).

1.1 ÉLÉMENTS PRÉCONSCIENTS ISSUS DES EXPÉRIENCES ANTÉRIEURES

L'apprentissage significatif prend sa source dans l'expérience de la personne, dans ce qui est susceptible de devenir conscient chez elle. Le processus de prise de contact avec une proposition d'apprentissage est en effet plus ou moins filtré ou transformé par des mécanismes préconscients de sélection des éléments faisant l'objet du champ perceptuel. La perception de l'objet d'apprentissage est donc teintée de subjectivité. Le processus de sélection et de perception des informations est en effet influencé par les expériences antérieures, les préconceptions, les affects, les acquis, les attitudes, les valeurs, l'image de soi, etc., que l'expérience actuelle évoque. Sous cet aspect le processus d'apprentissage significatif est d'abord déterminé par ce qu'est la personne. Il commence et se réalise d'une façon subjective (Brown, 1976). On pourrait donc dire que ce que j'apprends est déterminé par ce que je suis.

L'homme cherche à faire de ses expériences successives une totalité cohérente. Cela s'opère dans un double mouvement :

- *les expériences passées sont réévaluées à la lumière des nouvelles expériences : le passé n'est pas immobile, il est sans cesse réaménagé ;*
- *les nouvelles expériences sont construites par le sujet compte tenu de ses expériences antérieures (Bonvalot, 1991, p. 320).*

À tout moment des éléments non conscients sous-tendent l'organisation de nos perceptions et de nos activités. Les éléments d'information liés à la personnalité et aux difficultés de développement de la personne sont en général plus difficilement accessibles à la conscience que les éléments d'information objectifs ou ceux qui ont suscité des réactions positives. Ainsi les informations liées à des expériences d'une douleur intense, de la peine déchirante, de la peur paralysante ou de la violence sont difficilement accessibles à cause des mécanismes de coupure du senti de ces émotions qui ont permis à la personne de survivre à un moment donné. De plus, les éléments d'information isolés sont en général plus difficilement accessibles à la conscience que les éléments structurés et organisés dans la mémoire. De même, les éléments d'information liés à l'action spontanée et aux habitudes ne font pas l'objet d'une expérience consciente puisqu'ils relèvent des automatismes.

Dans le même ordre d'idées, les préoccupations et les anxiétés liées à des besoins fondamentaux qui n'ont pas été satisfaits d'une façon minimale créent une tension dans l'organisme. Elles ne sont pas disponibles à la conscience et la personne les nie inconsciemment comme façon d'éviter d'avoir accès aux émotions intenses bloquées dans ces contractions (Côté, 1992b). Ainsi les besoins physiologiques, les besoins de sécurité, les besoins d'un lien d'attachement, d'amour et d'appartenance, les besoins de considération et d'estime de soi, lorsqu'ils ne sont pas satisfaits à un niveau minimal, peuvent amener des blocages dans la poursuite des besoins supérieurs d'ordre intellectuel, esthétique, d'actualisation de soi et de transcendance (Maslow, 1954, 1972). Ces blocages peuvent se manifester sous forme d'absence de mémoire, de résistance, de mécanismes de défense, comme la projection, la négation, l'introjection, qui sont des symptômes de la coupure des émotions, des anxiétés, des insatisfactions, des malaises et des inquiétudes (Brown, et *al.*, 1976; Zinker, 1980). Ces mécanismes interfèrent dans le processus de conscience des données d'expérience et d'apprentissage.

Les préoccupations liées à des besoins non satisfaits peuvent immobiliser le besoin naturel d'apprendre et de se développer. Elles peuvent prendre trois principales formes (Weinstein et Fantini, 1970). Il y a celles liées à *l'image de soi*, impliquant un questionnement tel: « Comment peux-tu me faire confiance si je n'ai pas confiance en moi? », « Je suis un raté » ou, d'une façon positive, « Je suis une personne spéciale » ou « J'ai le droit d'être ce que je suis ». La deuxième préoccupation touche la recherche de *contacts satisfaisants* avec les autres et l'environnement, qui amène un questionnement tel: « À qui puis-je faire confiance? » ou « Pourquoi devrais-je prendre le risque de me révéler? », « Quelle image les autres ont-ils de moi? » ou, d'une façon positive, « J'ai le droit d'être ce que je suis ». Une troisième préoccupation met en évidence la recherche de *contrôle sur sa vie et sur son environnement*: « Ça sert à rien de faire des efforts, c'est la fatalité » ou « Je ne réussis jamais ce que j'entreprends », « Qu'est-ce que je peux y faire? » ou, d'une façon positive, « J'aime ce que je fais ».

Les préoccupations révèlent donc les façons les plus persistantes et les menaces les plus constantes à la satisfaction des besoins. Elles sont particulièrement importantes à considérer lorsqu'elles révèlent des doutes envers soi-même et des inquiétudes concernant sa façon d'entrer en contact avec les autres et l'environnement. La

préoccupation révèle d'une part un déséquilibre ou une insatisfaction entre la réalité de sa vie et l'idéal qu'on entretient à propos de soi-même. D'une façon positive, elle peut s'ancrer dans des aspirations légitimes, dans des désirs de changement et des valeurs personnelles (Weinstein et Fantini, 1970).

La meilleure façon de rejoindre les préoccupations de la personne est à travers ce qu'elle dit et écrit à propos d'elle-même, au sujet de sa vie, de son expérience passée et de son environnement. Cette expression fournit des indices de ce qui la préoccupe et des problèmes liés à l'image de soi qui l'empêchent d'avoir accès à la richesse de son expérience actuelle. L'importance et la persistance de ces manifestations permettent d'entrevoir l'ampleur des blocages et l'intensité des émotions immobilisées qui perturbent la perception de l'expérience immédiate et l'ouverture à l'apprentissage.

1.2 PROCESSUS DE PERCEPTION D'UNE EXPÉRIENCE D'APPRENTISSAGE

Le processus d'apprentissage significatif implique d'abord un processus de perception des éléments de son expérience d'un objet d'apprentissage.

A C T I V I T É 5

PROCESSUS DE PERCEPTION D'UNE EXPÉRIENCE D'APPRENTISSAGE

Directive

À partir de la figure 5, décrire ce qui caractérise le processus de perception dans un processus d'apprentissage.

Observations

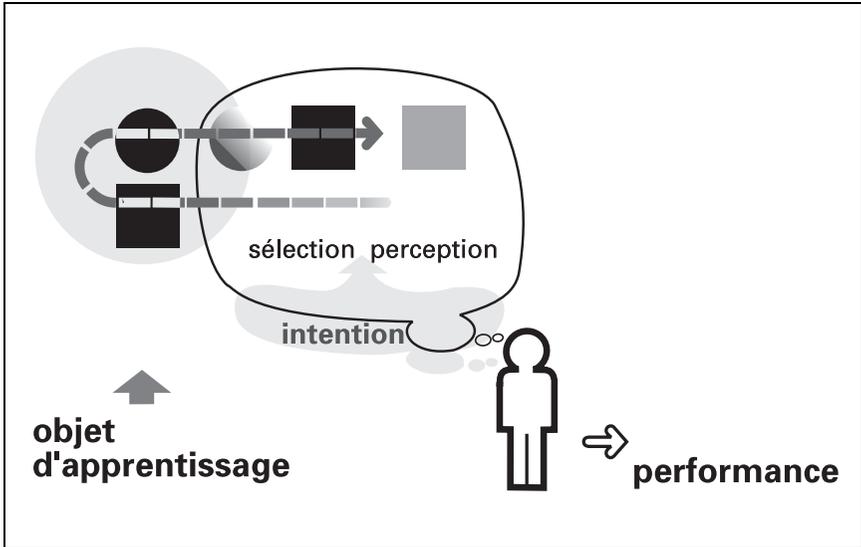
Contexte

FIGURE 5

ACTIVITÉ 5

Le processus de conscience d'une expérience est sélectif. Il est plus ou moins filtré par les acquis des expériences passées et, d'une façon plus générale, par les facteurs personnels qui déterminent les dispositions de la personne à percevoir ce qui est disponible à sa conscience. Les personnes auront donc une réceptivité plus ou moins grande aux informations qui font l'objet de leur champ perceptuel. La qualité de l'expérience n'est donc pas déterminée uniquement par l'objet d'apprentissage et le contexte de l'expérience, mais fondamentalement par le degré d'ouverture de la personne à son expérience de l'objet d'apprentissage. Sous cet aspect, l'apprentissage est d'abord enraciné dans la subjectivité de la personne et est déterminé par l'intention d'apprendre (figure 5).

1.2.1 Processus de sélection perceptuelle

Le processus de sélection, de filtration et de distorsion des éléments faisant l'objet du champ perceptuel varie d'un individu à l'autre et d'une situation à l'autre chez un même individu. Ce processus est plus grand lorsque l'individu réagit avec une forte anxiété à la situation d'apprentissage. À un niveau préconscient, il pressent alors que l'expérience est

susceptible de modifier ses préconceptions, la structure de ses significations acquises, de transformer une habileté, une attitude ou une valeur. Cet individu vit alors un conflit entre la tendance de son organisme à se développer et à s'actualiser et la peur de la désorganisation de ses préconceptions, et parfois même de l'image qu'il a de lui-même que crée une nouvelle expérience. Il aura alors tendance à sélectionner les informations de son expérience qui confirment ses préconceptions et à ignorer les autres informations susceptibles de remettre en question les idées qu'il se fait des choses ou de lui-même (figure 5).

Gagné (1977) mentionne que l'appréhension des éléments d'une expérience se fonde sur un processus de perception sélective des stimuli. L'individu a tendance à adapter les données perceptuelles de façon à les rendre conformes à ses expériences antérieures ou à ses préconceptions. Ses dispositions à apprendre sont largement déterminées par les idées et les significations acquises qu'il associe à l'objet d'apprentissage. Par ailleurs, lorsqu'une expérience est menaçante pour l'idée qu'une personne a d'un phénomène ou pour l'image qu'elle a d'elle-même, cette personne a tendance à filtrer ses perceptions et à les distorsionner. Elle bloquera alors son ouverture à la richesse des données de son expérience et aux possibilités de changement et d'apprentissage (Rogers, 1976).

1.2.2 Expérience d'une rupture avec le connu

La perception de l'expérience actuelle implique la conscience d'une rupture entre les représentations disponibles des expériences antérieures. Les données de la situation actuelle demandent un ajustement des représentations antérieures en relation avec l'objet de connaissance. L'inadéquation ressentie entre la perception de l'objet et le cadre de référence de la personne crée une distance avec l'expérience actuelle. Elle amène parfois un questionnement concernant son identité personnelle, lorsque l'expérience de l'objet d'apprentissage révèle des aspects encore non intégrés de soi et des incapacités d'établir un rapport satisfaisant avec l'objet d'apprentissage et avec l'environnement.

Dans la situation expérientielle, le système de repères de l'individu est désorganisé; il pressent un écart entre ses représentations et celles des autres, entre ce qu'il pensait être et ce qui lui est proposé d'être là. Il pressent cet écart sans pouvoir se formuler les paradoxes qui le mettent en difficultés. Il essaie de s'y retrouver, ce qui le rend réceptif de façon inhabituelle et déstabilise le filtrage et la catégorisation de ses perceptions (Roelens, 1991, p. 234).

Les données phénoménologiques de l'expérience immédiate, dans le processus de perception, impliquent un interpositionnement de sentis, d'éléments factuels, d'observations, de rappels d'expériences antérieures et de tentatives de concilier ces données avec des préconceptions. La personne est en situation de mouvance, de ressentis complexes, de questionnement, d'un ébranlement plus ou moins intime lorsqu'elle vit une rupture entre le connu et l'inconnu qui émerge de son expérience d'elle-même. Les mots et les autres formes symboliques sont utiles pour nommer les éléments du processus de conscience et favoriser l'accès à la richesse de l'expérience immédiate et sentie. De plus, l'expression des réactions et du senti à une personne accueillante favorise au plus haut point le contact avec l'expérience intérieure et avec soi-même.

Un problème important à considérer est la tendance du sujet à se réfugier dans des constructions rigides des représentations et des préconceptions acquises des expériences passées. « Une autre attitude est "l'impulsion d'emprise" qui tend à une maîtrise, à un pouvoir immédiat sur l'objet à assimiler ou à introjecter, et tend à immobiliser ce qui risque d'échapper, à décortiquer, à comprendre par réduction, à faire appel à des certitudes » (Roelens, 1991, p. 235). Tout effort pour organiser prématurément les perceptions issues de l'expérience immédiate prive la personne d'un accès à la richesse de son vécu actuel. Elle évite ainsi d'éprouver son expérience, en restant extérieure à celle-ci par la rationalisation. Elle évite les possibilités de remettre en question ses représentations et ses positions personnelles, de se sentir concernée par un objet de connaissance et ses modes de relation avec les autres et l'environnement. Toute expérience qui ne permet pas un mouvement vers l'objet de connaissance, un espace de rencontre qui se situe à mi-chemin entre ce que je suis et ce qu'est l'autre comme objet de connaissance, un « je ne sais pas » permettant un changement des représentations, ne fait que nier l'expérience. Toute dénégation de l'expérience crée un vide dans l'unité de la personne et dans ses rapports avec son environnement.

Il ne faut cependant pas oublier que la personne a tendance à maintenir son équilibre et sa stabilité (Rogers, 1976). L'autoconfirmation de ses représentations et de ses positions permet d'assurer une cohérence dans l'identité de la personne. Dans ce sens, la personnalité dirige la perception. La perception liée à des expériences nouvelles est susceptible d'assouplir les rigidités de la personnalité. C'est en acceptant

de parler de son vécu, de sa perception des choses, qu'on découvre des aspects cachés de soi-même. La personne se révèle à elle-même à travers ses rapports avec l'autre et l'environnement. L'expérience vient alors introduire une déstabilisation des préconceptions et des représentations et permettre une réorganisation nouvelle, un mouvement de changement et de croissance de la personne. Dans ce sens, les perceptions du monde sont liées aux représentations de soi. La réalité perçue par le sujet dans ses interactions conscientes avec les autres et l'environnement est délimitée par les perceptions qu'il a de lui-même.

1.2.3 Transformation des schèmes perceptuels

L'importance de la transformation des schèmes perceptuels s'appuie sur le principe que la personne ne se réalise pas pleinement à l'intérieur d'une perception figée d'elle-même et du monde. Elle est prisonnière de ses préconceptions et à l'étroit dans ses structures. Elle a besoin de faire appel à de nouvelles expériences de la réalité pour élargir ses schèmes perceptuels. Elle a besoin de faire appel à l'autre, à son interpellation et à sa reconnaissance, pour sortir de ses schèmes de perception de la réalité et d'elle-même qui la gardent à l'étroit et en dehors du potentiel du soi profond (Roelens, 1991). Le processus expérientiel suscite la curiosité, permettant la recherche d'un sens, d'une direction au mouvement qui émerge. Il permet une transformation des préconceptions et des représentations de l'objet d'apprentissage. Il peut même favoriser un changement de la représentation de soi.

Le processus d'apprentissage significatif (Côté, 1987) commence donc par la conscience que la personne a de son senti ou de son vécu, tant aux niveaux cognitif et socio-affectif qu'au niveau psychomoteur. Il implique à cette fin une perception sentie des éléments de son expérience actuelle d'un objet d'apprentissage. La personne construit d'abord une idée concrète des éléments de son expérience. Elle a des images particulières des choses et exprime des sensations et des impressions au regard d'une situation d'apprentissage précise. Elle a une vision descriptive de son expérience d'apprentissage. Un fait, une sensation, une idée, une vérité sont en effet donnés par l'expérience quand ils font d'abord l'objet d'une constatation (Alquié, 1957). Nous verrons plus loin comment intervenir de façon à favoriser la transformation des préconceptions et l'intégration des éléments de l'expérience perçus permettant l'ouverture à de nouvelles formes de conscience.

1.3 PROCESSUS D'ABSTRACTION ET DE SYMBOLISATION DES ÉLÉMENTS D'EXPÉRIENCE

Le processus d'abstraction et de symbolisation des perceptions de l'expérience implique un mode d'organisation et de transformation des informations recueillies à l'aide de symboles permettant la création d'une représentation mentale abstraite et personnelle de l'objet d'apprentissage.

1.3.1 Processus d'abstraction

Le processus d'abstraction et de symbolisation suit le processus de perception des éléments de l'expérience d'un objet d'apprentissage.

ACTIVITÉ 6

PROCESSUS D'ABSTRACTION ET DE SYMBOLISATION D'UNE EXPÉRIENCE

Contexte

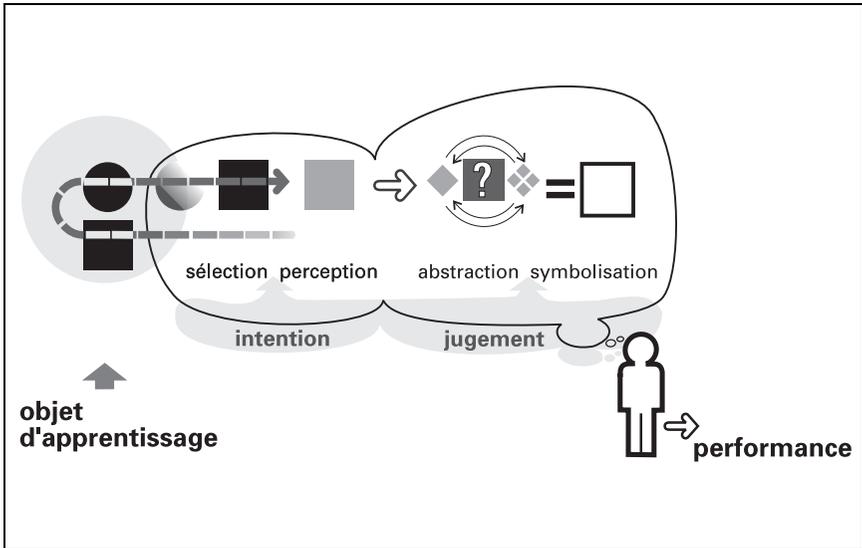


FIGURE 6

Directives

Décrire, à l'aide de la figure 6, la façon dont l'apprenant construit une représentation mentale abstraite et symbolique d'une expérience d'apprentissage.

Observations

ACTIVITÉ 6

Le processus d'abstraction implique une démarche par laquelle la personne sélectionne et isole des caractéristiques de son expérience d'un objet d'apprentissage à des fins de représentation mentale et de compréhension. Le processus d'abstraction a lieu lorsqu'une personne analyse une expérience, un problème, une situation et regroupe les informations pertinentes, de façon à créer une représentation mentale sous forme de synthèse, d'une prise de conscience, d'une hypothèse de solution à un problème, d'un concept ou d'un principe (Côté, 1987). Le processus d'abstraction se réalise en tenant compte des deux principes suivants. Premièrement, le processus de rencontre entre le non-conscient et la perception consciente se fait dans un contexte où la perception des facteurs situationnels est mise de côté en vue de la construction d'une nouvelle représentation abstraite d'un objet de connaissance. Deuxièmement, la symbolisation et l'expression des prises de conscience favorisent la création d'une représentation mentale abstraite.

Le tri et l'organisation des éléments de perception sont déterminés par le jugement impliquant des modes personnels de classification des informations (schèmes cognitifs) issus des apprentissages antérieurs et particulièrement par l'utilisation des stratégies cognitives disponibles et du jugement métacognitif. Ce dernier permet un retour réflexif sur le processus de conscience en vue d'évaluer la pertinence d'une façon d'organiser l'information et son utilisation pour produire une nouvelle représentation mentale issue du processus d'apprentissage (figure 6). Nous verrons plus loin l'influence des

stratégies cognitives et du jugement métacognitif dans le processus de représentation mentale abstraite.

1.3.2 Processus de symbolisation

Les mots et les autres formes symboliques facilitent le processus de représentation mentale et permettent une meilleure description de l'expérience personnelle. Ils aident à nommer et à expliciter les représentations abstraites. À cette étape, on entend souvent les personnes dire : « Ah oui, je comprend que... » ou « Je sais ce que tu veux dire ». La personne décrit alors ce qu'elle comprend de quelque chose ou de son expérience. On sait que le fait d'essayer de décrire à une autre personne notre compréhension d'une expérience ou d'une réalité permet souvent de réaliser les limites de notre représentation. On doit alors approfondir notre processus d'abstraction en vue de faire ressortir les aspects essentiels de l'expérience. Le processus d'abstraction implique donc une synthèse personnelle de ce qu'on retient d'une expérience qu'on explicite à l'aide de symboles (figure 6).

1.3.3 Influence du contexte et des normes liés à la situation d'expérience

Le processus d'organisation des perceptions, d'abstraction et de symbolisation des éléments d'expérience est influencé par le contexte de l'expérience et par les normes plus ou moins explicites du socialement acceptable. C'est dans ce sens qu'une personne n'admettra pas qu'elle est attirée par une autre personne, parce que ses normes de fidélité conjugale l'amènent à rejeter une telle expérience. Elle adoptera alors une représentation plus acceptable : « Cette personne fait tout pour me séduire » ou « C'est une personne envahissante ».

De même, un apprenant n'osera pas dire qu'il ne comprend pas une explication ou un problème s'il est dans une classe où l'enseignant interagit continuellement avec les apprenants les plus rapides à saisir l'information et à trouver les réponses aux questions. Il se jugera plutôt comme « pas bon » ou pas intéressé par la matière. Les élèves les plus lents ou qui utilisent un autre mode de collecte de l'information que le verbal n'osent pas manifester leurs difficultés à traiter l'information verbale. Ils possèdent pourtant d'autres modes de traitement de l'information efficaces, qui ne sont pas mis en action à cause de la situation pédagogique. On pourrait alors suggérer à l'enseignant d'aider ceux qui ont plus de difficultés à traiter l'information verbale en vérifiant ce

qu'ils ont compris de la question ou du problème et d'explorer avec eux des façons de répondre avant de demander la solution à l'élève le plus rapide. Une autre suggestion serait de varier les modes de présentation de l'information en faisant appel à d'autres processus perceptuels, comme l'imaginaire, le sensoriel, l'intuition, le corporel et l'émotionnel, par exemple dans le jeu de rôle. L'utilisation d'une approche coopérative, faisant appel aux élèves plus rapides, permet de soutenir la démarche d'apprentissage des autres. La socio-construction, dans un processus de compréhension d'un apprentissage, vise la valorisation des apports mutuels des élèves et l'exploitation des ressources de chacun susceptibles d'être utiles à la démarche d'apprentissage.

Le processus d'apprentissage significatif nécessite une nouvelle représentation abstraite de l'objet d'apprentissage, impliquant l'organisation cohérente des éléments de perception consciente comme effet de l'emprise et de l'action subjective sur cette réalité.

1.4 PROCESSUS DE CRÉATION D'UNE SIGNIFICATION PSYCHOLOGIQUE

À la suite du processus de représentation abstraite d'une expérience d'apprentissage, la personne attribue une signification personnelle à cette expérience.

ACTIVITÉ 7

PROCESSUS DE CRÉATION D'UNE SIGNIFICATION PSYCHOLOGIQUE

Directives

Pouvez-vous décrire, à l'aide de la figure 7, votre saisie du processus de création d'une signification psychologique ?

Observations

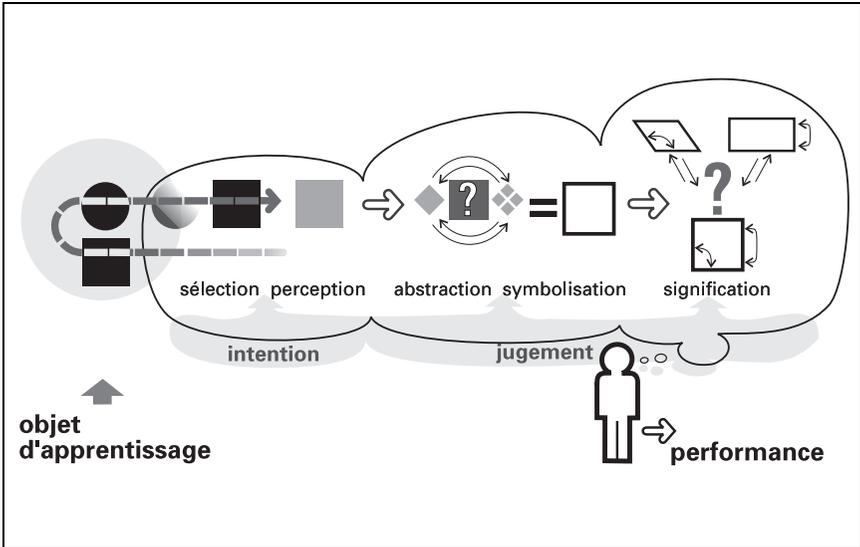
Contexte

FIGURE 7

ACTIVITÉ 7

Le processus de création d'une signification psychologique implique l'intégration dans la structure cognitive d'une prise de conscience du message qu'on dégage d'une expérience, de l'idée synthèse qu'on se fait d'un contenu d'apprentissage, d'une réalité ou d'un événement. La signification se construit grâce aux relations qu'on établit avec d'autres idées ou expériences acquises antérieurement. Une signification se crée à la suite des relations établies entre l'idée nouvelle, qui émerge d'une représentation abstraite d'une expérience, et d'autres idées pertinentes qui sont à ce moment-là disponibles à la conscience dans la structure cognitive (figure 7). Il peut alors y avoir une transformation de la représentation initiale, selon le processus de relation des similitudes et des différences avec d'autres idées disponibles dans la mémoire consciente. En effet, c'est le propre du processus mental que d'organiser les informations d'une façon hiérarchique dans la structure cognitive. Les idées les plus générales, les plus inclusives sont placées au sommet d'une structure cognitive qui prend une forme pyramidale, alors que les idées les plus particulières, les plus spécifiques sont placées à la base. Ces relations permettent à la personne de clarifier le sens de son vécu d'apprentissage et de créer une nouvelle signification

psychologique, plus générale, plus inclusive, qui englobe différents éléments de l'expérience et des acquis antérieurs.

La signification psychologique est l'idée subjective et distincte qu'un apprenant crée suite à l'intégration, d'une façon substantielle et non arbitraire, d'une représentation mentale, issue d'une expérience d'un objet d'apprentissage, à des idées disponibles dans sa structure cognitive, qui peut être évoquée par un symbole (Ausubel et Robinson, 1969, p. 606).

Dans le contexte du processus expérientiel, la création d'une signification psychologique implique une idée subjective, distincte et nouvelle qui définit la compréhension qu'une personne a de son expérience d'un objet d'apprentissage, à la lumière des informations pertinentes emmagasinées dans sa structure cognitive. La signification est le fruit du regroupement des idées disponibles dans la structure cognitive.

L'intégration d'une nouvelle idée amène la plupart du temps une réorganisation de la structure cognitive, des schèmes de pensée et de référence. L'apprenant n'a plus besoin de se référer à des événements extérieurs, il est capable d'organiser ses idées personnelles. Il se réfère à des aspects de ses acquis, les regroupe pour formuler une compréhension personnelle d'un objet d'apprentissage, une nouvelle formulation d'un problème. Il dégage les implications de l'apprentissage pour d'autres situations ou d'autres problèmes. C'est le processus de généralisation et de transfert, que nous verrons plus loin.

La signification psychologique est une réalité dynamique qui peut être en continuelle évolution. Elle peut être plus ou moins précise, stable et bien différenciée, selon la qualité des relations établies, de même que selon la précision, la stabilité et le niveau de différenciation des éléments de la structure cognitive avec lesquels elle est mise en relation. Ausubel *et al.* (1969, 1978) postulent en effet que plus les idées présentes dans la structure cognitive sont claires, précises, stables et bien différenciées les unes des autres, plus il est facile de les retenir et de les utiliser pour intégrer de nouvelles idées de façon significative et gérer l'action.

La signification psychologique prend différentes formes, comme l'acquisition de connaissances significatives, l'acquisition d'une nouvelle habileté, un changement d'attitude ou de mode d'être, un changement dans l'image de soi. Ce processus de prise de conscience du sens d'une expérience peut changer la compréhension et les concep-

tions qu'une personne a d'un phénomène, de ses relations avec les autres et avec son environnement. Il peut aussi changer ses dispositions par rapport à l'objet d'apprentissage. La personne apprend à valoriser son apprentissage, à adopter de nouvelles valeurs concernant sa pertinence. Elle se préoccupe alors de poursuivre l'apprentissage selon les principes de la généralisation et du transfert. Ce processus peut même changer son style de vie par l'acquisition de nouvelles habitudes.

Une expérience devient significative au moment où des éléments de prise de conscience prennent un sens dans le contexte global du savoir d'une personne (ses connaissances), de ce qu'elle sait faire (ses habiletés) et de ce qu'elle est (ses attitudes et ses valeurs) (Côté, 1987, p. 104).

1.5 GÉNÉRALISATION ET TRANSFERT DE L'APPRENTISSAGE

La création d'une nouvelle signification psychologique peut avoir plus ou moins d'impact sur le comportement ultérieur de l'apprenant. Une préoccupation d'éducation intégrale de la personne vise à ce que les prises de conscience des significations issues des expériences amènent des changements dans le comportement habituel et les modes d'être de la personne. On se préoccupe donc de favoriser la généralisation et le transfert des apprentissages.

ACTIVITÉ 8

PROCESSUS DE GÉNÉRALISATION ET DE TRANSFERT DE L'APPRENTISSAGE

Directives

Décrivez, à l'aide de la figure 8, votre représentation du processus de généralisation et de transfert de l'apprentissage.

Observations

Contexte

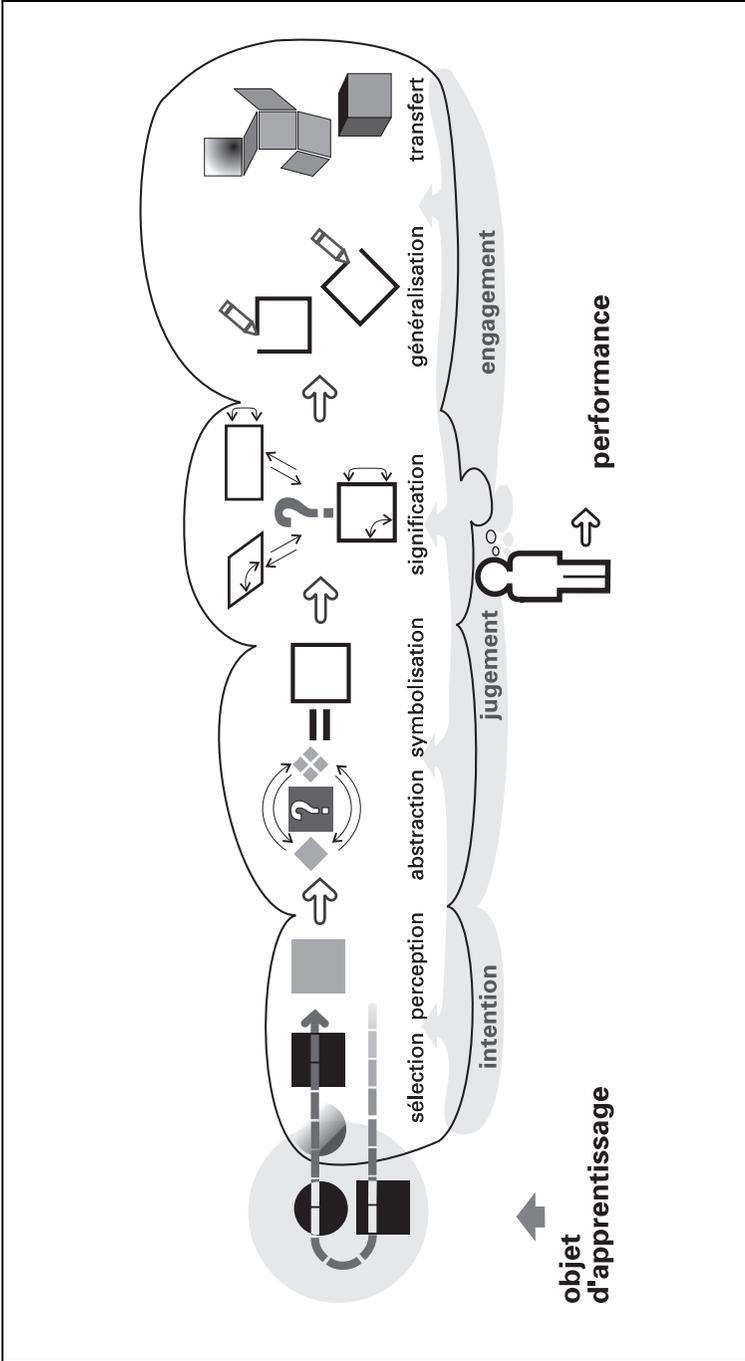


FIGURE 8

ACTIVITÉ 8

La généralisation implique la création de prises de conscience englobant de plus en plus de significations et d'idées semblables acquises des expériences. On vise donc l'acquisition de principes généraux permettant une compréhension de plus en plus englobante des idées ou des significations acquises. L'apprentissage est réinvesti et réinterprété de façon à mieux comprendre d'autres aspects de la réalité (figure 8). On va donc susciter, par exemple, la prise de conscience des règles de l'agir humain respectueux des personnes, des valeurs fondamentales, des principes gérant les comportements humains et l'équilibre des systèmes, tels que: les êtres humains sont fondamentalement égaux, peu importe leur sexe, leur race, leur niveau de développement, etc.; le respect de la vie est plus important que la poursuite d'intérêts particuliers; le comportement humain est influencé par ses conséquences; la pollution introduit un déséquilibre dans la chaîne des éléments naturels constituant des écosystèmes; l'air chaud monte.

À un niveau élémentaire, la généralisation des apprentissages implique la capacité d'un apprenant à utiliser un processus mental et des idées acquises dans des situations diversifiées qui ressemblent sous certains aspects à la situation d'apprentissage (L'Abbé et Marchand, 1984; Haring, 1988; Montreuil et Magerotte, 1994). La personne est aussi capable de voir de plus en plus de situations où elle est susceptible d'utiliser ses compétences d'une façon pertinente. Les significations disponibles dans la structure cognitive intègrent des expériences semblables issues de situations différentes. À une étape ultérieure, la généralisation implique un processus d'abstraction où les significations deviennent de plus en plus générales et de plus en plus inclusives comme mode de regroupement des idées disponibles chez l'apprenant. C'est de cette façon que nous formons des concepts et acquérons des principes ou règles permettant de traiter des situations variées d'un domaine de connaissance donné (Becker *et al.*, 1971; Klausmeier *et al.*, 1974; Ausubel *et al.*, 1978; Gagné, 1977; Holyoak et Thagard, 1995). Le processus de généralisation de l'apprentissage se poursuit dans le transfert latéral que nous décrirons plus loin. Il implique la capacité d'utiliser l'apprentissage dans des domaines de connaissance différents et dans la vie quotidienne.

Le transfert des apprentissages se manifeste par «l'utilisation dans un autre contexte d'apprentissage d'un apprentissage réalisé dans un contexte donné» (Ausubel *et al.*, 1969, p. 609). Il peut prendre trois

formes principales. La première forme, le *transfert séquentiel*, consiste dans l'utilisation d'un apprentissage pour acquérir un autre apprentissage plus complexe dans une séquence d'apprentissages, par exemple utiliser le principe de l'addition des unités pour effectuer l'addition des dizaines (Gagné, 1974 ; Gagné *et al.*, 1993 ; Campione *et al.*, 1995).

La deuxième forme de transfert, le *transfert vertical*, s'appuie sur la capacité d'utiliser l'apprentissage pour réaliser un apprentissage plus complexe. La personne utilise des concepts ou des principes appris pour résoudre des problèmes de plus en plus complexes (Bracke, 1998). Elle recourt aux idées ou aux connaissances qu'elle possède pour construire et découvrir des règles ou des principes nouveaux permettant d'analyser des situations ou des problèmes nouveaux, d'explorer des solutions possibles et de gérer le processus de raisonnement permettant le choix de la solution la plus pertinente. « L'habileté à utiliser un apprentissage pour résoudre des problèmes complexes est la manifestation par excellence d'un transfert d'apprentissage » (Côté, 1987, p. 180). Ce processus fait appel, d'une façon privilégiée, à la conscience des dimensions d'un problème, à l'utilisation de stratégies cognitives (Gagné, 1974 ; Brien, 1994 ; Bracke, 1998), à l'esprit critique, à la confiance dans ses compétences et dans ses façons de faire mis à contribution dans le jugement métacognitif. Royer (1979) parle ici de transfert littéral. D'Hainaut (1977), pour sa part, parle de transfert académique.

Le troisième type de transfert, le *transfert latéral*, fait appel à un apprentissage dans des domaines de connaissance différents de celui où a eu lieu l'apprentissage original ou dans la vie quotidienne. L'apprenant utilise spontanément ce qu'il a appris dans de nouveaux contextes (Tardif et Meirieu, 1996). On observe ultimement l'influence des acquis de l'apprentissage sur les modes d'être de la personne, ses attitudes et son style de vie. Dans le même sens, Mongrain et Besançon (1995) proposent la notion de transfert général, qui regroupe les notions de transfert latéral (Gagné, 1974 ; Gagné *et al.*, 1993), de transfert éloigné (Mayer, 1975) et de transfert figuratif (Royer, 1979). D'Hainaut (1977), quant à lui, parle plutôt de transfert intégral.

Le transfert latéral de l'apprentissage permet le développement d'une personne intégrée, chez qui les savoirs et les savoir-faire influencent la façon de vivre et les habitudes (savoir-être). Comme conséquence de son efficacité à appliquer ce qu'elle a appris dans des situations variées, la personne valorise de plus en plus ses acquis et

prend en même temps confiance dans ses capacités et dans ses façons de faire. Elle devient davantage ce qu'elle croit et ce qu'elle valorise prioritairement (hiérarchisation de ses valeurs) et ce qu'elle pense et dit d'elle-même. Elle actualise son potentiel et acquiert une image positive d'elle-même comme conséquence d'un rapprochement entre ce qu'elle désire devenir (idéal de soi), ce qu'elle est (soi réel) et ce que les autres perçoivent d'elle (Branden, 1992, 1994).

Le processus de généralisation et de transfert fait appel à *l'engagement de la personne* dans la poursuite autonome et responsable de l'apprentissage. Elle se préoccupe de développer l'apprentissage en cherchant des occasions de l'approfondir et de l'utiliser dans divers contextes (lectures, cours supplémentaires, recherches, activités professionnelles ou sociales, etc.).

L'engagement est une tendance chez l'étudiant à étudier une matière avec l'espoir de se servir de la compétence nouvellement acquise dans ses études et sa vie professionnelle future (Bujold, 1991, p. 24).

Nous verrons aussi que l'engagement se manifeste ultérieurement sous forme d'habitudes responsables, montrant la préoccupation d'utiliser l'apprentissage aussi souvent que possible ou nécessaire selon les circonstances ou les situations.

1.6 CHANGEMENT SIGNIFICATIF DU COMPORTEMENT

Le processus d'apprentissage significatif demande donc une participation active de l'apprenant. Il nécessite plus que la mémorisation d'informations, réclamant une transformation des éléments de la conscience à travers le processus d'abstraction et de symbolisation. Il y a ensuite création d'une nouvelle signification qui apparaît sous la forme d'un nouveau mode d'agir et d'être. L'apprentissage significatif se manifeste donc dans un changement de comportement qui fait sens pour la personne. Il influence ses choix, son action et éventuellement ses habitudes de vie, dans la généralisation et le transfert de l'apprentissage (figure 8).

C'est ainsi qu'une personne qui suit un cours de biologie abordant le fonctionnement des écosystèmes peut réaliser le déséquilibre dans lequel se trouvent plusieurs aspects de son environnement à

cause des interventions intempestives des humains. Elle apprendra d'abord à comprendre le processus d'interdépendance des éléments formant un écosystème. Elle apprendra ensuite à déterminer comment s'introduisent les déséquilibres et leurs effets sur les composantes d'un système. Cet apprentissage pourra éventuellement changer sa façon d'entrer en contact avec la nature, par des comportements plus respectueux de la flore et de la faune, par exemple. Cette personne, par ailleurs, participera activement aux efforts de recyclage des déchets. Elle pourra s'engager dans des mouvements écologiques en donnant l'exemple de comportements respectueux de son environnement. Son style de vie révélera des valeurs cohérentes avec ses principes et ses affirmations concernant le respect de l'environnement.

La répétition du processus d'apprentissage significatif dans différentes matières et situations d'expérience peut amener une nouvelle représentation de son identité, qui constitue une façon d'organiser les éléments inconscients de soi rendus conscients et qui tendent à la cohérence dans l'appréhension de la réalité et dans le contact avec les autres (Roelens, 1991).

2. CONDITIONS DU PROCESSUS D'APPRENTISSAGE SIGNIFICATIF EN CLASSE

Le processus d'apprentissage significatif décrit précédemment s'applique à l'analyse de toute situation de changement, de développement de la personne et d'apprentissage. Sur le plan scolaire (Ausubel *et al.*, 1969, 1978, voir Côté, 1987), il est important de s'assurer de trois conditions essentielles pour qu'il y ait apprentissage significatif du contenu des programmes. La première condition considère l'importance du niveau de signification logique des contenus ou de l'objet d'apprentissage. La deuxième condition stipule l'importance pour l'apprenant de posséder dans son esprit des idées ou des significations connues pertinentes, qui servent de points d'ancrage pour la nouvelle idée issue du processus d'abstraction de l'expérience d'apprentissage. La troisième condition stipule l'importance de la volonté d'apprendre de façon significative, par l'établissement de relations pertinentes entre les idées ou significations connues, disponibles dans la structure cognitive de l'apprenant, avec la représentation abstraite d'une nouvelle expérience d'apprentissage.

2.1 SIGNIFICATION LOGIQUE DES CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Les contenus de l'apprentissage possèdent une existence propre dans un contexte social donné. Ils sont véhiculés dans les modes culturels de communication, les codes linguistiques, et dans les définitions logiques des contenus disciplinaires. Ils sont décrits à l'intérieur de disciplines sous forme d'informations, de concepts et de principes. Ces éléments des contenus disciplinaires sont structurés entre eux selon des liens logiques de similitudes et de différences. Ainsi, une notion plus générale, plus abstraite, plus inclusive englobe des notions plus particulières, plus concrètes et plus limitées. De même, les habiletés liées à l'application des notions dans des situations données peuvent être définies selon une hiérarchie de difficultés allant du plus simple au plus complexe (Ausubel, Novak et Hanesian, 1978; Gagné, 1977; Scandura et Brainerd, 1978; Landa, 1974).

La réalisation d'un apprentissage significatif suppose, comme nous l'avons dit précédemment, la création d'une signification psychologique qui est le fruit d'un processus subjectif de prise de conscience d'un contenu, ou celle de la signification logique telle que définie dans une discipline, dans des codes linguistiques, à travers le langage scientifique et à l'intérieur d'une culture. Le processus d'apprentissage significatif implique donc une confrontation de la signification psychologique, que la personne crée de son expérience d'un contenu d'apprentissage, avec la signification logique, c'est-à-dire la définition objective culturellement acceptée d'une notion ou d'un concept.

L'expérience permet un apprentissage significatif dans la mesure où elle est « formalisée », c'est-à-dire organisée de façon à constituer un sens qui est explicité et communiqué dans une forme symbolique. On est ici en présence de deux mouvements essentiels, l'un subjectif, provenant de l'intérieur de l'individu, de sa conscience; l'autre, objectif, concerne le référentiel extérieur, disciplinaire, culturel et social qui constitue la norme à laquelle toute expérience doit se conformer pour dégager une signification qui est communicable.

Il est donc important que l'éducateur considère deux aspects d'une part, le contenu cognitif, affectif, comportemental et interactionnel de l'expérience et ses mécanismes de fonctionnement à l'intérieur de l'individu et, d'autre part, le processus de transformation des données de l'expérience à travers la prise de conscience et la création

d'une signification personnelle qui débouche éventuellement sur des agirs personnellement valorisés. L'expérience et l'apprentissage s'intègrent dans le tout qu'est la personne, dans la mesure où il y a interaction des dimensions de l'expérience et transformation sous forme de prise de conscience et de changement de comportement.

Dans la situation d'enseignement, le processus de transformation de l'expérience et d'apprentissage significatif est facilité par le feedback de la part des autres personnes et par l'évaluation formative. Ceux-ci favorisent la confrontation de l'expérience subjective de l'objet d'apprentissage avec la signification logique, culturellement acceptée, permettant l'objectivation de la prise de conscience chez l'apprenant. Ce processus est le fondement de la communication et de la compréhension entre les êtres qui utilisent des formes d'expression, des mots et des codes linguistiques permettant des modes d'expression signifiants et compréhensibles par tous. La standardisation des notions et des termes, sous forme de signification logique, est aussi nécessaire à la transmission des connaissances, des savoir-faire, de la culture; elle permet le développement de la science et l'évolution des idées dans la société. L'humanité peut ainsi profiter des expériences et des apprentissages réalisés par les générations antérieures et transmettre ses acquis aux civilisations futures.

2.2 DISPONIBILITÉ DANS LA STRUCTURE COGNITIVE DE POINTS D'ANCRAGE

Le processus d'apprentissage significatif est déterminé par la disponibilité de points de référence personnels, d'idées pertinentes acquises susceptibles de servir de fondement à un nouvel apprentissage. Elles servent alors de point d'ancrage d'une nouvelle idée dans la structure cognitive de l'apprenant. La clarté, la précision de l'idée servant de point d'ancrage et la différenciation des autres idées connues de l'apprenant sont des caractéristiques déterminantes de la qualité d'un nouvel apprentissage significatif.

D'autre part, les acquis des expériences antérieures, les préconceptions, les attitudes positives et négatives par rapport à un apprentissage, la confiance en soi, etc., sont des éléments des préacquis qui influencent la réalisation d'un nouvel apprentissage.

Pour la démarche pédagogique, on va se préoccuper de rejoindre les éléments de l'expérience et des préacquis de l'apprenant susceptibles de fonder un nouvel apprentissage. On va de plus tenter de répondre aux préoccupations de l'apprenant qui permettent de soutenir sa motivation à apprendre et son intention de réaliser l'apprentissage. C'est ce qui sera développé dans le prochain point.

2.3 VOLONTÉ D'APPRENDRE DE FAÇON SIGNIFICATIVE

Le processus expérientiel d'apprentissage significatif nécessite un mouvement de la volonté qui définit l'intention d'apprendre et la motivation à apprendre de façon significative. La volonté d'apprendre soutient aussi l'implication active de l'apprenant dans le processus d'apprentissage. Elle se déclenche par une *intention de connaître* (co-naître: naître avec) au sujet de l'objet d'apprentissage et de soi-même en même temps, fondée sur des raisons et des motifs de le faire. Le processus d'apprentissage significatif se fonde de plus sur une appropriation de l'objet d'apprentissage dans une union avec lui qui produit un changement chez l'apprenant, une nouvelle façon d'appréhender la réalité. Il nécessite une *implication* de sa part permettant la construction de sa compréhension d'un objet d'apprentissage et son appropriation de façon qu'elle change son comportement et éventuellement son mode de penser et d'être, ses habitudes (Côté, 1977, 1987; Courtois et Pineau 1991; Klausmeier *et al.*, 1975; Kolb, 1984; Steinaker et Bell, 1979; Viau, 1994).

L'appropriation de l'apprentissage, lors du processus d'abstraction et de symbolisation, suivie de l'intégration de l'idée nouvelle dans la structure cognitive de l'apprenant, nécessite une *implication active de l'apprenant* permettant la création d'une signification personnelle de l'apprentissage (Côté, 1987). L'intention d'apprendre de façon significative et l'implication personnelle se manifestent différemment d'une personne à l'autre. Ainsi une personne peut choisir de relier l'idée nouvelle à un seul élément de sa structure cognitive pour donner une signification personnelle à cette idée. Une autre personne, par contre, peut établir plusieurs relations et se préoccuper de clarifier les notions mises en relation dans sa structure cognitive, de bien les différencier et d'en préciser la signification de façon à éviter leur confusion.

La création d'une signification personnelle de l'apprentissage, en plus d'être soutenue par la volonté d'apprendre d'une façon significative, est aussi facilitée, comme nous le verrons plus loin, par l'utilisation de stratégies cognitives et par le jugement métacognitif. La volonté d'apprendre de façon significative est le point de départ de toute action dirigée et elle soutient l'intention d'apprendre et l'implication active dans une démarche d'apprentissage.

La volonté implique un processus de conscience réfléchie qui fournit des intentions ou des buts en dirigeant les choix de la personne vers ce qui est préférable, c'est-à-dire ce qui est plus susceptible d'apporter une satisfaction. Elle est de plus une force d'action qui supporte le processus d'engagement tout au long de la poursuite des buts choisis (Assagioli, 1977, dans Côté, 1987, p. 140).

L'affectivité (dispositions favorables, attitudes, motivation) constitue une dimension importante du processus expérientiel d'apprentissage. Elle peut stimuler et soutenir la volonté d'apprendre de façon significative et l'intention de s'impliquer dans un processus d'apprentissage et de changement significatif. Elle favorise aussi l'engagement à poursuivre d'une façon autonome une démarche de généralisation et de transfert de l'apprentissage qui permet l'émergence des habitudes responsables.

L'affectivité et la motivation, d'une façon plus précise, influencent aussi le jugement des éléments de prise de conscience d'une expérience permettant la création d'une signification personnelle. C'est ainsi, par exemple, qu'une personne peut se laisser toucher par l'anxiété que suscite une expérience et prendre conscience que la signification qui émerge affecte l'image qu'elle a d'elle-même. Dans ce sens, les dimensions affectives et cognitives de l'apprentissage peuvent se stimuler mutuellement. En effet le besoin d'apprendre, stimulé par un désir d'acquérir des compétences ou de démontrer des capacités, peut favoriser les processus cognitifs et métacognitifs, favoriser l'engagement dans la généralisation et le transfert de l'apprentissage. De même, la réalisation d'un apprentissage peut favoriser le développement de la confiance en soi et de l'estime de soi chez l'apprenant et augmenter ainsi sa motivation et ses dispositions affectives pour d'autres apprentissages (Côté, 1987).

Emotional aspect of learning task, when taken into consideration, can increase relevance, enrich personal meaning, and broaden understanding more than when the cognitive is the sole focus (Brown, Phillips et Shapiro, 1976, p. 14).

2.3.1 Processus de motivation à l'apprentissage significatif

La motivation n'est pas une cause de l'apprentissage, mais elle influence les conditions de sa réalisation. Elle est aussi un effet de l'apprentissage, car la motivation se développe après une performance renforcée et valorisée (Ausubel *et al.*, 1978; Gagné, 1977; Keller, 1992). On considère la motivation, dans un contexte d'apprentissage significatif, comme « ce qui incite un individu à poursuivre et à atteindre un but et à y trouver une satisfaction » (Côté, 1987, p. 277).

Viau (1994, p. 7), s'inspirant des travaux de Schunk (1991), de Zimmerman (1990), de Pintrich et Schrauben (1992), propose la définition suivante de la motivation en contexte scolaire :

Un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but.

La motivation doit donc être considérée comme un processus qui détermine, accompagne et influence l'apprentissage mais aussi comme un effet de l'apprentissage. Le processus motivationnel, représenté à la figure 9, montre d'abord des *déterminants* de la motivation qui vont influencer l'intention d'apprendre, les besoins, les préoccupations, les désirs d'actualisation, qui permettent à l'apprenant de se représenter les changements possibles et de les anticiper.

Les dimensions affectives et cognitives de l'expérience de l'apprenant vont soutenir son intention de s'impliquer dans un processus de changement significatif dans la mesure où le *besoin d'apprendre* est stimulé (Maslow, 1954; Nuttin, 1980; Keller, 1992). Les besoins en tant qu'expérience d'un manque et de ce qui est susceptible de combler ce manque sont à la base de tout processus motivationnel et d'apprentissage. Pour Maslow (1954), les besoins sont des déterminants dynamiques de la motivation, parce qu'il contiennent des *désirs d'actualisation* (Maslow, 1954; Rogers, 1976, 1983; Branden, 1994). Tout individu est motivé, il possède en lui une force qui cherche les

réalisations les plus élevées du potentiel humain. Deci *et al.* (1991) parlent de l'autodétermination comme du besoin fondamental de l'humain d'être responsable de son action et du désir de se sentir compétent. Nuttin (1980, cité par Pirot, 1995), dans sa conception de la motivation, décrit le besoin comme « une disposition plus ou moins générale et latente à aspirer au succès dans la compétition et à atteindre certaines normes d'excellence » (p. 29).

L'intention d'apprendre est stimulée dans la mesure où l'enseignant fait appel aux *préoccupations* de l'apprenant (Weinstein et Fantini, 1970; Kidd, 1976). La préoccupation est une manifestation d'un déséquilibre ou la persistance d'une insatisfaction qui manifeste un manque entre ce qu'une personne désire et ce qu'elle éprouve (Weinstein et Fantini, 1970).

Les déterminants de la motivation à apprendre de façon significative prennent leur source dans les besoins d'actualisation de soi et les préoccupations de la personne. Ils sont mis en évidence subjectivement par la valeur que la personne attribue à l'apprentissage en tant que changement désirable, par la confiance qu'elle attribue à ses capacités de le réaliser et l'attribution qu'elle fait des causes de son apprentissage (figure 9).

ACTIVITÉ 9

PROCESSUS DE MOTIVATION À L'APPRENTISSAGE SIGNIFICATIF

Directives

Décrivez, à l'aide de la partie gauche de la figure 9, les aspects personnels qui déterminent généralement votre intention de réaliser un changement ou un apprentissage.

Observations

Contexte

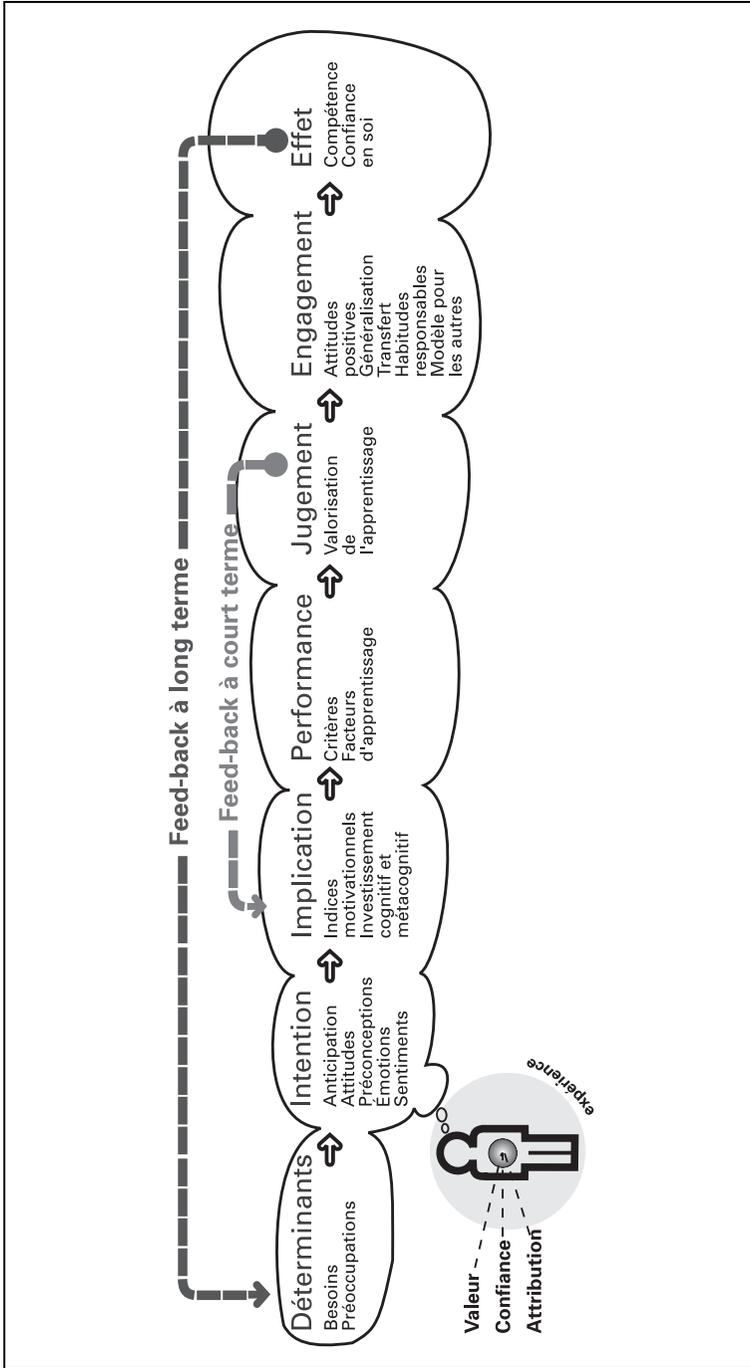


FIGURE 9

Les déterminants de la motivation sont influencés par l'évaluation subjective de la valeur attribuée à un apprentissage fondant le jugement de la pertinence de poursuivre un objectif de changement ou un programme de formation. Des aspects importants à explorer sont la pertinence de l'apprentissage proposé au regard des croyances et des sentiments de l'apprenant concernant l'utilité qu'il y accorde (Harmin, Kirchenbaum, Simon, 1973; Barbeau, 1993), de l'intérêt que l'objet d'apprentissage suscite chez lui (Deci et Ryan, 1985; Pintrich *et al.*, 1993; Tobias, 1994), de l'expectative d'un changement désirable (Deci *et al.*, 1985, 1991; Gagné, 1977) permettant de fonder les raisons et les motifs de le poursuivre. Selon la démarche de la taxonomie expérientielle, qui sera présentée plus loin, la valeur que l'apprenant attribue à un apprentissage est d'abord déterminée par sa *perception* de l'objet d'apprentissage, par sa *réponse* à cette possibilité d'apprendre et enfin par l'explicitation des raisons et des motifs qui soutiennent son *intention* de poursuivre l'apprentissage. Nous verrons plus loin l'importance, à cette fin, non seulement de communiquer les objectifs d'apprentissage, mais de vérifier la compréhension qu'en a l'apprenant.

La motivation à apprendre de façon significative est aussi déterminée, chez l'apprenant, par la *confiance dans ses capacités* de réaliser l'apprentissage. Elle est influencée par le sentiment de sa compétence pour apprendre ou de son efficacité personnelle. Ils impliquent un processus métacognitif d'anticipation de la réussite, tenant compte des acquis pertinents et des exigences de la tâche (niveau de difficulté estimé et de défi réalisable). La confiance en ses capacités (Branden, 1992; Noël, 1991) est déterminée par la compréhension de la relation significative du nouvel apprentissage avec ses acquis d'expériences antérieures (Kidd, 1976; Tobias, 1994) et par le sentiment de son efficacité personnelle (Bandura, 1982, 1989; Schunk, 1991, 1996; Pintrich *et al.*, 1993; Pajares, 1996). La valeur accordée aux savoirs acquis et à leur utilité pour réaliser un nouvel apprentissage fonde la confiance en soi et le sens de son efficacité personnelle.

La motivation à apprendre de façon significative est enfin déterminée subjectivement par l'*attribution personnelle des causes de l'apprentissage*. La perception que l'apprenant a de son pouvoir, de son autodétermination et de sa responsabilité sur les causes de ses succès et de ses échecs passés influence ses attitudes par rapport à un nouvel apprentissage (Kidd, 1976; Deci *et al.*, 1991; Pintrich *et al.*, 1993). Dans ce sens, Weiner (1985, 1992, 1994) propose une analyse des sources

d'attribution des succès et des échecs. L'attribution de la responsabilité personnelle du succès se rapporte soit à des causes sur lesquelles l'apprenant a du contrôle ou sur lesquelles il n'a pas de contrôle. Ces deux types de causes peuvent être intérieures ou extérieures à la personne.

L'explication par l'apprenant de l'attribution de son succès ou de son échec peut se fonder sur des *causes de l'apprentissage sur lesquelles il a du contrôle*. Elles peuvent être *internes ou externes* à la personne. L'apprenant peut se référer à des *causes internes sur lesquelles il a du contrôle*, comme son imagination, ses stratégies cognitives ou métacognitives, l'utilisation de ses acquis d'expérience (facteurs stables d'apprentissage), la quantité et la qualité de son effort ou de sa participation (facteurs modifiables) comme sources d'attribution pour expliquer ses réussites ou ses échecs. Les sources d'attribution peuvent aussi se fonder sur des *causes extérieures à l'apprenant sur lesquelles il a du contrôle*, comme son inscription à un programme scolaire ou à des heures d'étude obligatoire après la classe (facteurs stables) ou comme le nombre d'exercices complémentaires qu'il réalise à la maison ou l'aide qu'il demande pour réaliser des activités d'apprentissage (facteurs temporaires).

Ces sources d'attribution du succès ou de l'échec peuvent se rapporter à des *causes internes ou externes sur lesquelles l'apprenant n'a pas de contrôle*. Il y a d'abord les *facteurs internes à l'apprenant* qu'il ne peut changer, comme son intelligence, ses aptitudes, ses réussites ou échecs antérieurs (facteurs stables), comme la fatigue ou la maladie (facteurs temporaires). Quant aux *facteurs externes dont il n'a pas non plus le contrôle*, ils concernent le contenu du programme scolaire, le niveau de difficulté des tâches présentées par l'enseignant (facteurs stables), et d'autres éléments, comme la chance, les erreurs de l'enseignant ou son humeur, la motivation des autres élèves à participer aux activités de groupe (facteurs temporaires).

Les sources d'attribution du succès et de l'échec ont plus de chances de produire un changement positif dans la performance si elles sont attribuées à l'effort (facteurs sur lesquels l'apprenant a du contrôle) plutôt qu'au manque d'aptitude ou à son intelligence (facteurs sur lesquels il n'a pas de contrôle), à des causes internes plutôt qu'externes, à la responsabilité personnelle plutôt qu'à la responsabilité des autres, à des émotions de culpabilité plutôt que de honte (Wiener, 1994).

La valeur et la confiance que l'apprenant attribue à ses capacités ainsi que les sources d'attribution des causes de son succès et de son échec sont donc les dimensions principales de l'expérience qui vont déterminer l'*intention d'apprendre* de façon significative ainsi que la motivation à la réussite, et influencer ensuite l'*implication* dans une démarche d'apprentissage (figure 9).

L'intention d'apprendre est déterminée spécifiquement par l'*anticipation* du succès (Gagné, 1977) et les *attitudes* de l'apprenant à l'égard de la matière, de l'enseignant et de l'école (Aspy et Roebuck, 1977). Ses *préconceptions*, ses *émotions et sentiments* liés à l'objet d'apprentissage (Weiner *et al.*, 1979; Pintrich *et al.*, 1993) déterminent aussi son intention d'apprendre.

L'intention d'apprendre se manifeste par l'*implication active de l'apprenant* dans son processus d'apprentissage. Les variables de l'objet d'apprentissage, comme la nouveauté, le changement, la complexité, l'incongruité, l'incertitude, le conflit cognitif (Berlyne, 1960, 1967), influencent les variables motivationnelles de l'apprenant : son attention au stimulus, sa curiosité, son intérêt et son exploration. L'implication de l'apprenant s'observe à l'aide des *indices motivationnels*, comme l'attention sélective, la participation et la persistance à la tâche (Côté, 1987), de même que par les manifestations de l'*investissement cognitif et métacognitif* de l'apprenant (figure 9).

Nous verrons, dans la prochaine partie, que l'utilisation de stratégies d'apprentissage et le développement du jugement métacognitif sont des moyens pour l'apprenant d'assumer, d'une façon stable, l'autorégulation de son processus d'apprentissage (Noël, 1991; Butler et Wine, 1995; McCombs et Marzano, 1990; Ertmer *et al.*, 1996). L'apprenant s'attribue les causes de son apprentissage et développe ainsi ce que certains auteurs appellent la *motivation intrinsèque* ou le sens de sa responsabilité et de son pouvoir personnel sur son apprentissage (Deci *et al.*, 1991). Cette implication personnelle se distingue de la motivation extrinsèque ou de l'impuissance apprise, qui se rapportent à des causes externes à l'apprenant ou à des causes internes sur lesquelles il n'a pas de pouvoir.

La motivation à l'apprentissage est susceptible de se renforcer lors de la manifestation de l'apprentissage dans la *performance*. L'expérience du progrès, *selon des critères définis*, et l'attribution personnelle des facteurs de l'apprentissage déterminent le niveau de satisfaction

de l'apprenant. De plus, le *jugement* que l'apprenant porte sur son progrès et la satisfaction qu'il lui procure contribuent à la *valorisation* de l'apprentissage, au développement de sa motivation à apprendre et à son implication immédiate dans d'autres activités d'apprentissage. C'est ce qu'indique la flèche du feed-back à court terme (figure 9).

D'autre part, le jugement de la pertinence des acquis et la valeur que l'apprenant leur accorde influencent son *engagement* dans la poursuite de l'apprentissage sous formes d'*attitudes* positives, de *généralisation* à d'autres situations et de *transfert* permettant de résoudre des problèmes complexes ou de réaliser d'autres apprentissages. L'engagement de la personne à poursuivre son apprentissage et à l'utiliser découle alors de la motivation intrinsèque qui lui sert de fondement. Il implique en plus un agir conscient, volontaire, libre et responsable qui se manifeste sous la forme d'une habitude comportementale (Kiesler, 1971 ; Bujold et Saint-Pierre, 1996).

Un apprentissage significatif peut donc ultimement influencer le choix des valeurs prioritaires dans des décisions d'action et amener des changements dans le mode de vie d'une personne, sous forme d'*habitudes responsables* et d'engagement social manifestant la préoccupation d'être *un modèle pour les autres*. Nous verrons plus loin que les dernières étapes du processus expérientiel d'apprentissage permettent ces changements chez la personne.

L'engagement personnel, manifestation ultime de l'apprentissage significatif, est susceptible, en définitive, de produire une amélioration du sentiment de *compétence*, de *confiance en soi* chez l'apprenant, dans le sentiment qu'il a de son pouvoir sur sa vie, sur sa capacité de se développer et sur sa capacité d'actualisation de son potentiel (Raynor et McFarlin, 1986 ; Schunk, 1991 ; Pajares, 1996). C'est ce qu'indique la flèche de feed-back à long terme des effets de l'apprentissage significatif sur les déterminants de la motivation à apprendre (figure 9).

2.3.2 Stratégies d'apprentissage

La volonté d'apprendre de façon significative nécessite que l'apprenant s'implique activement, sur les plans affectif et cognitif, dans le traitement de l'information liée à l'objet d'apprentissage. Dans ce sens, les stratégies d'apprentissage déterminent les capacités d'apprentissage de l'apprenant. Elles se réfèrent au comment apprendre, aux procédés à utiliser dans un domaine particulier d'apprentissage ou

applicables à différents domaines du savoir. Elles concernent la façon dont l'apprenant sélectionne, acquiert, organise ou assimile un nouvel apprentissage.

Les termes *stratégie d'apprentissage*, *stratégie d'étude*, *stratégie cognitive* nécessitent d'être clarifiés. Ils sont utilisés indifféremment, surtout dans certains écrits sur la métacognition. Les stratégies d'apprentissage ont été répertoriées par nombre d'auteurs (Weinstein et Mayer, 1986; Pressley *et al.*, 1987; McKeachie *et al.*, 1988; O'Neil et Spielberger, 1979; Viau, 1994; Archambault et Chouinard, 1996). Elles peuvent être regroupées en trois grandes catégories: les stratégies de gestion des ressources d'apprentissage, les stratégies cognitives ou stratégies de gestion de l'information et les stratégies métacognitives. Par exemple, planifier une activité et appliquer une intervention adaptée à une situation nécessite des stratégies telles la planification, la gestion du temps, l'utilisation de ressources matérielles ou humaines, la réalisation, l'évaluation d'une démarche de résolution de problème et une décision concernant la suite de la démarche.

2.3.2.1 Les stratégies de gestion des ressources d'apprentissage

Les stratégies de gestion des ressources d'apprentissage sont des stratégies générales d'apprentissage qui peuvent s'appliquer à différents domaines de la connaissance. Ce sont les *stratégies d'organisation des études* (Lofficier, 1989; McKeachie *et al.*, 1988; Weinstein, 1986), regroupant les stratégies de gestion de la démarche d'apprentissage et celles liées à l'organisation de l'espace de travail (tableau 1). Il y a ensuite les *stratégies d'utilisation des ressources humaines*, soit celles visant la demande de soutien aux autres et celles facilitant le travail coopératif. Il y a de plus les *stratégies de mobilisation des dispositions affectives* favorables à l'apprentissage, soit les stratégies de gestion de l'effort, d'automotivation, de valorisation de ses compétences, d'attribution personnelle des causes de ses succès et de ses échecs (Lofficier, 1994; McCombs, 1988). On considère ensuite les stratégies cognitives reliées au traitement de l'information: la collecte de l'information, son organisation et son utilisation dans une tâche d'apprentissage.

TABLEAU 1

ILLUSTRATION DES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE

Organisation des études*Stratégies de gestion de la démarche d'apprentissage*

- Définir les objectifs à long terme et des objectifs intermédiaires d'apprentissage.
- Déterminer les tâches prioritaires pour atteindre chacun des objectifs intermédiaires.
- Organiser l'emploi du temps (utilisation d'une grille horaire).
- Identifier le temps de la journée le plus propice à la tâche.
- Prévoir des temps de repos et de loisir selon son rythme optimum de travail.
- Afficher la grille horaire.
- Évaluer l'emploi du temps à la fin de chaque journée.
- Gérer les imprévus, les retards et définir des tâches prioritaires.
- Effectuer un bilan hebdomadaire : déterminer le niveau d'atteinte des objectifs, analyser les déterminants des réussites et des difficultés, prendre des résolutions, définir les moyens à mettre en œuvre et le support utile pour atteindre les objectifs.

Organisation de l'espace de travail

- Aménager l'environnement de façon à faciliter la concentration et diminuer les distractions.
- Créer un espace agréable, suffisamment éclairé et aéré.
- Prévoir le matériel nécessaire à la tâche.

Utilisation des ressources humaines*Demande de soutien aux autres*

- Identifier les besoins de soutien de la part des proches susceptibles de faciliter l'atteinte des objectifs visés.
- Identifier les besoins d'aide et effectuer les démarches nécessaires auprès des personnes-ressources selon les problèmes rencontrés.
- Trouver des façons de faire respecter son horaire et ses moments de travail : avertir des moments de travail.

Travail coopératif

- Choisir les personnes et le mode de travail d'équipe qui nous conviennent.
- Travailler en équipe en distribuant les tâches et les responsabilités.
- Assurer la collaboration de chacun des membres de l'équipe selon ses compétences.
- Échanger fréquemment concernant les progrès réalisés, les difficultés et les solutions possibles.
- Faire profiter l'équipe de ses compétences.

Mobilisation des dispositions affectives

Gestion de l'effort

- Se fixer des objectifs qui constituent un défi réalisable.
- Établir des exigences de qualité de la performance qui tiennent compte de son potentiel.
- Se fixer des objectifs progressifs qui demandent un dépassement réaliste de ses acquis.
- Écouter ses réactions physiologiques et émotives pour saisir les sources de stress qui dépassent son seuil de tolérance.
- Utiliser des stratégies de gestion du stress au travail, lors des examens ou d'une performance publique, comme prendre une grande respiration, concentrer son attention.

Automotivation

- Porter attention à un problème à la fois.
- Spécifier les objectifs personnels à poursuivre.
- Trouver des raisons et des motifs de poursuivre l'apprentissage proposé.
- Anticiper les conséquences positives de l'acquisition de l'apprentissage ou de l'atteinte des objectifs.
- Maintenir sa concentration sur les différents aspects d'un problème.
- S'ajuster à la suite de distractions internes ou externes.
- Trouver des façons de renforcer ses efforts.

Valorisation de ses compétences

- Identifier les acquis susceptibles de faciliter la réalisation d'une tâche.
- Anticiper la façon de les utiliser d'une façon efficace.
- Avoir confiance dans ses capacités de réussite.
- S'impliquer avec passion et affirmer son point de vue.

Reconnaissance de sa responsabilité personnelle dans ses succès et ses échecs

- Prendre la responsabilité de son apprentissage, comme attribuer un échec à un manque d'étude ou d'effort plutôt qu'à un problème d'aptitude, à un manque d'information de la part de l'enseignant, ou à la difficulté de la tâche.
- Assumer les conséquences de ses choix.

Collecte de l'information

Stratégies de lecture et de prise de notes ou d'étude

- Spécifier les objectifs visés.
- Effectuer un survol du texte pour avoir une idée générale de son organisation, noter les titres et les sous-titres.
- Identifier (souligner ou écrire) les mots clés d'une phrase et les phrases principales d'un paragraphe ou d'un discours.
- Repérer les idées principales et les idées secondaires d'un texte ou d'un discours.
- Repérer les passages obscurs, les relire ou se poser des questions concernant leur sens.

Stratégies de sélection de l'information

- Poser des questions précises concernant les informations recherchées.
- Distinguer les sources d'information selon leur pertinence et leur importance.
- Aborder les différents aspects d'un problème en identifiant les faits, utilisant des mots comme : Quoi ? Qui ? Où ? Quand ?
- Identifier le « pourquoi », les raisons et les motifs d'une action.
- Identifier le « comment », les façons de faire, les moyens de réaliser une tâche.

Organisation de l'information

Structuration de l'information

- Relier l'information aux connaissances acquises.
- Résumer dans ses propres mots ou paraphraser.
- Identifier l'idée principale d'un texte et les idées secondaires qui complètent cette idée principale.
- Constituer un organigramme des idées ou des concepts des plus généraux aux plus particuliers selon leurs liens logiques.
- Définir dans ses propres mots les concepts.
- Faire une synthèse, un résumé ou un plan d'un texte. Utiliser des

formules, un schéma de prise de décision ou des figures pour décrire une démarche.

- Traduire un texte en image ou analogie et vice versa. Ordonner les aspects d'une tâche du plus facile au plus difficile.

Vérification de l'information

- Vérifier l'efficacité des mots clés ou de phrases clés comme résumé des idées essentielles d'un texte ou d'un discours.
- Se poser des questions pour vérifier sa compréhension des idées importantes.
- Reconstituer le plan d'une démarche, d'un schéma de prise de décision ou d'un raisonnement.
- Repasser la séquence et la logique des arguments, des idées principales et des idées secondaires.
- Réviser les possibilités de solutions dans la résolution d'un problème.
- Construire des exemples illustrant des notions ou des concepts, ou une démarche d'application d'un procédé.
- Réviser le contenu d'un texte en se concentrant sur les passages difficiles et sur les questions auxquelles on n'a pu répondre.

Rétention de l'information

- Répéter la communication de l'essentiel de l'information, la paraphraser.
- Comparer les idées et les notions quant aux similitudes et aux différences.
- Faire des inférences, des interprétations, des prédictions ou des conclusions.
- Utiliser des symboles, des analogies ou des images pour se représenter un message.

Utilisation de l'information

Planification d'une communication ou d'un examen

- Déterminer les objectifs de la démarche.
- Élaborer un plan de la démarche, déterminer les idées centrales et le déroulement de l'argumentation.
- Utiliser un schéma de prise de décision, un algorithme, une formule, un solutionnaire.
- Sélectionner les points essentiels.
- Planifier des exemples illustrant ces points.

- Identifier les idées complémentaires permettant d'expliciter les points essentiels.
- Clarifier le « quand » et le « pourquoi » de l'utilisation d'une information ou d'une stratégie cognitive.
- Utiliser des stratégies d'analyse des données ou de résolution de problème.
- Résumé des idées essentielles en focalisant sur le thème, l'auditoire, les exigences de la tâche.

Gestion de la démarche (processus métacognitif)

- Vérifier le déroulement du raisonnement et de l'action.
- Réguler la démarche en faisant les ajustements nécessaires.
- Anticiper les résultats.
- Réviser l'argumentation.

Évaluation et régulation de la démarche (processus métacognitif)

- Évaluer le résultat et la démarche.
 - Prendre les décisions qui s'imposent.
 - Valoriser les progrès et les acquis de l'expérience.
-

2.3.2.2 Les stratégies cognitives

L'apprenant est aussi invité à utiliser des stratégies qui facilitent le traitement des informations. Elles peuvent s'appliquer à un domaine particulier ou à différents domaines de la connaissance, on les appelle les *stratégies cognitives*. Parmi les *stratégies de collecte de l'information* (tableau 1), nous avons décrit les stratégies de lecture et de prise de notes ou d'étude (Carr et Ogle, 1989; Doyle *et al.*, 1991; Gauthier et Poulin, 1985; Giasson, 1990; Palincsar et Brown, 1984, 1989), de même que les *stratégies de sélection de l'information* (Romainville et Gentile, 1990; Good et Brophy, 1990, Hattie *et al.*, 1996). Parmi les stratégies d'organisation de l'information, il y a les stratégies permettant de structurer, de vérifier et de retenir l'information (Dansereau 1988; O'Neil et Spielberger, 1979; Slavin, 1988). Viennent ensuite les *stratégies visant l'utilisation de l'information* (Hayes et Flower, 1980; Weinstein et Mayer, 1986). Elles impliquent la planification, la gestion et l'évaluation d'une démarche de communication ou d'un examen.

Les stratégies cognitives sont une catégorie d'habiletés spéciales et importantes qui gouvernent la démarche consciente d'apprentissage, de mémorisation et de pensée (Gagné *et al.*, 1993). C'est à Bruner (Bruner, Goodnow et Austin, 1986) que revient la première utilisation du terme *stratégie cognitive*.

La notion de « stratégie » signifie, au sens général, « manière de procéder pour atteindre un but précis ». Dans le domaine pédagogique, elle fait référence à une planification d'opérations à exécuter pour réaliser un but. Elle peut aussi être liée à l'approche adoptée avant la détermination de la stratégie (Legendre, 1993).

Weinstein et Mayer (1986, p. 75) définissent la stratégie cognitive comme « des comportements et des pensées dans lesquels la personne qui apprend s'engage durant l'apprentissage, et qui ont pour but d'influencer son processus d'encodage de l'information ».

Pour Gagné *et al.* (1993), elle est une habileté (*skill*) organisée sur le plan interne, qui sélectionne et guide les processus en cause dans la définition et la résolution de problèmes nouveaux. Enfin, d'après Côté (1987, p. 59), « la stratégie cognitive oriente le processus de pensée de l'apprenant en lui fournissant une façon systématique de recueillir l'information, de l'organiser, de la retenir et de l'utiliser pour atteindre un but ou une solution à un problème ».

Appliquer un procédé dans un nouveau contexte, trouver la meilleure solution ou la meilleure hypothèse de solution, à la suite d'une séance de remue-méninges, concevoir un plan d'intervention en tenant compte des besoins d'une clientèle, des services disponibles, des coûts, inventer une démarche pour découvrir une solution originale à un problème nouveau, organiser et structurer des idées nouvelles en rapport avec des préacquis, faire une synthèse, voilà des manifestations d'une démarche procédurale faisant appel à une stratégie cognitive appliquée de façon consciente et réfléchie.

On définit souvent les stratégies cognitives par rapport à un domaine précis, bien que leur utilisation ne soit pas limitée à un contenu disciplinaire particulier (Côté, 1987). Ainsi, il y a des stratégies particulières pour recueillir l'information en lecture, pour trouver une solution à un problème en arithmétique, pour composer une phrase complète en français, etc.

Tardif et Meirieu (1996, p. 5) distinguent stratégie générale et stratégie relative à une connaissance particulière. Ils font observer que : « Toute stratégie est d'abord particulière (contextualisée) avant d'être générale (décontextualisée). Une stratégie générale se situe en amont de tout contenu d'une discipline. Elle serait utile et efficace dans toutes les situations. D'autre part, une stratégie relative à une connaissance particulière est liée à un domaine particulier de connaissances auquel fait référence une tâche ou un problème. » De leur côté, Jones *et al.* (1987, p. 36) disent que : « Une stratégie spécifique est utilisée pour atteindre un but spécifique. »

Certaines stratégies cognitives sont plutôt générales, comme l'inférence et l'induction, qui se développent avec le temps et l'expérience (Gagné *et al.*, 1993). De même, considérer un aspect à la fois lorsqu'on classe des stimuli, ensuite les regrouper selon deux aspects, puis trois, etc., constitue une stratégie utile dans des situations de formation de concepts. Dans une étude sur l'interaction enseignement-apprentissage et les pratiques pédagogiques pour l'enseignement des stratégies, Goodman (1984, cité par Boss et Anders, 1990) définit les stratégies cognitives générales dans le domaine de la lecture comme étant la sélection, la prédiction, la confirmation, l'intégration et la justification. Dans le domaine des mathématiques, Montague (1992) donne des exemples de stratégies cognitives générales dans le processus de résolution de problème comme étant la lecture, pour comprendre ; la paraphrase, qui veut dire traduire le problème dans ses propres mots ; la visualisation (transformation de l'information) ; la formulation d'hypothèses (planification) ; l'anticipation (prédiction) ; le calcul et enfin la vérification (évaluation).

Il faut comprendre que les stratégies générales de résolution de problème telles la comparaison des données, la déduction, l'inférence, l'analogie, s'apprennent dans un contexte particulier, puis se transfèrent à plusieurs domaines différents, moyennant une adaptation de la stratégie par la recontextualisation (application à un nouveau contexte comparable au précédent), puis éventuellement par la décontextualisation (application à divers domaines).

2.3.2.3 Stratégie cognitive et habileté intellectuelle

Selon Gagné *et al.* (1993), la différence entre stratégie cognitive et habileté intellectuelle est déterminée par l'objet de leur fonctionnement.

L'objet des habiletés intellectuelles consiste dans des règles et des concepts qui constituent les contenus essentiels à la réalisation d'un apprentissage, comme la construction de phrases, de graphiques et la résolution des équations mathématiques. Par contre, l'objet des stratégies cognitives se rapporte aux processus cognitifs. Les stratégies s'appuient sur une démarche procédurale facilitant l'apprentissage d'un concept, d'une règle ou d'un principe. Comme toute démarche procédurale, elles comportent des conditions nécessaires et une démarche de traitement des informations permettant d'atteindre un but. Alors que, dans la manifestation d'une habileté intellectuelle, comme lors de l'application d'une règle, on dispose d'une démarche connue (éventuellement représentée par un algorithme), l'utilisation d'une stratégie requiert *l'adaptation d'une démarche à une situation*. D'autre part, l'utilisation d'une habileté intellectuelle devient, avec le temps et la pratique, un automatisme ; l'application des stratégies cognitives nécessite une réflexion, une prise de conscience et une forme de contrôle permettant l'adaptation à une situation.

Legendre (1993) fait aussi la différence entre stratégie cognitive et style cognitif. La stratégie cognitive est plus perméable au changement et évolue plus facilement dans des conditions d'apprentissage appropriées que le style cognitif, qui relève davantage des traits de personnalité.

2.3.2.4 Nature et performance caractéristique des stratégies cognitives

L'utilisation des stratégies cognitives porte sur un procédé ou des façons d'utiliser des connaissances, des concepts et des règles d'un domaine de connaissance pour répondre à une situation donnée ou à un problème précis. Lorsqu'il s'agit de trouver la marche à suivre pour atteindre un but, répondre à une question, dans un domaine particulier, on est en situation de résolution de problème. L'utilisation de *stratégies particulières* de transfert ou d'intégration de connaissances ou d'habiletés est alors nécessaire.

Les stratégies sont nécessaires dans des situations de résolution de problème. « Les stratégies sont des procédés spécifiques ou des façons d'accomplir une tâche donnée (requérant une habileté particulière) » (Jones *et al.*, 1987, p. 15). « Un problème existe lorsque quelqu'un a un but, et qu'il n'a pas encore identifié la démarche et les moyens de l'atteindre » (Gagné, 1993, p. 211). Des conditions initiales données, un but à atteindre et une démarche à découvrir sont les éléments

caractéristiques d'un problème nécessitant l'utilisation d'une démarche procédurale appropriée pour trouver une solution satisfaisante.

Pour divers problèmes d'un même type, la stratégie applicable deviendra une méthode de résolution. La solution d'un problème implique en effet des stratégies permettant un agencement des données, la considération des solutions de rechange, une adaptation à la situation, l'application des règles ou des concepts pertinents, une démarche de réflexion permettant de prendre une décision concernant la solution appropriée, la vérification de l'efficacité de la situation. Voici des exemples de problèmes nécessitant l'utilisation d'une stratégie. Comment écrire le compte rendu d'une activité pour le journal de l'école? Comment résoudre un problème numérique comportant plusieurs opérations différentes? Comment organiser les données d'une recherche? Comparer deux dessins par balayage pour repérer les différences et former des catégories nécessite l'utilisation d'une stratégie. Représenter de façon nouvelle et originale une structure de concepts, par exemple, *les quatre types de phrases simples et leurs combinaisons*, implique une stratégie en plus de la connaissance des notions impliquées. Représenter d'une façon personnelle, à partir d'un texte, un processus comme *le cycle de l'eau* par un schéma ou *les phases de développement du papillon* par une série de dessins sont des tâches qui peuvent s'assimiler à une *stratégie d'organisation des données*.

2.3.3 Jugement métacognitif

Le jugement métacognitif implique un retour réflexif sur le processus de conscience concernant une démarche d'apprentissage. Il constitue une expérience cognitive et affective consciente qui accompagne la réflexion qu'un apprenant porte sur son mode de connaissance et s'y rapporte, une forme d'objectivation d'une démarche d'apprentissage. Il implique des savoirs et des sentiments concernant sa façon d'apprendre. L'apprenant considère son processus de conscience comme objet de connaissance pour expliciter sa façon d'anticiper une démarche d'apprentissage, de traiter les informations dans une situation donnée, pour évaluer la pertinence de sa façon de faire et décider ensuite de la démarche à suivre (Flavell, 1979, 1981; Brown et DeLoache, 1978; Romainville, 1993; Saint-Pierre, 1994; Viau, 1994; Lafortune *et al.*, 2000).

Le jugement métacognitif implique selon Bernadette Noël (1991): (1) l'évaluation de la connaissance qu'a le sujet de posséder une information ou de l'ignorer, ou d'éprouver une difficulté dans la réalisation d'une tâche donnée; (2) le contrôle conscient sur la gestion, la régulation du processus d'exécution d'une tâche; (3) le degré de confiance dans ses capacités d'effectuer une tâche.

Le jugement métacognitif se fonde sur des croyances et des valeurs personnelles concernant ses compétences comme apprenant, qui contribuent au développement de la confiance dans ses capacités, de sa motivation à la réussite, du sentiment de son pouvoir et de son efficacité personnelle. Ce dernier aspect a été décrit de différentes façons par d'autres auteurs: *locus of control*, *attribution theory* (Weiner, 1974); *achievement motivation* (Atkinson et Feather, 1966; Klausmeier et al., 1975); *self efficacy* (Bandura, 1982).

On peut définir le jugement métacognitif comme le processus permettant (1) une *réflexion* du sujet sur son mode d'*anticipation*, de *contrôle*, de *gestion* et de *régulation* de son processus mental et (2) une valorisation de ses capacités d'*évaluation* de ses compétences, de *prédiction* de la réussite d'un apprentissage et d'*évaluation* du produit de l'apprentissage ou de la solution d'un problème.

ACTIVITÉ 10

ASPECTS DU JUGEMENT MÉTACOGNITIF LIÉS AU PROCESSUS EXPÉRIENTIEL D'APPRENTISSAGE (ADAPTÉ DE ALAOUÏ, 1998)

Directives

Décrivez, à l'aide de la figure 10, ce qui détermine votre façon de vous engager dans un changement ou de poursuivre un objectif de transformation de vos habitudes.

Observations

Contexte

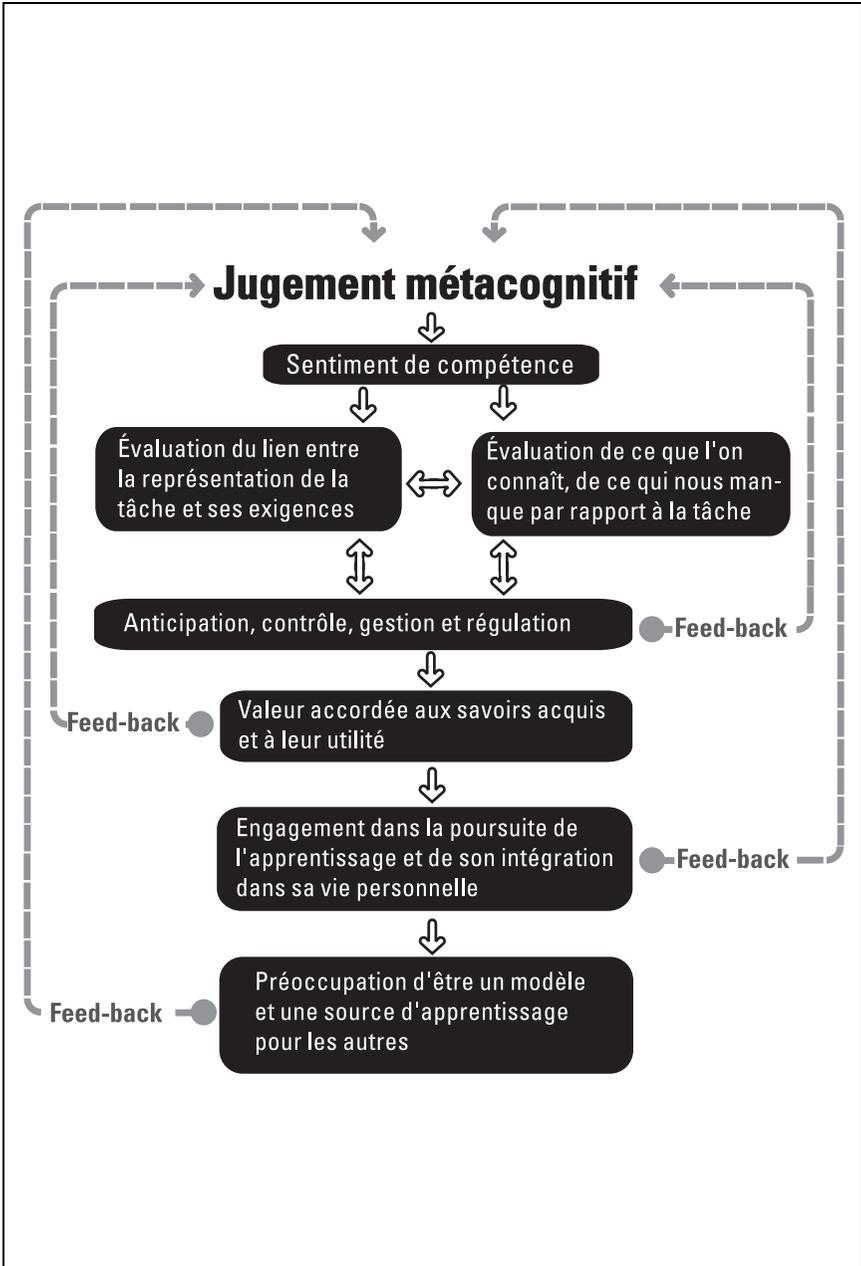


FIGURE 10

La figure 10 représente les composantes du jugement métacognitif liées à la réalisation d'un apprentissage et à l'acquisition d'habitudes responsables. Ce jugement fait d'abord appel à une conscience réflexive de l'apprenant concernant sa confiance dans ses capacités de réaliser un apprentissage, qu'on appelle ici le *sentiment de sa compétence*. Il dépend de *l'évaluation subjective de la tâche et de ses exigences*, des *acquis pertinents* et de *ce qui manque pour réaliser cette tâche*. Le jugement métacognitif implique ensuite une prise de conscience du *contrôle* que l'apprenant est capable d'exercer sur son processus d'apprentissage permettant la *gestion* et la *régulation* de son raisonnement et du produit de l'apprentissage. À titre de feed-back, cette expérience renforce le sentiment personnel de l'efficacité de son jugement métacognitif.

Vient ensuite une évaluation de la *valeur* des activités mentales effectuées et de leur produit amenant une décision concernant la suite de la démarche à faire. Ici encore, à titre de feed-back, le jugement métacognitif est renforcé par le niveau de confiance et de valorisation que l'apprenant a de ses compétences et de sa capacité de gérer son processus mental. Le résultat du jugement métacognitif détermine ensuite *l'engagement* de l'apprenant à poursuivre l'apprentissage et à l'intégrer dans sa vie personnelle. L'évaluation des effets bénéfiques des changements vécus contribue à valoriser de nouveau la capacité de jugement métacognitif à titre de feed-back. La personne qui valorise le changement réalisé en elle-même sent ensuite le besoin d'un engagement social, avec la préoccupation d'être *un modèle et une source d'apprentissage* pour les autres. L'expérience de son influence sociale produit un nouveau feed-back, qui vient de nouveau renforcer la pertinence des capacités de jugement métacognitif de l'apprenant (figure 10).

Voici une description détaillée des composantes du jugement métacognitif auxquelles nous ferons appel dans le modèle d'éducation expérientielle de la présente démarche. Le jugement métacognitif implique :

- (1) Une *conscience réflexive* de l'individu concernant la pertinence de ses connaissances et de ses stratégies cognitives en relation avec une tâche (*ce que je possède de pertinent*). Cette conscience constitue le fondement du sentiment de compétence qui détermine l'intention de s'engager dans une démarche d'apprentissage. Nous décrirons plus loin ce point en abordant la première étape de la taxonomie expérientielle : l'ouverture à l'apprentissage.

- (2) Une prise de conscience du *contrôle* que la personne exerce sur son processus de coordination et de régulation de son raisonnement, sur ses difficultés et leurs sources, sur son processus d'exécution d'une tâche ou de résolution d'un problème (*comment je le fais*). Cette conscience de son processus d'apprentissage permet d'acquérir de nouvelles stratégies d'apprentissage et une représentation personnelle abstraite de l'objet d'apprentissage. La description de la deuxième étape de la taxonomie expérientielle, la participation à l'apprentissage, permettra de décrire ce processus.
- (3) Un *jugement* concernant la valeur des activités mentales effectuées ou de leur produit, pouvant amener une décision de modification de la stratégie utilisée ou du raisonnement et de leur produit (*pertinence de ce que je fais*).
- (4) Une *confiance* en ses compétences, en sa capacité de gérer son processus mental et en son jugement (*valorisation de ce dont je suis capable*). Ce processus permet à l'apprenant de s'approprier l'objet d'apprentissage et de lui donner un sens personnel. Il devient significatif pour lui. Ces deux derniers points du processus du jugement métacognitif seront décrits avec plus de détails à la troisième étape de la taxonomie expérientielle: l'identification à l'apprentissage.
- (5) Un *engagement* responsable, qui se manifeste par la capacité d'utiliser l'apprentissage et de profiter des possibilités d'application dans d'autres situations ou contextes, incluant des situations de sa vie personnelle (*ce que je trouve important de poursuivre*). Ce processus facilite la généralisation et le transfert de l'apprentissage, que nous décrirons plus amplement à la quatrième étape de la taxonomie expérientielle: l'identification à l'apprentissage.
- (6) L'engagement responsable peut impliquer éventuellement un changement intérieur dans l'image de soi de l'apprenant et de ses valeurs prioritaires, qu'il cherche à communiquer et à partager avec les autres. Son implication sociale contribue à le rendre conscient qu'il peut être, par son témoignage et son influence, *un modèle et une source d'apprentissage* pour les autres (*ce que je suis devenu*). C'est ce que nous décrirons dans la dernière étape de la taxonomie expérientielle: la dissémination de l'apprentissage.

Les facteurs cognitifs et affectifs, particulièrement ceux liés à la personnalité, sont interdépendants dans le jugement métacognitif. En effet, l'individu ne fait pas que réfléchir sur les exigences de la tâche, les stratégies qu'il va utiliser, les connaissances et les habiletés dont il va avoir besoin pour exécuter la tâche et franchir les étapes de réalisation, il évalue aussi ses capacités à réaliser cette tâche qui sont le fondement de la confiance en soi. Les dimensions affectives et cognitives du jugement métacognitif vont donc déterminer l'intention d'apprendre et la confiance qu'a l'individu dans ses capacités d'acquérir un apprentissage et de performer, d'utiliser cet apprentissage dans des situations nouvelles et éventuellement de témoigner de ses effets bénéfiques auprès des autres. Le lecteur peut trouver, à l'appendice A, des questions à poser à l'apprenant pour faciliter les processus métacognitifs appropriés à chaque niveau de la taxonomie expérientielle que nous décrirons plus loin. Ces questions visent à faciliter le développement du jugement métacognitif et l'apprentissage des habiletés et des habitudes de raisonnement et de décision appropriées aux circonstances, et à développer ainsi la confiance dans ses compétences à résoudre des problèmes.

3. ÉDUCATION, EXPÉRIENCE ET APPRENTISSAGE SIGNIFICATIF

Éduquer, du latin *educare*, implique deux éléments: soit le préfixe «ex», qui indique le point de départ du processus, et le verbe *ducare*, qui signifie conduire, mener, guider. Selon Albert Jacquard (1991): «Éduquer, ce n'est pas déverser du savoir, mais c'est conduire un enfant hors de lui-même et lui dire qu'il a à se construire, lui en donner l'appétit, lui inculquer le désir profond et insatiable de chercher à comprendre». Ici, l'éducation prend le sens d'un accompagnement permettant l'exploitation des capacités de chacun pour construire sa compréhension de la réalité.

L'éducation traditionnelle met l'accent sur l'acquisition des connaissances, des habiletés cognitives et des attitudes prédéfinies que l'apprenant doit avoir pour s'adapter socialement et apporter éventuellement sa contribution à la société. Elle considère que l'apprenant doit changer sa façon de percevoir la réalité, ses connaissances, ses façons de faire et d'être dans le sens attendu des institutions et de la société. On insiste alors sur le produit, sur le comportement et sur la perfor-

mance. Il y a peu de place pour les réactions de l'apprenant, ses attentes, ses préoccupations, ses besoins et ses modes d'apprendre personnels. On accorde alors peu d'importance au processus de construction et de transformation des savoirs, à la métacognition, à la contribution des acquis des expériences antérieures de l'apprenant, de ses perceptions de l'objet d'apprentissage, de son vécu affectif du processus d'apprentissage, de ses attitudes et valeurs, etc. On a souvent l'impression que l'enseignement se fait à partir de rien, sans tenir compte du bagage d'expériences et du vécu des apprenants du processus d'interaction pédagogique.

Éduquer, dans le sens plein du mot, serait d'abord se préoccuper de ce qu'éprouve l'apprenant par rapport à l'apprentissage proposé plutôt que de se concentrer uniquement sur l'objet d'apprentissage, sur le produit ou le changement à réaliser. Pour éduquer, ne serait-il pas d'abord pertinent de laisser place à ce qui est senti et perçu d'une façon subjective, à ce que l'apprenant reçoit de son expérience de l'objet d'apprentissage? Pourquoi éduquer ne serait pas d'abord laisser émerger le mouvement lié aux insatisfactions, aux préoccupations, aux désirs de changement et d'apprentissage? Éduquer, ne serait-ce pas d'abord accueillir ce qui est vécu subjectivement pour que soit libérée l'énergie qui est la plupart du temps utilisée pour résister aux propositions d'apprentissage ou aux interventions de l'enseignant, et se couper ainsi du mouvement intérieur spontané de changement et du désir naturel de découvrir? Si la personne humaine possède en elle le désir de l'humanité et de l'univers qui cherche à se développer et à se réaliser, elle n'a donc pas à lutter contre son mouvement intérieur pour s'adapter aux exigences des institutions et de la société. Elle doit plutôt apprendre à recevoir en elle le désir de réalisation de son potentiel, accueillir aussi ses peurs et ses résistances au changement. Éduquer implique de rendre la personne consciente de ce qu'elle est, de son désir de réalisation et de ses préoccupations en relation avec les objectifs des programmes d'enseignement et d'apprentissage (Deshaies et Dubé, 1990).

Pratiquement, faire naître un processus d'éducation expérientielle, c'est favoriser l'expression des réactions de l'apprenant aux objectifs et aux contenus d'apprentissage proposés. C'est lui permettre d'explicitier les préoccupations, les anxiétés qu'ils suscitent. C'est ensuite l'aider à trouver des motifs et des raisons personnelles de poursuivre ces objectifs. Nous verrons plus loin que la première étape de l'approche expérientielle en éducation est justement de favoriser

l'accès, chez l'apprenant, à ce que l'objet d'apprentissage suscite chez lui et la reconnaissance de ses acquis d'expérience comme fondements de la poursuite d'un changement qui fait sens pour lui.

ACTIVITÉ 11

PROCESSUS D'ÉDUCATION EXPÉRIENTIELLE

Contexte

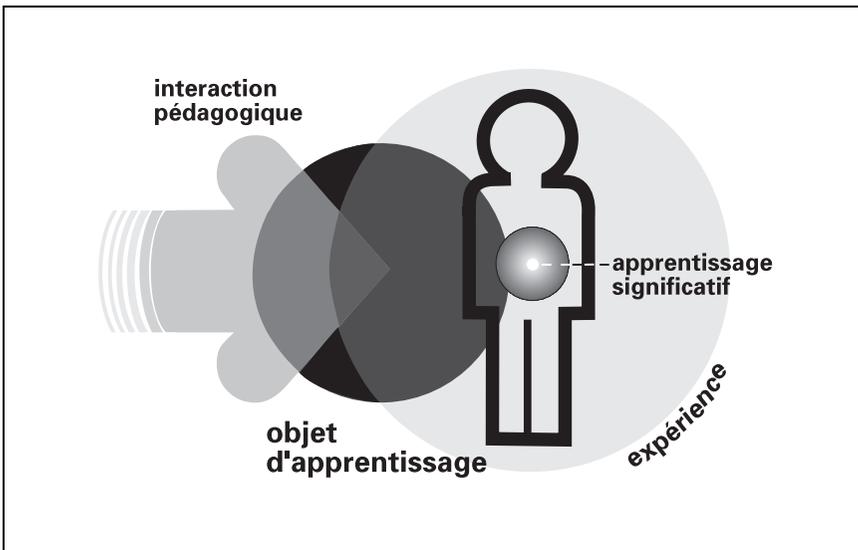


FIGURE 11

Directives

Décrivez, à l'aide de la figure 11, le processus qui détermine votre façon de vous engager dans un changement ou de poursuivre un objectif de transformation de vos habitudes.

Observations

Éduquer, dans une optique expérientielle, c'est donc contribuer au développement global de la personne, en amenant l'apprenant à utiliser ses ressources, son potentiel de conscience, sa capacité de prendre des décisions responsables, sa capacité de se faire confiance, sa capacité créatrice d'expression de soi et d'agir. Ce processus est facilité par des interactions pédagogiques qui favorisent le contact personnel avec l'objet d'apprentissage. C'est ce qu'illustre l'intersection du cercle représentant l'objet d'apprentissage avec le cercle représentant l'expérience subjective à la figure 11. Pour développer ses capacités, l'apprenant doit apprendre à saisir les dimensions de son expérience actuelle de l'objet d'apprentissage, à la lumière de ses expériences antérieures ou de ses acquis, pour créer une signification sentie de son vécu de l'objet d'apprentissage, en situation d'interaction pédagogique. Ce processus est illustré par l'intersection du cercle gris représentant l'expérience sentie de la personne avec le cercle noir représentant l'objet d'apprentissage (figure 11). Le processus d'apprentissage significatif est donc le produit du centre conscient de la personne.

Éduquer expérientiellement implique donc plus que de transmettre de l'information au sujet d'un objet d'apprentissage. C'est avant tout faire appel à la personne de l'apprenant dans sa totalité, en l'impliquant activement, tant aux niveaux cognitif, socio-affectif que comportemental, en vue d'un apprentissage significatif. Ce processus amène une nouvelle prise de conscience de l'objet d'apprentissage par l'apprenant. L'interaction pédagogique vise à favoriser ce processus en créant des conditions favorables pour l'apprenant, dans un contexte donné (figure 11). L'éducation expérientielle vise donc plus que de favoriser l'acquisition de connaissances ou d'habiletés intellectuelles, plus que d'apprendre à se comporter adéquatement et même plus que de motiver et d'intéresser. Éduquer, c'est avant tout favoriser le développement de la conscience chez l'apprenant, l'accès à son bagage d'expérience et à son vécu actuel de l'objet d'apprentissage et des interactions pédagogiques stimulantes. On vise à développer sa capacité de jugement, dans la création d'une signification personnelle de l'objet d'apprentissage, qui influence ses décisions et son action. Cela implique, de la part de l'apprenant, la prise en charge de son processus d'apprentissage, la compréhension de son expérience, la responsabilité de ses choix et l'autonomie dans la gestion de son action. L'approche expérientielle de l'éducation vise donc ultimement l'apprentissage des savoir-être, des savoir-savoir, des façons personnelles d'apprendre (stratégies cognitives

et métacognitivo-affectives) qui débouchent sur des agirs cohérents avec des valeurs personnelles et des habitudes responsables. Cet aspect sera développé dans le chapitre portant sur l'intériorisation de l'apprentissage, troisième étape du modèle expérientiel.

4. ATTITUDES ÉDUCATIVES QUI FACILITENT LE PROCESSUS D'APPRENTISSAGE SIGNIFICATIF

L'être humain a besoin des autres pour exister, croître et apprendre. Sa personnalité est le produit de ses expériences et des influences des autres et de l'environnement. L'être humain est largement le produit de ses interactions avec son milieu social. L'enfant a eu besoin de ses parents pour naître et pour prendre soin de lui. Au début de sa croissance, il est complètement dépendant d'eux pour sa survie. Il apprendra, très rapidement, à se conformer à un mode d'être, selon les réactions et les attentes de son milieu. Il apprendra à contrôler ses modes d'expression et même d'affirmation de ses besoins par peur de perdre le lien de sécurité et d'affection qui le garde en relation avec ses parents. Il aura au début une relation symbiotique avec sa mère, ne faisant qu'un avec elle. À ce moment-là, il est largement dépendant d'elle, déterminé par elle. Il a peu de manifestations d'autonomie. Au cours des premiers mois, il apprendra à exprimer ses besoins et à chercher l'objet de sa satisfaction. Au cours de la deuxième année, il apprendra à se détacher progressivement de sa mère pour explorer son environnement. Mais il vivra la nécessité de sentir qu'elle est toujours là pour répondre à ses besoins ou pour le sécuriser lorsqu'il en aura besoin. Les liens d'attachement à sa mère et à son père se développeront en relation avec les apprentissages fondamentaux de la marche, du langage, de l'expression de soi, etc. Le processus d'éducation se poursuivra à travers le processus des interactions avec d'autres enfants et d'autres personnes qui ont de l'importance à ses yeux, particulièrement à la garderie et à l'école.

4.1 PRÉSENCE AU SENS DE L'EXPÉRIENCE DE L'APPRENANT

Le processus éducatif se situe donc dans un rapport aux autres personnes, les parents, les autres enfants, les éducateurs, etc., en même temps qu'il se situe dans l'appréhension du sens d'un objet ou d'une

expérience d'apprentissage. La qualité de la relation éducative détermine la richesse de l'expérience d'apprentissage. Cette qualité est d'abord définie par la qualité de la présence de l'éducateur à lui-même, à son expérience de l'objet d'apprentissage et à l'expérience de l'apprenant. La relation éducative implique une rencontre de sujets porteurs de sens, de valeurs, etc. L'échange qui s'instaure doit permettre l'expression des attentes de chacun et la reconnaissance de l'altérité fondamentale face aux acquis des expériences. Chacun a une appréhension personnelle des objectifs d'apprentissage, des intentions de changement et une définition de la démarche de coopération permettant la réalisation d'apprentissages significatifs (Neil, 1973; Wittmer et Myrick, 1974; Rogers, 1976; Aspy et Roebuck, 1977; Dupont, 1983; Kolb, 1984; Jarvis, 1987; Richer, 1989; Deshaies et Dubé, 1990; Mezirow, 1991; Merriam et Heuer, 1996; Bourassa *et al.*, 1999; Balleux, 2000; Côté, 2002).

4.2 RECONNAISSANCE DE L'ALTÉRITÉ

L'altérité dans la relation éducative est reconnue lorsqu'on favorise l'expression des points de vue, qu'on favorise la clarification des valeurs personnelles, permettant l'explicitation des raisons et des motifs personnels, de même que la construction d'une intentionnalité et d'une motivation à apprendre.

La présence d'une altérité dans la relation éducative ne va pas sans créer des résistances, des conflits de perspectives et même des refus. La confrontation des positions permet la clarification des valeurs et l'émergence d'un sens aux préoccupations et au « désir » de changement. « Toute éducation devrait préparer à la rencontre » (Reboul, 1992, p. 86).

La relation pédagogique se fait donc à travers les façons mutuelles d'être présent au sens suscité par une proposition d'apprentissage, au niveau de réceptivité et d'ouverture à l'expérience de l'autre. Notre façon d'accepter ou de refuser d'être rejoint et questionné par l'autre concernant notre signification personnelle d'un objet d'apprentissage détermine la qualité de la relation pédagogique. Notre façon d'être présent à la communication des significations ou de la refuser nous révèle comment nous cherchons à nous ouvrir ou à nous cacher à l'autre et à nous-même par le fait même. La relation pédagogique peut donc être le lieu de l'accueil ou du contrôle de la signification de l'expérience et du mode d'être de l'autre, de son altérité et de l'accueil

ou du contrôle de la signification de sa propre expérience et de son mode d'être, par le fait même.

Le fondement de la relation éducative implique donc la qualité du mode de présence à la signification de son expérience de l'objet d'apprentissage comme formateur et à la signification de l'expérience de l'apprenant comme des éléments catalyseurs de la transformation de son expérience dans l'apprentissage à sentir et à penser. Qui d'entre nous n'a pas fait l'expérience d'une prise de conscience plus profonde d'une notion, à la suite d'une question ou d'objection d'un étudiant, qui nous ont amené à sentir les limites de notre compréhension et la recherche d'une signification nouvelle? La relation éducative dans ce sens implique des interactions où la signification se construit et où l'expérience de chacun est susceptible d'apporter un éclairage nouveau et d'être un enrichissement pour l'autre.

4.3 OUVERTURE ET AUTHENTICITÉ DE LA COMMUNICATION

La relation éducative est d'abord définie par le niveau d'ouverture et d'authenticité dans la communication de son expérience d'un objet d'apprentissage et dans la recherche de sens (Aspy et Roebuck, 1977; Rogers, 1966). Être en relation, c'est accepter d'avoir accès, dans l'ouverture à la signification de son expérience immédiate et spontanée, à ce que nous ne pouvons contrôler ou cacher. C'est donc prendre le risque d'être soi-même, en étant présent à ce qui se révèle spontanément dans le vécu d'une expérience et par conséquent avec ce qui nous échappe ou nous est caché. Être dans son expérience immédiate, c'est accepter d'être au même niveau de risque que l'apprenant, qui passe de la sécurité du connu vers l'indéfini. C'est prendre le risque de la confusion et de la désorganisation qu'implique une ouverture à la recherche de la signification d'une expérience nouvelle d'apprentissage. Le rapport éducateur-apprenant est d'abord un mode commun d'exposition à l'expérience immédiate et d'exploration de la signification qui émerge de l'expérience commune d'un objet d'apprentissage. Ce rapport s'appuie sur une égalité fondamentale entre les personnes devant leur expérience immédiate individuelle. Cette égalité implique la recherche d'une relation nouvelle avec l'autre et avec l'objet d'apprentissage. Il n'y a plus uniquement une personne qui sait et une autre qui reçoit. Les deux personnes sont à la recherche du sens implicite de leur expérience actuelle des objec-

tifs et des contenus d'apprentissage. Dans cette optique, l'enseignant et l'apprenant sont à la recherche d'une communication de la signification mutuelle de l'objet d'apprentissage, qui est en transformation constante lorsque confronté à l'expérience intersubjective qui est en continuel mouvement. Un objet d'apprentissage peut donc évoquer des transformations de sens, à différents moments, selon la richesse des expériences vécues, des échanges, des prises de conscience, des réinvestissements dans l'action, etc.

La difficulté d'être en relation pédagogique serait donc déterminée par l'effort qu'on met à définir les objectifs et les contenus d'apprentissage comme des éléments statiques et extérieurs à l'expérience subjective. On se cache alors derrière les contenus à enseigner, sans même prendre le risque d'explicitier pour soi les significations qu'ils évoquent et encore moins ce qu'ils représentent pour l'apprenant. L'exploration de la pertinence de ce qu'on enseigne est la première étape de réflexion concernant la signification de l'acte d'enseigner et d'apprendre. L'enseignant fait souvent beaucoup d'effort pour paraître connaître sa matière et être compétent. L'apprenant n'a pas accès au questionnement que la recherche du sens du contenu à enseigner demande et que la façon de l'enseigner pourrait amener chez l'enseignant. Si la croissance et l'apprentissage sont d'abord définis par ce qu'on est, par nos données expérientielles, le rapport éducatif doit donc d'abord reconnaître ce fait et se fonder sur une recherche commune du sens de l'apprentissage possible qui émerge de l'expérience immédiate des objectifs et des contenus d'apprentissage (perception de l'objet d'apprentissage, intérêt, anticipation des possibilités de réussite, jugement de pertinence fondé sur des raisons et motifs personnels de le poursuivre, intention d'apprendre.

La relation éducative viserait donc l'explicitation du mode d'appréhension, d'autorégulation et d'organisation de l'expérience subjective (stratégies, processus métacognitivo-affectif) d'un contenu d'apprentissage qui est propre à chacun des partenaires. Elle vise à rendre les personnes conscientes de leurs modes de compréhension, de leur expérience des contenus d'apprentissage et de la façon dont elle est déterminée par leur façon d'être en relation avec les autres et avec leur environnement.

Dans ce sens, les modes de présentation des contenus et de l'objet d'apprentissage ne sont pas les éléments déterminants premiers

de l'expérience d'apprentissage. C'est d'abord la qualité du rapport éducatif qui est recherchée, permettant à chacun d'explorer la signification mutuelle de son expérience, son mode d'appréhension et d'entrée en relation avec le contenu ou avec l'objet d'apprentissage. On n'a qu'à se souvenir des situations d'apprentissage qui nous ont le plus marqués et on découvrira l'importance des qualités du rapport interpersonnel avec l'éducateur et avec les autres enfants dans le fait qu'une situation d'apprentissage a été un moment important de création d'une signification d'une expérience et d'une transformation de soi.

5. CONSIDÉRATIONS PÉDAGOGIQUES LIÉES AUX CONDITIONS D'INTÉGRATION SIGNIFICATIVE DES EXPÉRIENCES D'APPRENTISSAGE

Un processus de changement et d'apprentissage favorise le développement global de la personne et est significatif pour elle dans la mesure où il prend ses racines dans son expérience consciente et réfléchie. La qualité des prises de conscience détermine la qualité de la signification psychologique acquise, du changement et de l'apprentissage. Quelles qualités doit avoir l'expérience consciente pour favoriser la création d'une signification psychologique personnelle, permettant des changements et des apprentissages significatifs? Quelles conditions du processus d'apprentissage permettent le développement du potentiel de la personne, la transformation de ses modes d'être, et l'actualisation de soi?

Pour qu'elle soit significative pour l'apprenant, l'expérience d'apprentissage doit être sentie, réfléchie et doit amener de nouvelles prises de conscience des significations de l'expérience, qui se manifestent dans des changements de comportement et éventuellement dans de nouveaux modes d'être. Ce processus de transformation de l'expérience, dans la création d'une signification psychologique, suit des règles bien définies et nécessite des conditions particulières de réalisation.

- Les savoirs familiers, les peurs, les attitudes, etc., contribuent à filtrer les perceptions de l'expérience actuelle, la déforment plus ou moins et tendent à la garder immobile ou conforme à la représentation qu'on a déjà. L'apprenant doit donc apprendre à remettre en cause ses idées préconçues, les remettre en

question et accepter l'anxiété et l'instabilité de la recherche d'une compréhension nouvelle amenant une transformation des significations psychologiques acquises.

- Les conceptions initiales ne se transforment que si l'apprenant reçoit de son expérience consciente des éléments divergents qu'il ne peut pas organiser spontanément selon des schèmes familiers. Il doit accepter de vivre une confusion temporaire, percevoir des contradictions apparentes, ou accéder à des informations multiples irréconciliables avec les significations disponibles dans son esprit.
- La référence au senti est nécessaire pour qu'une prise de conscience personnelle intègre les éléments d'une nouvelle expérience et transforme les schèmes antérieurs. La création d'une signification psychologique sentie implique une représentation personnelle qui possède une charge affective ou émotive perçue à travers des indices corporels et des sentiments. Cette expérience significative définit par la suite la direction de l'action et du changement.
- La confrontation des significations psychologiques à la réalité objective, définie par des standards linguistiques et disciplinaires ou par l'expérience d'une autre personne, est nécessaire à la transformation des schèmes personnels et à l'objectivation des prises de conscience permettant l'accès à la connaissance universelle. Elle est le fondement de la communication et de la compréhension entre les êtres.
- Le réinvestissement, dans de nouvelles situations et dans l'action, de la signification psychologique (expérimentation d'un mode de penser, de sentir, de réagir, etc., dans la généralisation et le transfert de l'apprentissage) implique la transformation du mode de conscience et d'être. Il favorise de plus le développement de la confiance en soi et du sens de la responsabilité personnelle.

La fonction de l'éducateur dans un processus d'éducation expérientielle est donc d'abord d'aider l'apprenant à se recevoir dans son vécu, à accéder à ses préoccupations, ses désirs de changement, ses peurs et ses résistances, etc. En effet, se recevoir dans ce qu'on est, dans son senti, même dans ce qui est le moins acceptable, c'est déjà être en mouvement, en changement. L'éducateur est là d'abord pour aider l'apprenant à recevoir son expérience et au besoin l'aider à sentir et à recevoir ce qui est difficile à admettre.

Carkuff, Berenson et Pierce (1977) résumant les qualités éducatives qui facilitent l'apprentissage. L'éducateur va d'abord être attentif à l'apprenant et observer ses réactions. Il va écouter son expression et la favoriser. Il l'aide à expliciter le changement désiré et à personnaliser l'objectif d'apprentissage visé. Il va ensuite refléter le contenu émotionnel de son expérience et l'aider à comprendre la signification de son expérience, du problème vécu ou de ses réactions. Il va enfin l'aider à expliciter le sens nouveau qui émerge de l'expérience sentie en lui faisant voir les implications personnelles de l'apprentissage. Nous ajoutons, à ces points, qu'il va aider l'apprenant à adopter des modes d'agir et des habitudes conformes aux valeurs qu'il dégage de son apprentissage.

EXPÉRIENCE 3

UNE EXPÉRIENCE D'APPRENTISSAGE SIGNIFICATIF EN CLASSE

But

Illustration des conditions facilitantes du processus d'apprentissage significatif en classe.

Déroulement

1. Mise en situation

Se procurer un crayon. Adopter une position confortable, allongé sur le sol ou assis.

Fermez les yeux... Vous êtes invité à revivre, par l'imagination, une situation de votre passé d'étudiant. Laissez passer devant vous, comme sur un écran, des situations de classe que vous avez particulièrement appréciées, qui ont été très enrichissantes pour vous, qui ont stimulé un changement et un apprentissage significatifs.

Choisissez maintenant une de ces situations... Observez l'environnement dans lequel vous êtes placé... Prenez conscience de la façon dont vous vous sentez dans cette situation...

Observez maintenant la façon dont est organisée la classe... Voyez les personnes présentes, leur façon d'être les unes par rapport aux autres. Observez comment vous vous situez par rapport à ces per-

sonnes... Observez vos réactions, prenez conscience de vos sentiments... Voyez votre façon d'entrer en contact avec les autres...

Écoutez maintenant les explications que donne l'enseignant ou l'enseignante sur la leçon du jour... Voyez sa façon de vous amener à participer à la leçon...Voyez sa façon de vous aider à comprendre... Voyez sa façon d'entrer en contact avec vous... Soyez conscient de vos réactions...Soyez présent à ce que vous attendez de cette personne.

Voyez maintenant votre façon préférée d'apprendre... Observez votre façon d'utiliser le matériel pédagogique. Soyez présent à votre senti ...

Observez votre façon d'être avec les autres élèves... Interrogez-vous sur vos sentiments par rapport à eux... Qu'attendez-vous d'eux? Qu'attendent-ils de vous?....

Portez votre attention sur un étudiant ou une étudiante. Observez sa façon d'être dans la classe... Observez comment il ou elle participe aux activités proposées... Prenez conscience de la façon dont vous vous sentez face à cette personne. Qu'apprenez-vous à son contact?... Vérifiez comment vous vous sentez dans cette situation...

Jetez un dernier coup d'œil sur cette situation de classe... Revenez lentement à votre expérience ici et maintenant, en restant présent aux sensations et impressions que ces images laissent en vous-même...

Lorsque vous serez prêt, ouvrez lentement les yeux et prenez contact avec votre environnement...

2. *Exploitation*

Décrivez par écrit les perceptions (images, sensations, réactions) liées à cette expérience d'apprentissage.

3. *Synthèse*

Écrivez vos réponses aux questions suivantes :

- Selon l'expérience vécue, quelle image ou expression décrit le mieux ce que représente pour vous le fait d'apprendre de façon significative? Quels sentiments ou émotions sont associés à cette façon d'apprendre? Quels comportements décrivent votre façon préférée d'apprendre?
- Que diriez-vous à l'enseignant ou à l'enseignante si vous lui disiez ce dont vous avez besoin pour apprendre de façon significative? Qu'attendez-vous de lui ou d'elle, des autres élèves?

- Complétez maintenant, dans votre journal, la phrase suivante de trois façons différentes, en restant en contact avec votre ressenti de cette expérience : « Pour apprendre de façon significative, j'ai besoin de... » (3 fois).

4. *Notes personnelles*

*DÉFINITION
D'UNE APPROCHE
EXPÉRIENTIELLE
DE L'ÉDUCATION*

La formation expérientielle a pour but principal le développement de l'ensemble de la personne de l'apprenant en favorisant son implication consciente, tant sur les plans cognitif, affectif que comportemental, sans oublier la dimension sociale de l'apprentissage. L'approche expérientielle de la formation proposée se fonde sur une conception de l'expérience, de l'apprentissage, de l'éducation, de l'enseignement, des activités expérientielles d'enseignement et d'apprentissage que nous résumons.

1. L'EXPÉRIENCE

L'expérience est le flot indéfini des sensations, des émotions et des impressions disponibles dont une personne peut être consciente à tout instant (Rogers, 1959). L'expérience contribue à la transformation de la personne dans la mesure où elle n'amène pas de nouvelles connaissances ou les acquies uniquement d'une façon additive. Elle doit permettre une démarche consciente impliquant une réorganisation ou un changement des idées ou des significations psychologiques acquies des expériences passées, à la lumière de nouvelles prises de conscience. Celles-ci se manifestent sous forme de changement significatif pour la personne au niveau de ses connaissances, de ses habiletés, de ses valeurs, de ses attitudes, de ses habitudes et, éventuellement, au niveau de l'image de soi.

2. L'APPRENTISSAGE SIGNIFICATIF

Dans le cadre de cet ouvrage, nous considérons l'apprentissage significatif comme un changement dans une capacité et une disposition, qui est le produit d'un processus d'intégration des dimensions cognitives, socio-affectives et comportementales de l'expérience consciente d'un objet d'apprentissage. Cette intégration des dimensions de l'expérience d'apprentissage implique une réorganisation des éléments de prise de conscience, pour former un nouveau tout qui se manifeste par la création d'une signification personnelle, par un changement de comportement et par de nouvelles façons d'être valorisées par l'apprenant.

3. L'ÉDUCATION

Éduquer, c'est créer un ensemble de conditions favorisant un changement dans les capacités et les dispositions d'apprendre ou de changer chez l'apprenant. C'est favoriser des prises de conscience significatives issues de l'expérience actuelle, en relation avec les expériences passées et les acquis de l'apprenant. C'est rendre celui-ci éventuellement capable de choisir des buts d'apprentissage fondés sur des préoccupations, des désirs et des motifs personnels de changement, et l'aider à devenir responsable du choix des moyens pour atteindre ces buts et à adopter les valeurs et attitudes favorisant de nouvelles habitudes responsables.

4. L'ENSEIGNEMENT

On considère l'enseignement comme l'ensemble des conditions, externes ou extérieures à l'apprenant, mises en place de façon à favoriser l'expérience consciente du processus d'apprentissage. Le choix des activités et des interventions pédagogiques doit donc être fait en fonction des phases d'intégration du processus d'apprentissage significatif.

On privilégie une approche expérientielle de l'apprentissage et de l'enseignement. Le processus d'apprentissage significatif a en effet plus de chances de se réaliser si la personne fait directement l'expérience de l'objet de l'apprentissage. Elle est appelée à découvrir les caractéristiques de l'objet d'apprentissage à travers son ressenti ou son vécu conscient plutôt qu'à travers les explications et l'expérience de l'enseignant.

5. LES ACTIVITÉS EXPÉRIENTIELLES D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE

Les activités expérientielles d'enseignement-apprentissage visent à favoriser une participation active de l'apprenant en permettant l'utilisation des acquis des expériences passées pour éclairer l'expérience actuelle de l'objet d'apprentissage et orienter le changement visé. L'apprentissage expérientiel est une façon privilégiée de faciliter l'acquisition des connaissances et des habiletés significatives pour l'apprenant et de favoriser l'adoption des valeurs et des attitudes positives pour l'objet d'apprentissage. Il permet éventuellement la découverte de nouvelles façons d'apprendre et de nouveaux modes d'être par rapport à l'objet d'apprentissage.

Les activités expérientielles visent aussi à stimuler des interactions entre les apprenants, avec l'enseignant et avec l'environnement pédagogique, de façon à mettre en place les conditions socio-affectives les plus susceptibles de soutenir le processus d'apprentissage.

Les activités expérientielles visent enfin à rapprocher progressivement les situations d'apprentissage des situations de vie et de la pratique professionnelle, où l'apprenant aura à généraliser les apprentissages visés et à les utiliser de façon autonome et responsable selon le principe du transfert.

6. LES ÉTAPES EXPÉRIENTIELLES D'ÉDUCATION ET D'APPRENTISSAGE

Le processus de prise de conscience lié à l'apprentissage significatif se réalise selon des étapes définies. Le processus d'éducation doit, de plus, respecter ces étapes pour faciliter le processus d'apprentissage. Nous avons choisi d'utiliser la taxonomie expérientielle de Steinaker et Bell (1979) pour décrire ce processus, parce qu'elle fournit une opérationnalisation des étapes du processus d'intégration des dimensions cognitives, socio-affectives et comportementales de l'apprentissage ainsi que des indices précis sur les conditions à mettre en place dans le processus d'éducation.

Cette taxonomie servira donc, dans la présente démarche, à définir les comportements visés, les conditions d'apprentissage et les interventions d'éducation facilitantes.

6.1 PRÉSENTATION DE LA TAXONOMIE EXPÉRIENTIELLE D'APPRENTISSAGE

Afin de clarifier les fondements du modèle d'éducation et d'apprentissage proposé ici, nous présenterons d'abord la taxonomie expérientielle telle que conçue par Steinaker et Bell (1979). Nous présenterons ensuite, selon ces auteurs, le rôle de l'apprenant à chacune des étapes du processus expérientiel de l'apprentissage. Nous décrirons, dans un dernier temps, le rôle de l'enseignant à chacune de ces étapes.

La taxonomie expérientielle proposée ici comporte cinq étapes **progressives** et **cumulatives** du processus d'intégration des expériences d'apprentissage. L'approche taxonomique est d'abord fondée sur une ordonnance et une classification des étapes d'apprentissage qui se manifestent dans des changements continus de comportement d'une étape à l'autre de la taxonomie. C'est ce qui caractérise l'aspect progressif du processus d'expérience et d'apprentissage. Elle implique, de plus, que l'expérience d'apprentissage évolue et s'approfondisse d'une étape à l'autre. L'apprentissage acquis à une étape s'incorpore dans l'apprentissage réalisé dans une étape ultérieure, pour former un nouveau tout plus complexe et plus intégré à la personne de l'apprenant. C'est ce qu'on appelle l'aspect cumulatif de l'expérience d'apprentissage. Chaque étape de la taxonomie constitue le fondement de l'étape suivante, qui l'approfondit. On pourrait prendre l'exemple d'une spirale où le deuxième cercle s'enroule à l'intérieur du premier, qui lui sert de fondement et dont il constitue une continuation et un approfondissement. Les autres cercles s'enroulent successivement à l'intérieur les uns des autres, pour aboutir à un sommet que l'on peut considérer comme le centre intégrateur de la personne. À chacun des niveaux de la spirale, on peut imaginer un produit de l'apprentissage qui peut émerger. Il continue et approfondit la spirale précédente.

L'expérience d'apprentissage est vue comme une façon plus ou moins consciente pour l'apprenant de prendre contact avec un objet d'apprentissage ou le vécu d'un événement. Elle implique des sentis, des représentations, des prises de conscience et l'exploration de nouveaux comportements. L'apprentissage expérientiel implique différentes étapes d'intégration des dimensions cognitives, affectives et comportementales de l'expérience, allant de l'ouverture au changement, à la modification des comportements, à l'acquisition de nouvelles valeurs ou attitudes jusqu'à l'adoption des habitudes de vie

manifestant l'apprentissage d'une façon autonome et responsable. Il se termine par l'engagement social, avec la préoccupation d'être un modèle et une source d'apprentissage pour les autres (voir en appendice B un exemple d'une démarche d'apprentissage).

6.2 TAXONOMIE EXPÉRIENTIELLE ET PROCESSUS D'APPRENTISSAGE SIGNIFICATIF

Le processus d'apprentissage significatif a plus de chances de se réaliser si la personne fait l'expérience de l'objet d'apprentissage plutôt que de recevoir l'information d'un médium d'enseignement qu'elle a à traiter par la suite. La figure 12 montre les cinq étapes de la taxonomie expérimentielle d'apprentissage (Steinaker et Bell, 1979), selon le processus d'apprentissage significatif en cause et les effets visés à chacune des étapes.

Selon la taxonomie expérimentielle, la première étape, soit *l'ouverture à l'apprentissage*, vise à créer chez l'apprenant une *intention* motivée de poursuivre un objectif d'apprentissage. Le processus d'apprentissage implique alors une anticipation d'un changement désirable. À cette fin, l'apprenant est invité à expliciter sa *perception* de l'objectif d'apprentissage visé, les préoccupations et les besoins personnels auxquels il correspond, de même que ses motifs et ses raisons de le poursuivre selon les effets bénéfiques qu'il anticipe (figure 12).

L'ouverture à l'apprentissage suppose l'entrée en contact avec une proposition d'apprentissage. Elle nécessite de la part de l'apprenant un minimum d'attention à l'objet d'apprentissage. Il explore où il en est avec lui-même, ce qu'il désire ou veut en rapport avec l'objet d'apprentissage. Il explicite son intérêt et son intention de poursuivre l'apprentissage.

La deuxième étape d'apprentissage vise la transformation de l'expérience par l'implication personnelle de l'apprenant pour comprendre l'objet d'apprentissage. Elle fait appel à sa participation consciente et réfléchie visant l'*acquisition* des connaissances et des habiletés pertinentes. À cette fin, l'apprenant commence à faire une représentation personnelle *abstraite et symbolisée* de l'objet d'apprentissage (figure 12).

ACTIVITÉ 12

ÉTAPES DU PROCESSUS D'ÉDUCATION EXPÉRIENTIELLE

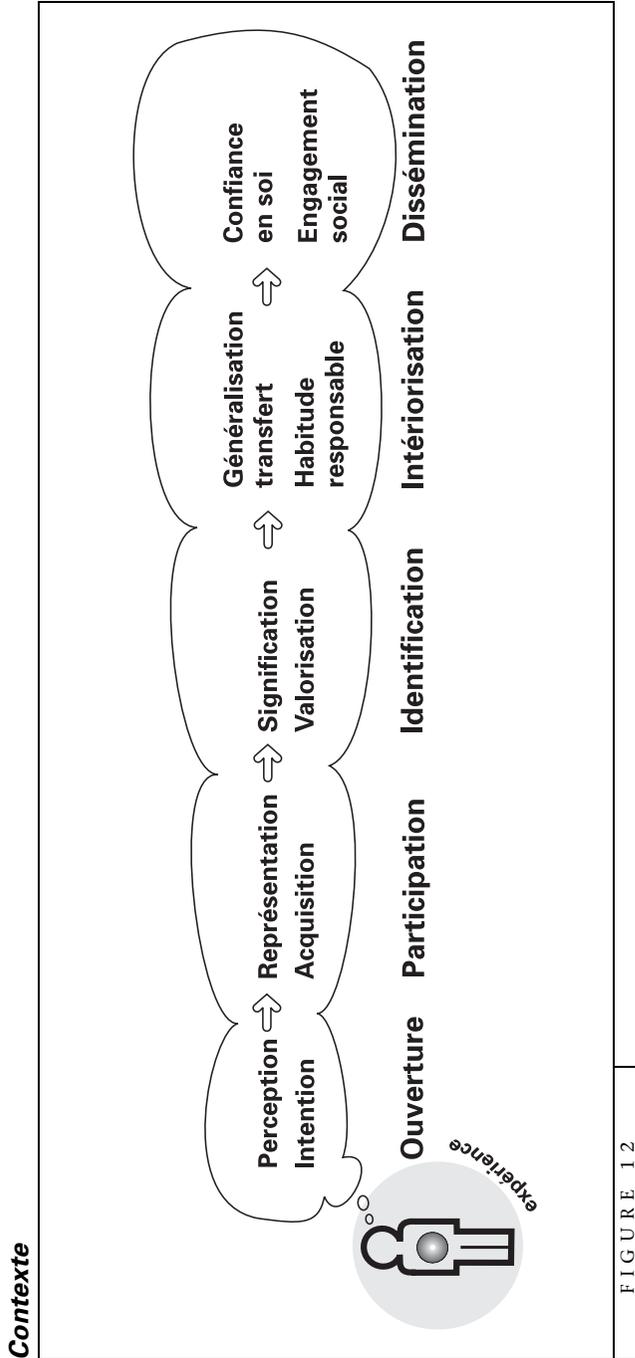


FIGURE 12

Directives

Décrivez dans vos propres mots, à l'aide de la figure 12, le processus d'apprentissage significatif lié à chacune des cinq étapes de la taxonomie expérientielle.

Observations**Ouverture****Participation****Identification****Intériorisation****Dissémination**

La participation à l'apprentissage fait que l'apprenant s'implique activement dans la démarche d'apprentissage. Il tente de reproduire un comportement ou une démarche. Il commence un processus de vérification de sa compréhension et de représentation abstraite de l'objet d'apprentissage.

La troisième étape expérientielle, l'*identification* à l'apprentissage, produit un changement qui possède une *valeur* pour l'apprenant. Celui-ci construit la *signification* personnelle que l'apprentissage représente pour lui. Elle oriente le processus de prise de décision concernant les dispositions, les préférences, les attitudes à l'égard des choix d'actions que l'apprentissage rend possibles (figure 12).

À l'étape de l'identification à l'apprentissage, l'apprenant s'implique émotionnellement et cognitivement dans ce qu'il apprend. Il clarifie et communique la valeur personnelle et la signification de l'apprentissage. C'est la phase de stabilisation et d'appropriation de l'apprentissage.

À la quatrième étape de la taxonomie, l'*intériorisation de l'apprentissage*, on vise l'expansion de l'apprentissage, qui permettra de résoudre différentes situations, de plus en plus diversifiées, selon le principe de la *généralisation* de l'apprentissage. On se préoccupe ensuite de favoriser l'émergence des *habitudes responsables* en dehors de la situation d'apprentissage et dans la vie de la personne, selon le principe du *transfert* d'apprentissage (figure 12). L'habitude responsable est une manière d'être manifestant la maîtrise et la généralisation d'une habileté dans des situations diversifiées. Elle comporte de plus une intention et une attitude efficaces qui se manifestent aussi souvent que nécessaire dans les situations de la vie quotidienne (transfert d'apprentissage). L'habitude responsable exige la capacité de réfléchir sur la pertinence d'une action, selon l'importance et la priorité des valeurs mises en jeu dans la situation et selon l'anticipation des conséquences possibles. Elle nécessite de plus l'adoption de comportements appropriés et cohérents avec la décision. L'apprentissage influence le style de vie de l'apprenant et sa façon d'être habituelle.

Lors de l'intériorisation de l'apprentissage, l'apprenant applique ce qu'il a appris dans des situations variées et de plus en plus complexes. Son apprentissage influence son style de vie, sa façon d'être et ses habitudes. C'est la phase de généralisation et de transfert de l'apprentissage.

Enfin, selon la dernière étape de la taxonomie expérientielle, la *dissémination* de l'apprentissage permet le développement de la *confiance en soi*. Elle vise à susciter chez l'apprenant le désir de témoigner auprès des autres du changement vécu, *par l'engagement social*, manifestant le souci d'être un modèle et une source d'apprentissage pour les autres. Devenir un modèle pour les autres implique l'authenticité chez la personne, qui laisse paraître dans ses agirs ce qu'elle croit valable et qui pratique ce qu'elle dit. Elle sait, de plus, profiter des occasions pour témoigner aux autres de sa conviction des effets bénéfiques de l'apprentissage et en vue de les inciter à en faire l'expérience.

Lors de la dissémination de l'apprentissage, l'apprenant témoigne des effets bénéfiques de son apprentissage sur sa façon d'être et de vivre. Il profite des occasions pour stimuler chez les autres le désir d'entreprendre un apprentissage semblable. C'est le début d'un nouveau cycle d'expérience, où il devient facilitateur d'apprentissage pour les autres.

6.3 TAXONOMIE EXPÉRIENTIELLE ET RÔLE DE L'APPRENANT

D'une étape à l'autre de la taxonomie, l'apprenant adopte un rôle de plus en plus actif dans le processus d'apprentissage. Il acquiert progressivement plus d'autonomie et de responsabilités personnelles dans les façons d'intégrer l'apprentissage dans sa manière d'être et de vivre.

Voici selon Steinaker et Bell (1979) les rôles de l'apprenant à chaque étape de la taxonomie expérientielle. À l'étape d'ouverture, le rôle de l'apprenant est de recevoir l'information concernant un objet d'apprentissage (tableau 2). Par la suite, son rôle est d'explorer le contenu de l'apprentissage de façon à en comprendre les éléments essentiels. C'est l'étape de la participation. Dans un troisième temps, à l'étape de l'identification, il expérimente ce qu'il a acquis, de façon à en avoir la maîtrise et une signification personnelle valorisée. À l'étape de l'intériorisation, l'apprenant prend en main le processus de généralisation et de transfert de son apprentissage. Il a un rôle d'auto-formation. Par la suite, il adopte un rôle de diffusion, en témoignant

auprès des autres de l'importance de l'apprentissage réalisé et des effets bénéfiques vécus, en vue de les stimuler à le poursuivre pour eux-mêmes.

TABLEAU 2

**RÔLE DE L'APPRENANT ET DE L'ENSEIGNANT
SELON LES ÉTAPES DE LA TAXONOMIE EXPÉRIENTIELLE DE
STEINAKER ET BELL (1979)**

Étapes	Rôle de l'apprenant	Rôle de l'enseignant
Ouverture	Motivation	Motivation
Participation	Exploration	Guide-catalyseur
Identification	Expérimentation	Confirmation
Intériorisation	Autoformation	Soutien
Dissémination	Diffusion	Appréciation

6.4 TAXONOMIE EXPÉRIENTIELLE ET RÔLE DE L'ENSEIGNANT

La taxonomie expérientielle permet aussi de présenter l'évolution du rôle de l'enseignant de façon à favoriser l'évolution du rôle de l'apprenant. Elle précise ainsi la fonction de l'enseignant au fur et à mesure que l'expérience d'apprentissage s'approfondit et que l'apprenant progresse dans les étapes d'intégration de l'expérience d'apprentissage (tableau 2). À chaque étape de la taxonomie et selon la progression de l'implication de l'élève dans l'expérience d'apprentissage, l'enseignant passe du rôle de motivateur à celui de guide-catalyseur de la démarche d'apprentissage, de confirmateur du progrès de l'apprenant à celui de soutien de ses initiatives d'application de l'apprentissage. Enfin, à la dernière étape de la taxonomie, l'enseignant adopte un rôle d'appréciateur. Il aide l'apprenant à témoigner de façon pertinente de son expérience d'apprentissage dans de nouveaux contextes, en s'adaptant aux situations et aux besoins des personnes.

On voit, dans les deux premières étapes de la taxonomie, que le rôle de l'enseignant est plus directif, ayant la responsabilité de favoriser le

changement de comportement attendu de l'apprenant. Par contre, à la troisième et à la quatrième étape de la taxonomie, l'enseignant soutient le processus d'apprentissage, l'apprenant fait montre de plus d'autonomie et de responsabilités dans son processus d'intégration de l'apprentissage. À l'étape de la dissémination, l'enseignant adopte de nouveau un rôle plus directif, de façon à favoriser un approfondissement de l'apprentissage et une ouverture à un nouveau cycle d'apprentissage.

Pour qu'un enseignement soit efficace, chaque séquence d'apprentissage doit être planifiée soigneusement. Les objectifs doivent être définis en comportements observables et les interventions pédagogiques bien opérationnalisées. On doit, en effet, anticiper les comportements de l'apprenant tout au long de l'expérience d'apprentissage et soutenir ses prises de conscience. L'enseignant doit être attentif aux changements de comportement de l'apprenant, qui déterminent un changement dans la prise en charge de son apprentissage.

6.5 OPÉRATIONNALISATION DE L'ACTE D'APPRENTISSAGE ET D'ENSEIGNEMENT

Nous présentons brièvement la démarche d'opérationnalisation des critères d'apprentissage et d'identification des interventions pédagogiques facilitantes de l'apprentissage pour chacun des cinq étapes de la taxonomie qui a été réalisée par une équipe de recherche.

6.5.1 Opérationnalisation de l'acte d'apprentissage

Trois chercheurs ont analysé la taxonomie de Steinaker et Bell (1979) et ont proposé des comportements d'apprentissage manifestant l'atteinte de chaque sous-étape de la taxonomie. On a ensuite demandé à sept juges, incluant les trois chercheurs, d'évaluer sur une échelle de 1 à 10 la pertinence des comportements proposés. Selon le cas, les juges pouvaient proposer un comportement qu'ils estimaient plus pertinent selon leur compréhension de la taxonomie. Par la suite, une spécialiste en mesure et évaluation, qui n'avait pas participé aux démarches précédentes, a analysé les réponses des juges et a proposé le comportement le plus pertinent, associé à chaque étape de la taxonomie. On a ensuite consulté Norman Steinaker, Robert Bell étant décédé, sur la pertinence de chaque comportement proposé. Ces comportements seront décrits dans les chapitres suivants.

Les comportements ainsi définis ont servi à la définition des objectifs particuliers d'apprentissage et des items d'évaluation pour chacune des unités des programmes d'enseignement expérimentés.

6.5.2 Opérationnalisation de l'acte d'enseignement

Steinaker et Bell (1979) ont décrit les principes d'apprentissage liés à l'atteinte de chaque étape de la taxonomie. Ces principes doivent déterminer le choix des activités d'apprentissage et d'enseignement appropriées. Les trois chercheurs principaux dans le présent projet ont proposé pour chaque étape de la taxonomie les comportements d'enseignement qui appliquent les principes d'apprentissage définis par Steinaker et Bell. Ces comportements d'enseignement ont fait l'objet d'une grille d'observation du comportement pédagogique de l'enseignant, qui a été validée par 15 enseignants du secondaire participant à des séminaires portant sur l'étude de la taxonomie expérientielle. Les comportements d'enseignement proposés pour chaque étape de la taxonomie seront décrits dans les chapitres suivants.

7. HYPOTHÈSES DE RECHERCHE

Tenant compte de la notion d'apprentissage significatif et de la taxonomie expérientielle, on considère l'apprentissage comme un processus progressif et cumulatif d'intégration des dimensions cognitives, affectives et comportementales des expériences. On formule donc l'hypothèse suivante :

Le processus d'apprentissage expérientiel se réalise selon cinq étapes progressives et cumulatives d'intégration des dimensions cognitives, socio-affectives et comportementales de l'expérience d'apprentissage.

Tenant compte de la notion d'enseignement, qui implique les activités d'apprentissage et des interventions pédagogiques adaptées à chacun des cinq étapes de la taxonomie expérientielle, on formule l'hypothèse suivante :

L'application d'une démarche d'enseignement-apprentissage en cinq étapes progressives et cumulatives, selon la taxonomie expérientielle proposée, favorise l'acquisition, la valorisation et la généralisation chez les apprenants des apprentissages visés dans les programmes d'éducation.

8. RÉSUMÉ DES FACTEURS SUSCEPTIBLES D'INFLUENCER LE PROCESSUS DE FORMATION EXPÉRIENTIELLE

La figure 13 présente les facteurs susceptibles d'influencer le processus de formation expérientielle, soit : (1) les caractéristiques de l'enseignant, (2) les caractéristiques de l'apprenant, (3) les principes d'apprentissage, (4) les composantes de l'acte d'enseignement et d'apprentissage, et (5) le produit des interactions pédagogiques.

ACTIVITÉ 13

PROCESSUS DE FORMATION EXPÉRIENTIELLE

Directives

Distinguez, à l'aide de la figure 13, les facteurs influençant l'enseignement de ceux qui influencent l'apprentissage.

Observations

Enseignement

Apprentissage

Contexte

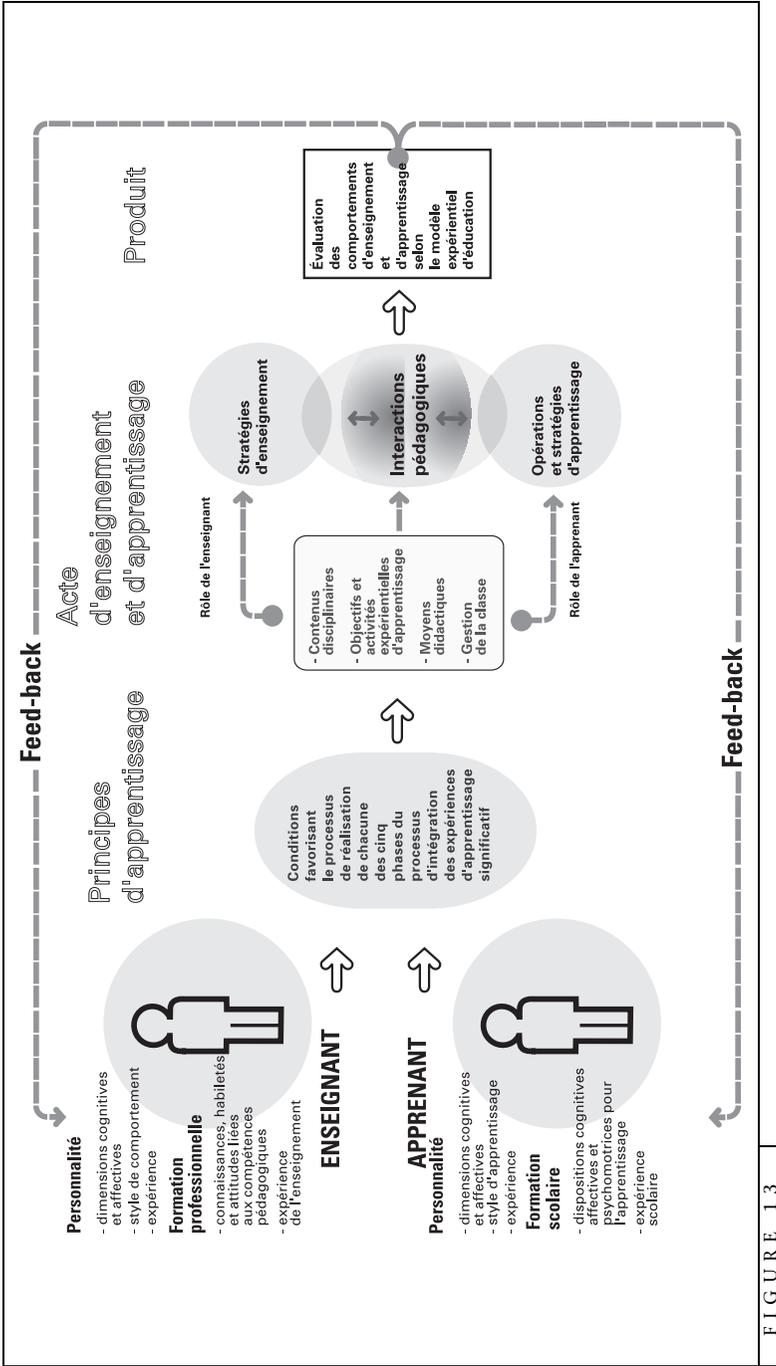


FIGURE 13

Les facteurs influençant l'enseignement sont les caractéristiques de la personnalité et des compétences professionnelles de l'enseignant, les caractéristiques de la matière, les moyens didactiques et le mode de gestion de la classe, les stratégies d'enseignement, les interactions pédagogiques et l'évaluation des comportements d'enseignant et d'apprentissage.

Les facteurs qui influencent l'apprentissage sont les caractéristiques de la personnalité de l'apprenant et sa formation scolaire, les caractéristiques de la matière, les moyens didactiques et le mode de gestion de la classe, les opérations mentales et les stratégies d'apprentissage de l'apprenant et l'évaluation de ses comportements d'apprentissage.

Les caractéristiques de l'enseignant (Côté, 1971 ; Reynolds, 1992) sont les aspects de sa personnalité et les compétences professionnelles qui déterminent l'efficacité d'un enseignant. La personnalité regroupe les dimensions cognitives et affectives qui définissent ses motivations, ses attitudes, ses habitudes, etc., de même que son style de comportement et ses acquis d'expérience. La compétence professionnelle regroupe les connaissances, les habiletés et les attitudes liées aux compétences pédagogiques, de même que son expérience de l'enseignement.

Les caractéristiques de l'apprenant sont les aspects de sa personnalité et les acquis de sa formation scolaire. Sa personnalité regroupe les dimensions cognitives et affectives qui définissent ses motivations, ses attitudes, ses habitudes, etc., de même que son style de comportement et ses expériences. Les acquis de sa formation à l'école regroupent ses dispositions cognitives, affectives et psychomotrices pour l'apprentissage et l'ensemble de ses expériences scolaires. Les dispositions cognitives liées à son développement cognitif se composent des facteurs de maturation et du répertoire des apprentissages formels disponibles (connaissances, habiletés, stratégies cognitives et métacognitives). Les dispositions affectives se composent des besoins, des préoccupations et des valeurs fondant la motivation à apprendre et la confiance en soi en tant qu'apprenant. Les dispositions psychomotrices renvoient, pour leur part, au répertoire des apprentissages psychomoteurs disponibles (Côté, 1987).

Les principes d'apprentissage qui fondent l'acte d'enseignement et d'apprentissage proposé ici sont les conditions facilitantes du processus d'apprentissage significatif propres à chacune des cinq phases

du processus d'intégration des expériences d'apprentissage significatif. L'application des principes d'apprentissage fournit à l'enseignant un cadre de référence pour prendre des décisions concernant les façons d'organiser l'environnement pédagogique, l'élaboration des stratégies d'enseignement et l'adoption des comportements pédagogiques les plus susceptibles de favoriser le processus d'apprentissage significatif chez l'apprenant.

Les caractéristiques de l'apprenant, incluant les aspects de sa personnalité et les acquis de sa formation scolaire, déterminent les conditions favorables au processus d'apprentissage significatif et la pertinence pour lui des contenus des programmes scolaires et des objectifs d'apprentissage à poursuivre. Ils influencent à leur tour la définition des activités d'apprentissage, le choix des moyens didactiques et l'organisation de la classe. Tous ces éléments, en situation d'interactions pédagogiques, en relation avec la perception que l'apprenant a de son rôle et du rôle de l'enseignant, déterminent ses opérations internes pour réaliser le processus d'apprentissage visé.

Comme on peut le voir à la figure 13, la personnalité et la formation de l'enseignant ainsi que l'application des principes d'apprentissage influencent la perception que l'enseignant a de son rôle, de ses stratégies d'enseignement et des interactions pédagogiques. De même, la personnalité et la formation antérieure de l'apprenant et l'application des principes d'apprentissage en classe ont également un effet sur la perception que l'apprenant a de son rôle, plus spécifiquement de ses opérations mentales et de ses stratégies d'apprentissage, de même que des interactions pédagogiques.

La mesure du produit de l'acte d'enseignement et d'apprentissage, par l'intermédiaire des performances de l'apprenant, vise d'abord à évaluer le progrès de son apprentissage et à porter un jugement sur sa maîtrise des objectifs poursuivis. La mesure des performances de l'apprenant permet aussi de juger de l'efficacité des moyens mis en place et des comportements de l'enseignant pour faciliter l'apprentissage selon les étapes du modèle expérientiel d'éducation.

Enfin, les performances d'apprentissage et d'enseignement contribuent à la formation de l'apprenant et de l'enseignant en augmentant leur compétence pour participer à un nouveau cycle d'apprentissage et d'enseignement. Cette influence de l'expérience acquise est représentée par les lignes pointillées intitulées *feed-back* (figure 13).

*COMMENT SUSCITER
L'INTENTION
D'APPRENDRE ?*

*L'ouverture
à l'apprentissage*

Témoignage

*Pour commencer mon voyage, que dis-je mon aventure,
J'aborde le premier niveau qu'est L'OUVERTURE
Avec et dans lequel je me sens plus ou moins sûre.
Peut-être est-ce dû à d'anciennes expériences qui m'ont laissé des blessures ?
Puis, je me dis que chacune d'elles m'a aussi aidée à ma parure.
Est-il temps que j'enlève certaines pelures ?
Est-ce que je me permets d'essayer d'autres structures ?
Alors j'avance doucement et cela me rassure.
C'est ainsi que je suis entrée en contact avec une proposition
Sur l'apprentissage expérientiel et de nouvelles notions
Contenant de précieuses informations.
À ce niveau, pour mieux m'ouvrir à la Taxonomie Expérientielle d'éducation
Je fais et je porte surtout attention
À formuler et écrire mes objectifs avec précision
De même qu'en étant à l'écoute de mes sensations et de mes réactions
Pour noter dans mon journal de bord mes différentes perceptions.
L'effet de divers stimuli sur moi m'amène à me questionner :
Est-ce que j'ai une « bonne » réceptivité ?
Est-ce que je vis de l'ambivalence ou de l'anxiété ?
Suis-je vraiment intéressée à poursuivre cette démarche et est-ce que je suis motivée ?
Est-ce que je me force par un acte de volonté ?
Que m'apportera ce nouvel apprentissage tel qu'il m'est proposé ?
Je constate tout un tourbillonnement d'idées et de pensées.
Je sens que mon perfectionnisme veut interférer...
Ce niveau me paraît comme une montagne.
Il me faut réagir et réfléchir pour explorer de même que choisir*

*Si oui ou non je veux m'investir.
J'observe mes réactions internes, mes besoins, mes peurs ou mes désirs
Mais également l'environnement avant de me décider à rester ou à partir.
Cet apprentissage expérientiel, suis-je prête à y cheminer et à le poursuivre ?
Me laissera-t-il des cicatrices ou de précieux souvenirs ?
Je vis de l'insécurité mais je crois que c'est cela s'ouvrir.
À ce niveau le rôle de l'enseignant est primordial,
Ses explications et sa façon d'être sont fondamentales
Ce dernier me propose-t-il un apprentissage expérientiel qui semble « trop » idéal ?
Oui, je peux sentir s'il est loyal.
La Taxonomie Expérientielle d'éducation m'apparaît géniale
Car elle tient compte des aspects cognitif, affectif et comportemental
De toutes les dimensions de l'être humain et ce de manière intégrale
Tout en aidant à des prises de conscience du rôle social.
Mon rôle en tant qu'apprenante est multiple, d'abord percevoir des stimuli,
Procéder à une attention sélective des objectifs que je choisis,
Être apte à demeurer dans l'expectative et déployer mes énergies
Pour formuler dans mes mots le sens que je donne à cet apprentissage précis
En me disposant à apprendre intégralement, je planifie
J'écoute ce qui en moi monte lors des feed-back comme réactions, émotions ou senti.
L'OUVERTURE est une étape cruciale et ce que je note dans mon journal l'est aussi.*

Hélène Litalien

L'ouverture à l'apprentissage est la première étape de la taxonomie de formation expérientielle. Nous procéderons d'abord à l'étude du processus d'apprentissage en tant que phénomène interne à l'apprenant. Viendra ensuite une étude des interventions d'enseignement en tant que conditions externes susceptibles de faciliter l'apprentissage. Enfin, suivront des considérations pédagogiques liées à la facilitation de l'ouverture à l'apprentissage.

1. DÉFINITION DE L'OUVERTURE À L'APPRENTISSAGE

Le premier niveau de la taxonomie expérientielle, l'ouverture à l'apprentissage, peut se définir comme la mise en présence d'un phénomène ou d'un objet d'apprentissage. *C'est l'entrée en contact avec une proposition d'apprentissage en vue de créer une intention de réaliser un apprentissage.* L'apprenant est d'abord invité à explorer ce qu'il désire être ou devenir en relation avec l'objet d'apprentissage. Cela requiert de sa part un minimum d'attention aux stimuli pertinents, de façon à ce qu'il se fasse une idée précise de l'apprentissage possible et explicite sa compréhension de l'objectif d'apprentissage visé. Il est aussi invité à clarifier sa réponse: ses réactions, ses préoccupations, ses désirs de changement, ses champs d'intérêt et les données de son expérience susceptibles de donner un sens personnel à cet objectif.

Tout désir de changement se situe dans le prolongement de ce que nous sommes, de nos expériences antérieures, des émotions et des messages associés à nos expériences et de l'image de nous-même qui en découle.

L'apprenant est invité ensuite à utiliser l'exploration de ses expériences, de ses aspirations, de ses préoccupations et de ses besoins pour décider du changement désiré et manifester les raisons et les motifs qui soutiennent sa motivation et son intention de réaliser l'apprentissage visé.

Il y a donc trois sous-étapes permettant l'ouverture de l'apprenant à la poursuite d'un objectif de changement ou d'apprentissage : la perception, la réponse et la disposition. Ils constituent les étapes du processus d'évaluation subjective que l'apprenant fait d'une proposition ou d'un objectif d'apprentissage. Voici une explicitation du processus d'apprentissage associé à chacun des sous-étapes de l'ouverture à l'apprentissage.

1.1 LA PERCEPTION DE L'APPRENTISSAGE

La première sous-étape de l'ouverture à l'apprentissage vise l'explicitation de la perception que l'apprenant a de l'objectif d'apprentissage. Quelle idée personnelle se fait l'apprenant de l'objectif de changement ou d'apprentissage ? Peut-il en expliquer le sens ? La capacité de se faire une idée d'un objet d'apprentissage permet à l'être humain de prévoir des possibilités de changement et de réalisations futures et de clarifier par la suite les valeurs personnelles reflétant ce qui est désirable pour lui.

Plus la capacité de perception des possibles et du désirable est développée, plus claires et plus nombreuses sont les possibilités de choix concernant le futur.

Notre expérience du développement des personnes nous amène à constater que plus la perception du désirable est précise et définie concrètement, sous forme de comportements bien précis que d'autres personnes peuvent observer et compter, plus est augmentée la possibilité de le réaliser. Nous avons en effet tous entendu des personnes dire : « J'aimerais donc voyager ». Ces personnes expriment ce désir souvent pendant de nombreuses années sans le réaliser. Il suffit souvent que quelqu'un leur suggère de commencer à planifier la réalisation de leur désir en clarifiant leurs souhaits de voyage, en précisant l'endroit, la période de l'année, la personne avec laquelle elles aimeraient faire ce voyage, etc., pour que le désir commence à s'actualiser. On invitera alors la personne à ouvrir un compte d'épargne et à commencer dès maintenant à accumuler la somme nécessaire en déposant un montant

défini à chaque semaine. Ces conditions minimales permettent la plupart du temps que le rêve se réalise. Ce principe s'est révélé vrai pour un grand nombre de personnes, même pour les plus sceptiques, dans des secteurs très variés de changements, aussi complexes que d'apprendre à gérer son temps, retrouver une bonne forme physique, se faire des amis, travailler à avoir une image positive de soi, contrer le stress et l'épuisement, retrouver le goût à la vie, etc.

1.2 LA RÉPONSE À L'APPRENTISSAGE

La deuxième sous-étape de l'ouverture à l'apprentissage implique la réponse de l'apprenant à la proposition d'apprentissage. Quelle réaction ou quel sentiment l'apprenant a-t-il devant l'objectif d'apprentissage proposé ? Est-il intéressé à poursuivre cet apprentissage ? Il s'agit d'une évaluation spontanée fondée sur des ressentis, des impressions personnelles, des réactions qui n'ont pas à être justifiées pour le moment. On vise ici l'expression spontanée de l'apprenant, sans jugement de la réponse qui émerge. Un refus de poursuivre l'objectif est aussi pertinent qu'une réponse positive, car il manifeste une compromission de l'apprenant. Ce qu'on cherche ici, c'est la mise en mouvement de l'apprenant, une participation active et une forme d'implication personnelle pour déterminer son intérêt possible à réaliser l'apprentissage. L'éducateur doit faire montre ici d'ouverture et d'accueil de l'expression de l'apprenant, montrer son intérêt pour comprendre son point de vue. L'expérience démontre que les résistances et le refus de s'impliquer dans une démarche de changement et d'apprentissage disparaissent souvent lorsque la personne se sent écoutée et reçue dans ses réactions. La plupart du temps, on assiste à une prise de conscience d'un désir profond de changement qui était encapsulé dans la résistance apparente. Une nouvelle énergie émerge alors et se manifeste sous la forme d'un désir de changement.

La perception et la réponse sont si étroitement liées qu'il est difficile de les étudier séparément. La perception est la conscience qu'on a de l'effet d'un stimulus sur soi. À la perception sont souvent associées des réactions spontanées à ce stimulus. C'est en effet cette concomitance qui déterminera l'intérêt de l'apprenant à interagir avec l'expérience d'apprentissage proposée, c'est-à-dire sa réponse à la proposition d'apprentissage. Il s'agit là d'une étape de négociation amenant une décision d'implication ou de retrait de l'apprenant face à l'apprentissage

proposé. L'intérêt pour l'apprentissage est ensuite consolidé par l'explicitation des raisons et des motifs fondant l'intention de réaliser un processus d'apprentissage.

1.3 LA DISPOSITION À L'APPRENTISSAGE

La troisième sous-étape de l'ouverture à l'apprentissage est une disposition personnelle à apprendre. Elle est fondée sur des raisons et des motifs de poursuivre l'objectif d'apprentissage. Quelle importance, selon ses valeurs et ses croyances, l'apprenant accorde-t-il à l'objectif d'apprentissage ?

Lorsqu'un apprenant évalue la pertinence pour lui de poursuivre un objectif d'apprentissage, il vérifie d'abord s'il correspond à un désir ou à une préoccupation d'apprentissage et si le coût de réalisation est abordable pour lui. Lorsqu'une personne a évalué un changement comme possible et valable pour elle et qu'elle décide de le poursuivre, elle possède alors une intention de changement et une *disposition à apprendre*. Cette décision se fonde sur des *motifs* et des *raisons* de poursuivre l'apprentissage. Cette évaluation doit contenir suffisamment d'impact émotif et rationnel pour contrer l'attrait des autres objets possibles ou des objectifs à court terme, ou la satisfaction d'un désir incompatible avec la poursuite d'un objectif à plus long terme. Si l'apprenant juge que l'apprentissage est valable, selon son point de vue, et qu'il décide de le poursuivre, son émotivité et sa volonté se trouvent en accord pour le réaliser. Il a acquis une intention ou une disposition à apprendre et l'objectif prend une valeur personnelle.

L'évaluation de la pertinence d'un apprentissage permet ensuite d'imaginer et d'*anticiper le changement possible* et les façons de le réaliser. L'apprenant est aussi invité à prendre conscience des conséquences possibles de l'apprentissage.

Par un choix éclairé, l'apprenant est responsable de son changement. Tant qu'il n'a pas une représentation personnelle du changement possible et de la valeur qu'il représente pour lui, l'apprenant ne possède pas de raisons et de motifs personnels de poursuivre un apprentissage. Il est alors susceptible de refuser d'apprendre ou il se force à le faire par un acte de volonté. Cette forme d'exercice compulsif de la volonté crée, à la longue, des rigidités d'expression chez la personne qui étouffent la spontanéité et la créativité. Elle crée le confort

misme. On vise plutôt à rendre l'apprenant capable de choix éclairés et à le rendre responsable de ses choix d'apprentissage, de leurs implications et de leurs conséquences. S'il évalue que ce changement est désirable, que le coût de réalisation est abordable et qu'il *choisit* de poursuivre cet objectif de changement, il est alors dans l'*anticipation* de la réalisation de cet apprentissage. Il est prêt et disponible à apprendre.

1.4 RÉSUMÉ DES ÉTAPES D'OUVERTURE À L'APPRENTISSAGE

Le processus d'ouverture à l'apprentissage implique donc trois sous-étapes : la perception, la réponse et la disposition, dont voici une synthèse.

La perception de l'apprentissage implique des manifestations de l'attention et de la réceptivité de l'apprenant aux informations concernant l'apprentissage proposé.

La réponse est la réaction de l'apprenant qui manifeste son degré d'intérêt à poursuivre l'expérience d'apprentissage proposée.

La disposition est l'explicitation de l'intention de l'apprenant, fondée sur des raisons et des motifs de poursuivre l'apprentissage proposé.

2. PRINCIPES D'APPRENTISSAGE LIÉS À L'OUVERTURE À L'APPRENTISSAGE

Voici une description des principes d'apprentissage favorisant l'ouverture à l'apprentissage. La connaissance de ces principes est la base d'une bonne planification des activités et de l'établissement des critères d'apprentissage, parce qu'elle renseigne sur le processus interne que doit réaliser l'apprenant et guide ainsi l'intervention éducative. Le tableau 3 présente les principes d'apprentissage liés à l'ouverture à l'apprentissage proposés par Steinaker et Bell (1979).

À cette étape du processus expérientiel, les activités pédagogiques doivent être conçues de façon à attirer l'attention de l'apprenant sur l'objet d'apprentissage, en vue de le motiver à apprendre et de garder l'anxiété à un niveau favorable pour l'aider à voir l'apprentissage comme un défi réalisable pour lui et anticiper ainsi le succès.

TABLEAU 3

**PRINCIPES D'APPRENTISSAGE LIÉS
À L'OUVERTURE À L'APPRENTISSAGE**

Sous-étapes	Principes d'apprentissage
Perception	Attention sélective
Réponse	Motivation à apprendre
Disposition	Niveau favorable d'anxiété

2.1 ATTENTION SÉLECTIVE

Le processus d'ouverture à l'apprentissage implique dans un premier temps la *perception des stimuli ou de l'objet d'apprentissage*. L'apprenant reçoit la stimulation. Il est attentif aux stimuli à travers ses sens, ses capacités proprioceptives et son imagination. En effet, c'est son attention qui détermine sa perception des stimuli. On se rappellera ici que la perception est sélective. Elle implique une attention à certains aspects des stimuli et elle est influencée par les expériences antérieures d'apprentissage, par les directives de l'enseignant ou par d'autres stimulations dans la situation d'apprentissage (Côté, 1987).

L'attention implique d'abord que l'individu soit réceptif à l'objet d'apprentissage ou au sens de l'objectif d'apprentissage. Elle implique ensuite qu'il soit disponible à ses réactions ou sentiments au regard de l'objet d'apprentissage ou du changement visé (Pintrich *et al.*, 1993). Le processus d'attention est ordinairement conçu comme un état de disponibilité et de réceptivité aux aspects d'un stimulus. Une fois établie, cette disposition de l'esprit entre en jeu et fonctionne comme une sorte de processus de contrôle exécutif (Gagné, 1977). La capacité de contrôler son attention dépend du niveau de développement et de maturité de l'apprenant. Il s'agit donc, à ce stade de l'apprentissage, de diriger son attention dans la direction du résultat visé en faisant appel au vécu de l'apprenant, en suscitant sa curiosité par des informations apparemment contradictoires, pour mettre en évidence l'apprentissage.

L'attention de l'apprenant détermine les aspects de la stimulation interne qu'il perçoit. L'enregistrement du stimulus est une question de perception sélective. Orienté par un apprentissage

antérieur, par des directives verbales et par d'autres indices, celui qui apprend perçoit... Sa perception est sélective telle que déterminée par la disposition mentale qu'il a adoptée, et cette disposition interne est influencée à son tour par les directives reflétant le but d'apprentissage (Gagné, 1977, p. 30).

À ce niveau, l'apprenant doit prendre contact avec le contenu de l'apprentissage proposé. L'enseignant attire son attention sur le sens de l'objectif d'apprentissage et des termes importants de l'énoncé de l'objectif et sur le changement attendu lorsque l'objectif sera atteint. On veut ici que l'apprenant se fasse une idée personnelle de l'objectif d'apprentissage. Il a à définir les différents paramètres de ce qu'il doit observer et appréhender de l'objet d'apprentissage.

2.2 MOTIVATION À APPRENDRE

Le processus d'ouverture à l'apprentissage implique dans un deuxième temps la *réponse* de l'apprenant à une proposition d'apprentissage. La réponse est d'abord déterminée par la capacité de se faire une idée du changement désiré ou de l'objet d'apprentissage. Dans ce sens, la motivation à apprendre est d'abord déterminée par la représentation et l'anticipation du changement possible, qui permettent à la personne d'anticiper des possibilités de réalisation.

L'apprentissage a plus de chances de se réaliser s'il y a une motivation d'accomplissement qui incite l'individu à poursuivre un but et à anticiper la réalisation et l'atteinte de ce but. La motivation d'accomplissement et de réalisation d'un changement reflète la tendance naturelle de l'être humain à explorer, à comprendre et à maîtriser son environnement (Gagné, 1977).

La motivation à l'apprentissage est ensuite déterminée, comme nous l'avons décrit au chapitre 2, par le besoin d'apprendre et par le jugement de la pertinence de l'apprentissage possible. La mise en lumière des désirs de changement, des attentes, des préoccupations et des valeurs reflétant ce qui est désirable pour l'apprenant est fondamentale pour le développement de la motivation à apprendre. L'explication du changement désirable implique la prise de conscience de l'écart entre ce qu'on a et ce qu'on désire. La motivation dépend ainsi de la confiance en ses capacités et en ses acquis (Kidd, 1976; Tobias, 1994), du sens de son efficacité personnelle (Bandura, 1982, 1989;

Schunk, 1991, 1996; Pintrich *et al.*, 1993) et de l'attribution personnelle que l'apprenant fait des causes de son apprentissage (Weiner, 1985, 1992, 1994).

Dans le cas où la perspective d'atteindre un but ou un objectif d'apprentissage ne semble pas motiver suffisamment l'élève, on doit le stimuler à apprendre par des moyens externes; cela peut se faire en provoquant ce que l'on appelle l'expectative, c'est-à-dire l'anticipation de la récompense ou de l'avantage qu'il obtiendra lorsqu'il atteindra le but (Estes, 1972, voir Gagné, 1977). À ce niveau de la taxonomie, il faut au minimum considérer la motivation extrinsèque. Plus on avance dans l'expérience d'apprentissage, au niveau de l'intériorisation et de la dissémination, plus la motivation devient intrinsèque et est liée à la valorisation du changement vécu.

La motivation a pour fonction de donner l'énergie et le goût de l'action à l'élève. Elle ne détermine pas le processus d'acquisition de l'apprentissage, mais prépare le terrain pour l'apprentissage. Elle constitue de plus un soutien, un catalyseur à l'acte d'apprentissage lui-même (Ausubel *et al.*, 1978).

2.3 NIVEAU FAVORABLE D'ANXIÉTÉ

Le processus d'ouverture à l'apprentissage implique, dans un troisième temps, la *disposition* personnelle à s'impliquer dans un processus de changement ou d'apprentissage. Le coût de réalisation de l'apprentissage doit être jugé abordable par la personne. Si l'expérience apparaît trop difficile, elle peut être rejetée, tout autant que si elle apparaît trop facile. Les deux extrêmes créent des difficultés de comportement qui peuvent interférer avec l'apprentissage. Un niveau trop bas ou trop élevé d'anxiété est inefficace. D'autre part, l'anxiété, associée à des sentiments d'insécurité ou d'insatisfaction dont on ne tient pas compte, peut conduire au refus de poursuivre l'apprentissage.

Par contre, le fait de clarifier les objectifs d'apprentissage, de rappeler les acquis des expériences et les préacquis pertinents et d'anticiper la façon de les atteindre permet à l'apprenant de voir l'apprentissage comme un défi adapté ou réaliste et d'anticiper le succès. L'anxiété est alors susceptible de se maintenir à un niveau favorable pour l'apprentissage (Kidd, 1976; Deci *et al.*, 1991; Tobias, 1994).

2.4 RÉSUMÉ DU PROCESSUS D'OUVERTURE À L'APPRENTISSAGE

La description du processus d'ouverture à l'apprentissage comporte trois étapes d'apprentissage et des principes décrivant les opérations internes permettant de réaliser ces apprentissages.

ACTIVITÉ 14

PROCESSUS D'OUVERTURE À L'APPRENTISSAGE

Contexte

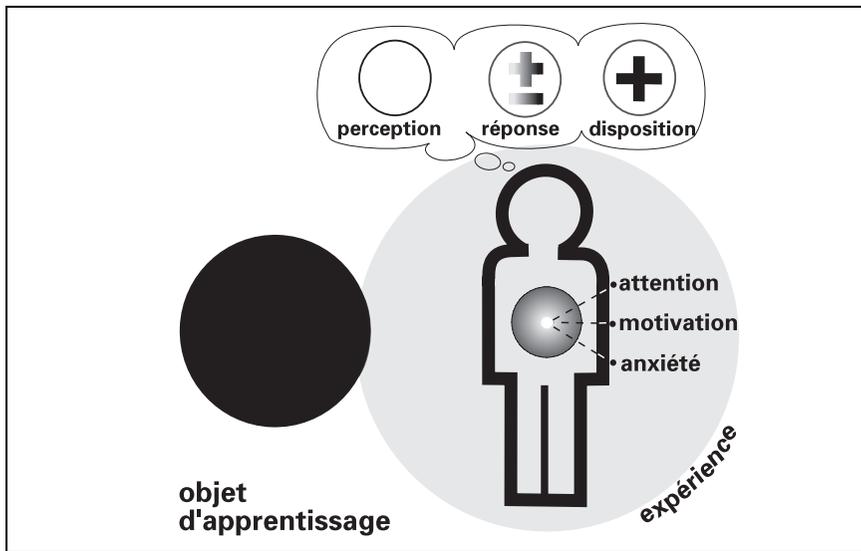


FIGURE 14

Directives

Décrivez, à l'aide de la figure 14, le processus d'expérience permettant l'ouverture à l'apprentissage.

Observations

Le centre de la figure 14 représente le soi conscient, qui est la composante stable de la personne et le centre intégrateur des expériences de changement et d'apprentissage. À la phase d'ouverture à l'apprentissage, l'expérience du changement ou de l'objet d'apprentissage est perçue comme un possible et un désirable. L'objet d'apprentissage est une réalité extérieure à la personne. L'expérience subjective de cette réalité est limitée, elle prend la forme d'une représentation et d'une anticipation d'un changement désirable. Le cercle représentant l'objet d'apprentissage touche peu le cercle représentant l'expérience que la personne a de l'objet d'apprentissage. Le processus de perception, de réponse et de disposition à l'apprentissage est appuyé par l'*attention sélective* que l'apprenant porte à l'objet d'apprentissage, par son degré de *motivation* à apprendre et par un niveau d'*anxiété* favorable pour la poursuite du changement lié à l'apprentissage visé.

3. COMPORTEMENTS DE L'APPRENANT MANIFESTANT L'OUVERTURE À L'APPRENTISSAGE

Le tableau 4 présente les comportements de l'apprenant qui ont été validés statistiquement dans plusieurs recherches (Côté, Khanh-Thanh et Lavoie, 1990). Ils constituent des indices observables et mesurables des opérations internes liées aux trois sous-niveaux d'ouverture à l'apprentissage.

T A B L E A U 4

COMPORTEMENTS DE L'APPRENANT MANIFESTANT L'OUVERTURE À L'APPRENTISSAGE

Sous-étapes	Comportements
Perception	– Formuler dans ses propres mots le sens de l'apprentissage visé.
Réponse	– Exprimer son degré d'intérêt pour l'apprentissage visé.
Disposition	– Expliciter ses raisons et ses motifs d'entreprendre l'apprentissage. – Décrire la façon dont il aimerait réaliser l'apprentissage visé.

L'expérience qui suit vous est proposée afin de mieux comprendre le processus d'ouverture au changement et à l'apprentissage.

EXPÉRIENCE 4

CE QUE JE DÉSIRE DEVENIR

But

Déterminer quels sont vos désirs et préoccupations de changement et les valeurs personnelles qu'ils évoquent. Établir une première étape de réalisation, en définissant un objectif de changement à court terme qui soit réalisable et satisfaisant.

Déroulement

1. *Mise en situation*

Se procurer un crayon.

Fermer les yeux. Prendre contact avec sa respiration sans la modifier. Suivre chaque mouvement d'inspiration et d'expiration...

Imaginez maintenant ce que vous aimeriez être dans cinq ans. Laissez parler votre imagination et voyez les images qui se présentent à vous... Voyez à ce moment-là votre environnement de vie... les personnes qui vous entourent... votre façon d'être avec les personnes... vos préférences comme style de vie... votre vie professionnelle... votre milieu de travail.... Soyez présent à votre senti dans cette situation. Laissez ces images vous parler, recevez le message qu'elles vous livrent...

- Lorsque vous serez satisfait de ce contact avec votre imagination, reprenez lentement contact avec le lieu où vous êtes, en restant présent à votre respiration et à votre expérience. Ouvrez ensuite les yeux¹.
- Décrivez brièvement ce rêve dans votre journal.

1. Adapté de G. WEINSTEIN et M.D. FANTINI (Eds), *Toward humanistic education: A curriculum of Affect*, New York, Praeger, 1970, p. 133.

- Complétez maintenant, trois à quatre fois, le plus rapidement possible et sans réfléchir, chacune des phrases suivantes. Prenez une respiration profonde après avoir complété la phrase, en restant présent au senti qui émerge².
 - « Je suis une personne... »
 - « J'aimerais être davantage... »
 - « Ce que j'attends de ma vie, c'est... »
 Complétez maintenant avec conviction les phrases suivantes :
 - « Ce que *je veux* maintenant, c'est... »
 - « Ce que *je ne veux pas*, c'est... »
 - « Une chose que j'aimerais changer en moi, c'est... »
 - « Une chose que j'aimerais dans ma vie professionnelle, c'est... »
 - « Si je changeais d'orientation, je choisirais... »
 Complétez avec conviction la phrase suivante :
 - « *Je crois actuellement qu'il est important pour moi de...* »

2. Exploitation

- Vous êtes maintenant invité à préparer un plan de votre développement personnel, en relation avec ce qui vous préoccupe le plus actuellement. Décrivez brièvement les aspects (2 ou 3 aspects) de votre développement que vous désirez poursuivre pour vous-même...
- Il s'agit maintenant de spécifier la façon dont vous allez commencer à réaliser votre plan de développement personnel. À cette fin, vous êtes invité à formuler 2 ou 3 objectifs réalisables au cours du prochain mois. Spécifiez les *comportements cibles* qui vont manifester les changements visés. Sont-ils assez précis pour qu'une autre personne puisse les observer et les compter ?

Assurez-vous que ces objectifs : (1) respectent vos désirs, vos valeurs actuelles et votre plan de développement personnel, (2) sont réalisables à court terme et (3) sont satisfaisants pour vous.

Décrivez maintenant la façon dont vous prévoyez atteindre ces objectifs, en précisant votre contribution personnelle et ce que vous attendez de vos proches comme soutien pour les atteindre.

2. Adapté de C.R. KELLY, *Education in feeling and purpose*, Santa Monica, Radix Institute, 1974, p. 84-85.

3. Synthèse

Échangez avec un proche l'expérience vécue au cours de cet exercice. Communiquez à cette personne ce que vous attendez d'elle pour faciliter l'atteinte des objectifs que vous avez décidé de poursuivre.

Maintenant que vos objectifs sont clairement définis, que les comportements cibles sont explicités, que vous avez évalué le soutien attendu des autres, il est temps de mettre en place votre démarche de changement et d'apprentissage.

4. Notes personnelles

EXPÉRIENCE 4

4. RÔLE DE L'ENSEIGNANT À L'ÉTAPE D'OUVERTURE À L'APPRENTISSAGE

L'enseignant, à l'étape de l'ouverture à l'apprentissage, est un motivateur qui cherche à stimuler chez l'apprenant la volonté de poursuivre un objectif d'apprentissage. Une description plus détaillée du rôle de l'enseignant suit. Nous décrirons d'abord les stratégies d'enseignement favorisant l'ouverture à l'apprentissage. Par la suite, il y aura une description des comportements de l'enseignant appropriés à chacune des sous-étapes de l'ouverture à l'apprentissage.

4.1 STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT FACILITANT L'OUVERTURE À L'APPRENTISSAGE

Enseigner, c'est essentiellement fournir des conditions favorables pour l'apprentissage. C'est d'abord s'assurer que l'objet de l'apprentissage est observable et peut être démontré de façon qu'il soit perçu par l'apprenant. C'est pourquoi il faut garder à l'esprit les résultats escomptés de l'apprentissage. Le choix des activités d'enseignement

doit aussi tenir compte des principes et des opérations internes liés à l'acquisition de l'apprentissage visé. Les stratégies d'enseignement proposées par Steinaker et Bell (1979) visent à organiser un environnement stimulant, favorisant le processus mental, affectif et comportemental lié à l'ouverture à l'apprentissage. Le tableau 5 présente ces stratégies.

TABLEAU 5

STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT FAVORISANT L'OUVERTURE À L'APPRENTISSAGE

Sous-étapes	Stratégies d'enseignement
Perception	Organisation de l'environnement Présentation de l'apprentissage
Réponse	Illustration Observation dirigée
Disposition	Exploration des intentions d'apprentissage

4.1.1 Organisation de l'environnement

L'organisation de l'environnement vise la mise en place des stimuli susceptibles de favoriser l'apprentissage. C'est le point de départ de toute séquence d'enseignement. L'enseignant fournit les stimuli appropriés, de façon à orienter le processus de perception de l'apprentissage proposé. Il met en évidence l'objet d'apprentissage en se référant à des situations concrètes, à des exemples, des paradoxes et des antinomies, par l'exposition d'un problème, par un questionnement adéquat et susceptible d'éveiller la curiosité et l'intérêt de l'apprenant. Pour présenter la proposition d'apprentissage, les stimuli servant à l'organisation de l'environnement peuvent faire appel à l'expérience passée de l'apprenant ou être présentés en classe sous forme de mise en situation. Ils doivent, à la phase de la perception, s'adresser aux sens ou faire appel au processus mental de rappel d'une expérience vécue ou à l'imagination de l'apprenant. L'organisation de l'environnement vise à favoriser la perception sélective de l'objet d'apprentissage chez l'apprenant, à promouvoir sa motivation et à éveiller son intérêt pour l'apprentissage.

4.1.2 Présentation de l'apprentissage

Enseigner, c'est d'abord présenter à l'apprenant l'objet d'apprentissage proposé. Il s'agit donc de l'informer de ce qu'il devrait être capable de faire lorsque l'apprentissage sera complété. La communication de l'objectif d'apprentissage est une façon de présenter explicitement l'apprentissage visé. Il est alors important de définir les termes de l'énoncé et le sens global de l'objectif d'apprentissage visé dans des termes accessibles à l'apprenant.

4.1.3 Illustration

L'illustration vise à aider l'apprenant à se faire une idée de la compétence visée, afin d'établir ce que Gagné (1977) appelle l'expectative quant aux résultats de l'apprentissage (composante de la motivation). Une illustration verbale ou écrite ou l'utilisation des médias pour présenter un modèle sont des formes de stimulation très efficaces pour susciter une réponse positive à la proposition d'apprentissage. Comme l'indique le mot *illustration*, l'enseignant montre comment est une chose, comment elle fonctionne, comment manifester une habileté ou comment faire une action. Il s'agit là d'une stratégie destinée à susciter une représentation précise de l'apprentissage proposé, de même qu'à motiver, à attirer l'attention et à susciter l'intérêt de l'apprenant pour l'apprentissage. L'illustration peut se faire de deux façons : par la méthode explicative et par la méthode exploratoire. Ces deux méthodes visent à faire naître chez l'apprenant le besoin de s'engager dans l'expérience d'apprentissage.

Dans la méthode explicative, l'enseignant montre à l'apprenant ce qu'il est invité à connaître, à savoir et à faire pour réaliser l'apprentissage. Il s'agit de décrire, d'informer, de fournir un modèle, des exemples, etc., et d'argumenter sur la pertinence et l'utilité de l'apprentissage.

Dans la méthode exploratoire, on procède par questionnement pour aider l'apprenant à se faire une idée de l'objet d'apprentissage et en dégager la pertinence. Les questions posées et utilisées de façon efficace suscitent et maintiennent l'intérêt, procurent de nouvelles façons de traiter un sujet et facilitent l'adoption d'attitudes favorables pour l'apprentissage (Carner, 1963 ; Davis et Tinsley, 1967 ; Dillon, 1984 ; Gall, 1970 ; Redfield et Rousseau, 1981). Le questionnement vise à mettre en évidence les acquis d'expérience des apprenants, à faire appel

aux préoccupations de l'élève, à son désir d'apprendre, à éveiller son intérêt et à favoriser l'interaction dans le groupe. Cette démarche est pertinente au début, mais aussi pendant toute la période d'apprentissage.

Il est bon de prévoir l'utilisation de ces deux méthodes dans une même activité, et cela pour rejoindre chacun dans son style d'apprentissage. Par l'explication, l'enseignant suscite le désir de manipuler, d'explorer, de prendre contact avec un phénomène, une idée. Il vise par l'exploration à déterminer quels sont les acquis susceptibles de rendre l'apprentissage pertinent pour l'apprenant et à susciter chez lui l'intérêt à le réaliser.

4.1.4 Observation dirigée

Diriger l'observation consiste à attirer l'attention de l'apprenant sur les stimuli liés à l'apprentissage. Ce dernier n'est pas seulement informé de ce qu'il doit regarder ou écouter lorsque le stimulus lui est présenté; il est aussi appelé à identifier l'aspect particulier du stimulus auquel il doit réagir. L'attention peut être captée et contrôlée par des changements dans la stimulation, ainsi que par des directives verbales. Pour rendre possible la perception sélective, les différentes composantes de la stimulation externe doivent être distinguées ou discriminées par une attention sélective de la part de l'apprenant (Vurpillot et Ball, 1979; Wood, 1983; Schneider *et al.*, 1984). L'application de cette stratégie d'enseignement signifie, à ce niveau de la taxonomie, diriger l'observation à partir des données sensorielles, des expériences passées, des représentations imaginaires, des anticipations en prévision d'une réponse visuelle, auditive, affective, etc. L'apprenant manifeste alors qu'il est prêt à agir, motivé à participer et à poursuivre un objectif d'apprentissage (Gibson et Rader, 1979).

4.1.5 Exploration des intentions d'apprentissage

L'exploration des données implique une interaction avec un stimulus donné, avec l'enseignant et les autres apprenants dans le but d'établir chez l'apprenant un engagement, un désir d'aller plus loin et de poursuivre l'expérience d'apprentissage. Elle se veut une exploration des besoins, des préoccupations, des valeurs de l'apprenant afin de soutenir son attrait pour l'apprentissage proposé et pour fonder les raisons ou les motifs explicitant la pertinence de poursuivre cet apprentissage. Dans ce contexte, l'exploration des données s'appuie sur un dialogue

et des questions (Qu'est-ce que l'apprentissage va te permettre de développer ? Pourquoi réaliser l'apprentissage ? Quelle est son utilité ? Entrevois-tu une façon de réaliser l'apprentissage ? etc.) visant à amener l'apprenant à exprimer son désir et son intention de s'impliquer activement dans la poursuite de l'expérience d'apprentissage. L'apprenant est aussi invité à anticiper la façon dont il aimerait réaliser l'apprentissage. Cette démarche permet de vérifier si l'apprenant est prêt pour la phase de participation à l'apprentissage.

4.2 COMPORTEMENTS DE L'ENSEIGNANT FACILITANT L'OUVERTURE À L'APPRENTISSAGE

Le rôle principal de l'enseignant, à l'étape d'ouverture à l'apprentissage, est celui de motivateur. Il doit, dans un premier temps, établir la communication avec l'apprenant et le sensibiliser à la pertinence de l'apprentissage, c'est-à-dire l'inciter à s'y intéresser et à y prêter attention. Il s'agit de le rendre conscient, d'activer sa motivation pour qu'il soit réceptif et qu'il entre en contact avec l'objet d'apprentissage. Il s'agit donc de diriger l'attention sélective de l'élève afin que le stimulus choisi soit reconnu et distingué, même en présence d'autres stimuli capables de détourner l'attention. L'attitude d'ouverture est une acceptation, une reconnaissance de la pertinence de poursuivre un apprentissage donné.

L'enseignant ici est directif, il contrôle l'environnement. Son rôle est à ce niveau plus actif et plus important qu'à tout autre niveau de la taxonomie. Cela ne signifie pas qu'il soit contrôlant ou autoritaire ; car motiver implique que l'on établisse un rapport positif et sain avec l'apprenant en vue de réduire l'anxiété susceptible de nuire à la qualité de son engagement.

Il est donc très important de planifier soigneusement les stratégies et les techniques de motivation pour stimuler la volonté de l'apprenant à poursuivre l'expérience d'apprentissage. On doit sélectionner les activités de façon à le stimuler, éveiller son intérêt ou son besoin, le guider et l'informer des intentions pédagogiques ou de l'objectif d'apprentissage. Tout dépend du moment et du type d'apprentissage à réaliser. Le rôle de motivateur est donc prépondérant. Il est à la source du bon déroulement de l'ouverture à l'expérience d'apprentissage. Le tableau 6 présente l'opérationnalisation du rôle de l'enseignant, sous forme de comportements susceptibles de favoriser l'ouverture à l'apprentissage.

TABLEAU 6

COMPOTEMENTS DE L'ENSEIGNANT FACILITANT L'OUVERTURE À L'APPRENTISSAGE

Sous-étapes	Comportements
Perception	<ul style="list-style-type: none"> – Expliciter l'objectif d'apprentissage visé en définissant le sens de l'énoncé et des termes utilisés. – Se référer à l'expérience de l'apprenant pour expliciter la pertinence de l'apprentissage visé. – Rassurer l'apprenant sur ses capacités d'atteindre l'objectif visé en mettant en évidence ses acquis pertinents.
Réponse	<ul style="list-style-type: none"> – S'assurer que l'apprenant a une représentation appropriée de l'apprentissage visé. – S'assurer que l'apprenant perçoit l'apprentissage comme un défi à la mesure de ses capacités d'apprendre.
Disposition	<ul style="list-style-type: none"> – Aider l'apprenant à expliciter ses besoins et ses préoccupations susceptibles de soutenir son intérêt à poursuivre l'expérience d'apprentissage. – Aider l'apprenant à expliciter les raisons et les motifs qui soutiennent son intention de poursuivre l'apprentissage. – Explorer avec l'apprenant les façons désirées de réaliser l'apprentissage visé.

5. CONSIDÉRATIONS PÉDAGOGIQUES LIÉES À LA FACILITATION DE L'OUVERTURE À L'APPRENTISSAGE

Le principe premier de l'approche expérientielle est de favoriser l'interaction et la stimulation mutuelle des dimensions cognitives, socio-affectives et comportementales de l'expérience de l'apprenant, de façon à favoriser une implication de sa personne totale dans l'apprentissage. On se préoccupe d'ancrer le processus d'apprentissage dans l'affectivité de l'apprenant en faisant appel aux réactions, au vécu émotionnel, aux valeurs et à la volonté de changement qu'un contenu, une tâche ou un thème d'apprentissage suscite chez lui. Comment faire appel aux dimensions cognitives, socio-affectives et comportementales de l'expérience de l'apprenant de façon à soutenir son intention d'apprendre ?

5.1 LES PRÉOCCUPATIONS DES APPRENANTS ET LEUR DISPOSITION À APPRENDRE

Toute science prend sa source dans l'expérience humaine. En effet, les découvertes scientifiques ont été le fruit d'une démarche d'expériences où le vécu affectif et cognitif de même que les comportements du scientifique sont des parties intégrantes de son processus de prise de conscience et de découverte. Cette dimension humaine peut être réintroduite dans le processus éducatif. La possibilité pour l'apprenant de réagir aux apprentissages proposés, aux motifs de le réaliser et au changement réalisable facilite l'expérience de l'objet d'apprentissage. Les apprenants mentionnent souvent que la pédagogie rejoint rarement les questions qu'ils se posent sur eux-mêmes et leurs préoccupations. L'enseignant doit faire référence aux acquis d'expérience de l'apprenant et à son mode d'apprendre. On cherche aussi à motiver l'apprenant par des questions qui suscitent la recherche d'information : « Que sais-tu de tel phénomène ? », « Comment se fait-il que tel événement se produit ? ». On utilise aussi des questions permettant l'exploration des préoccupations de l'apprenant comme : « As-tu déjà vécu des situations où il aurait été pertinent de posséder cet apprentissage ? », « En quoi cet apprentissage te rejoint-il dans ce qui te préoccupe actuellement ? », « En quoi cet apprentissage pourrait-il t'être utile ? », « Est-il susceptible de faire du sens pour toi dans ta vie ? », « Pourrait-il t'aider à mieux te connaître ? ».

La disposition à apprendre est le point culminant de l'ouverture à l'apprentissage. Elle prend sa source dans l'évaluation subjective de la valeur de l'apprentissage à réaliser.

ACTIVITÉ 15

PROCESSUS DE DISPOSITION À L'APPRENTISSAGE

Directives

Décrivez, à l'aide de la figure 15, les composantes subjectives qui nous disposent ordinairement à réaliser un changement ou un apprentissage.

Observations

Contexte

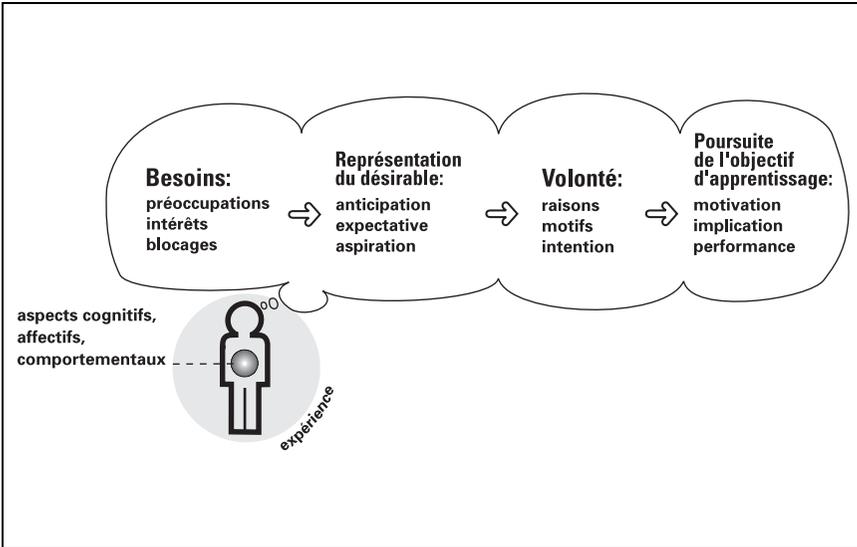


FIGURE 15

ACTIVITÉ 15

L'ouverture à la réalisation d'un apprentissage s'inscrit dans le prolongement de ce qu'on est, des expériences acquises, des sentiments et des messages associés à ces acquis et de l'image de soi qui en découle. Dans ce sens, les *dispositions* à l'apprentissage sont déterminées par les aspects cognitifs, socio-affectifs et comportementaux des apprentissages antérieurs (figure 15). L'ouverture à l'apprentissage nécessite d'abord que l'apprenant se fasse une *représentation* du changement et de l'objectif d'apprentissage à atteindre et, d'autre part, que celui-ci corresponde à quelque chose de *désirable* pour lui. Il doit à cette fin satisfaire des *besoins* conscients d'apprentissage à travers les préoccupations de l'apprenant, ses intérêts, tout en tenant compte de ses résistances et de ses blocages au changement afin de donner un sens personnel à l'apprentissage. De plus, l'anticipation subjective du changement possible ou l'expectative des résultats, de même que la perception d'un changement dans le sens des aspirations, sont autant de conditions facilitant une représentation du désirable. Enfin, l'explicitation des raisons et des motifs de poursuivre l'apprentissage soutiennent la *volonté* et l'intention d'apprendre et la motivation à s'impliquer dans une démarche de *poursuite* et de performance de l'objectif d'apprentissage.

Une pédagogie fondée sur les préoccupations considère les besoins humains fondamentaux qui n'ont pas été satisfaits et renforcés dans la vie de l'apprenant comme causes de blocages interférant avec le processus d'ouverture à l'apprentissage. Une réponse aux besoins primaires physiologiques, de sécurité physique et de contacts socio-affectifs, d'appartenance, de considération et d'approbation sociale est nécessaire au développement de l'estime de soi et est fondamentale pour favoriser une intention d'apprendre assumée par l'apprenant.

Lorsque les besoins primaires ne sont pas satisfaits à un niveau minimum, ils peuvent amener des blocages dans la poursuite des besoins supérieurs intellectuels, esthétiques et créateurs, d'actualisation de soi et de transcendance (Maslow, 1954, 1972). Ces blocages se manifestent sous forme de tension, de résistance, d'attitudes défensives, qui sont des manifestations de coupure des émotions, des ressentis de l'anxiété, des insatisfactions, des malaises et des inquiétudes (Brown, 1976).

La meilleure façon de répondre aux préoccupations des apprenants est à travers ce qu'ils disent ou écrivent d'eux-mêmes en relation avec le vécu de leur famille, de l'école, de leurs relations et de leur environnement. La visualisation de ce qu'ils aimeraient être dans cinq ou dix ans est aussi une façon puissante de rejoindre leurs valeurs et leurs préoccupations qui est susceptible de favoriser l'explicitation des besoins d'apprentissage. La fréquence d'apparition des indices de leur perception d'eux-mêmes et l'intensité des émotions associées à cette expression reflètent l'importance et la persistance de leur préoccupation concernant leur image.

La préoccupation est une façon persistante et constante de vivre un malaise, un manque ou des inquiétudes envers soi-même et sa façon habituelle d'entrer en contact avec son environnement (Weinstein et Fantini, 1970, p. 22).

La préoccupation révèle le déséquilibre ou la persistance d'une insatisfaction éprouvés par une personne dans sa vie et qui manifestent un écart entre ce qu'elle désire et ce qu'elle éprouve. La préoccupation, d'une façon positive, est ancrée dans des désirs, des aspirations et des valeurs personnelles.

Voici, selon Weinstein et Fantini (1970), une description des trois principales préoccupations liées à l'ouverture à l'apprentissage. Il y a

d'abord la préoccupation liée à l'image de soi. L'image de soi constitue la résultante de l'ensemble des expériences personnelles qui se rapportent à notre façon d'être et d'entrer en interaction avec notre environnement. Elle est, de plus, la régulatrice de nos actions et de leur interprétation. En effet, la personne a tendance à s'impliquer dans les actions qui sont susceptibles de maintenir l'image qu'elle a d'elle-même et à éviter les situations susceptibles de faire apparaître des aspects de soi qu'elle ne veut pas laisser voir. Les préoccupations liées à l'image de soi peuvent se traduire par des affirmations comme : « Je suis pas bon en classe », sous-entendant qu'il y a des zones de sa vie où cette personne se sent compétente ; « Tu peux pas m'aimer parce que je me sens pas correct », laissant entrevoir que la personne est en conflit entre ses valeurs et ses actions ; « Je suis une personne spéciale », révélant une estime de soi et un sentiment du droit d'être ce qu'elle est. La question fondamentale liée à l'image de soi est « Comment est-ce que je me perçois ? ».

La deuxième préoccupation concerne la capacité d'établir des contacts satisfaisants avec les autres et avec l'environnement. Être en contact implique la capacité d'accueillir la différence chez l'autre, tout en gardant son sentiment d'être ce qu'on est. La capacité de contact se situe à l'opposé de la conformité, attitude fusionnelle où l'on cherche à être ce qu'on pense que l'autre attend de soi. Être en contact se différencie de l'attitude d'opposition systématique et de révolte qui fait qu'on s'inscrit continuellement dans la position contraire à un interlocuteur pour se différencier à tout prix. Des affirmations comme : « Je voudrais être comme toi » ; « Pourquoi faire ce que disent mes parents, puisqu'ils le font pas eux-mêmes » ; « J'aimerais avoir des amis comme lui, mais ça marche jamais pour moi » révèlent des préoccupations de contacts, des insatisfactions et des réactions affectives persistantes.

La troisième préoccupation concerne le sentiment que la personne a de son contrôle sur sa vie et sur son environnement. Des énoncés comme : « Ça me sert à rien de faire des efforts, je n'y arriverai jamais » ; « Que veux-tu que j'y fasse, je suis né pour un petit pain » ; « De toute façon, c'est le professeur qui a le dernier mot » révèlent que la personne n'a pas le sentiment de son pouvoir sur sa vie. Elle a abandonné sa capacité de décider en se soumettant apparemment aux circonstances et au pouvoir des autres. Elle n'en continue pas moins d'éprouver du ressentiment et de la colère, qu'elle retourne souvent contre elle, ce qui contribue à maintenir une image négative d'elle-même.

5.2 LES BLOCAGES DE LA CONSCIENCE DES BESOINS, DES PRÉOCCUPATIONS ET DES DÉSIRES DE CHANGEMENT

L'enfant, naturellement, ne sépare pas ses besoins et ses désirs de ses impulsions et de ses actions, ni des émotions et des sentiments qui leur sont associés. Lorsqu'il est puni pour des actes, l'enfant se sent aussi puni pour les sentiments ou émotions qui accompagnent ces actes. Ceux-ci deviennent mauvais au même titre que les actes condamnés ou réprimés. En se socialisant, l'enfant apprend à contrôler les actes inacceptables et aussi à couper le contact avec les sentiments associés, qu'il juge alors aussi inacceptables. Il se crée alors chez lui des mécanismes de contrôle des sentiments jugés inacceptables. Ces mécanismes de contrôle se généralisent parfois aux autres sentiments. L'enfant perd progressivement le contact avec ses sentiments et ses émotions, dans certains cas jusqu'à ne plus pouvoir les ressentir. Il lui arrive alors de ne plus être capable de choisir sa façon de se comporter, puisqu'il ne peut plus avoir accès aux émotions et aux sentiments qui pourraient l'informer de ce qu'il désire ou ne veut pas. Il cherche donc des directives à l'extérieur de lui-même, ce qui l'amène à se comporter de façon compulsive et stéréotypée (Côté, 1992b).

Une personne saine est capable de sentir ce qui est bon ou mauvais pour elle. Elle utilise son jugement pour décider de la façon dont il convient d'agir et du mode d'expression approprié, selon les circonstances. Si elle décide de ne pas exprimer une émotion, à un moment donné, elle ne nie pas pour autant son existence (centration vs expression).

Voici les trois effets du blocage ou de la négation des émotions et des sentiments liés aux besoins, préoccupations ou désirs de changement.

1. Une partie importante de l'énergie est utilisée pour immobiliser le mouvement et le ressenti de l'émotion ou du sentiment qui n'est pas acceptable. Car ressentir une émotion ou un sentiment réprouvé ou inacceptable déclenche un jugement négatif sur soi-même comme: « C'est pas correct de sentir cela. Je suis mauvais. » Le contrôle de cette émotion ou de ce sentiment a donc pour but premier de protéger l'image de soi.

L'ouverture à une expérience d'apprentissage crée un mouvement et la possibilité d'un changement dans les préconceptions, dans la perception de ses besoins, de ses préoccupations, de ses désirs de

changement. Elle est susceptible de provoquer un changement dans la perception de soi-même. C'est un risque que de s'ouvrir à une nouvelle expérience, d'éprouver le sens qui émerge, le changement dans ses représentations de son environnement et de soi-même. Ces expériences nécessitent que nous acceptions de laisser aller le contrôle sur l'image de soi entretenue et maintenue pendant des années.

Nous avons aussi appris à contrôler notre environnement de façon qu'il confirme l'image que nous avons de nous-mêmes. Nous croyons avoir besoin des autres personnes pour nous confirmer dans ce que nous sommes (encouragement, reproches, feed-back), parce que nous ne pouvons le faire pour nous-mêmes. Nous avons perdu le contact avec notre force de vie interne (émotions, sentiments), qui fonde notre capacité de sentir et d'éprouver une expérience, de juger du bien-fondé de la poursuite d'un objectif et de prendre la responsabilité de nos choix. Nous attendons des autres ce que nous ne pouvons faire pour nous-mêmes et nous les accusons ensuite de ne pas comprendre nos besoins et nos aspirations et de ne pas nous aimer.

2. Une façon d'éviter le changement est d'anticiper des conséquences non désirables ou de créer des images menaçantes ou des appréhensions (peurs) concernant ce qui pourrait arriver si on prenait le risque de sentir ou d'agir d'une façon différente de ce qu'on a appris. D'autres personnes gardent leur contrôle émotionnel en utilisant des pseudo-émotions inspirées par l'honneur ou le devoir comme points de référence pour évaluer une situation et maintenir le *statu quo*. D'autres encore expriment des émotions familières en remplacement du senti des émotions liées à une nouvelle situation (Côté, 1992).
3. Le processus d'expérience actuelle des besoins, des préoccupations et des désirs de changement peut aussi être bloqué par des projections irréalistes dans le futur ou des accrochages immobilisants dans le passé, qui font que la personne coupe son vécu actuel et se réfugie dans des fantaisies déconnectées du sens de son expérience actuelle. La réalité expérientielle correspond uniquement à ce qui peut être senti et compris dans l'ici et maintenant. L'évocation du passé ou du futur n'a de sens que dans la mesure où elle constitue une expérience sentie actuellement.

5.3 FAVORISER LE PROCESSUS MÉTACOGNITIF

La démarche de formation à la phase d'ouverture se préoccupe donc de susciter des réactions positives de l'apprenant à la proposition d'apprentissage et la verbalisation de ses motifs de la réaliser. Le processus métacognitif vise à aider l'apprenant à réfléchir sur la pertinence de l'apprentissage visé, de même qu'à susciter la confiance de l'apprenant dans ses ressources pour le réaliser. Le processus métacognitif peut être suscité par des questions comme : Penses-tu avoir compris l'objectif d'apprentissage ? Es-tu intéressé à réaliser cet apprentissage ? Pourquoi ? Penses-tu posséder les compétences nécessaires pour réaliser cet apprentissage ? Penses-tu réussir cet apprentissage ? Trouves-tu important pour toi de réaliser cet apprentissage ? Quels sont tes raisons et tes motifs de le faire ? As-tu une idée de la façon dont tu pourrais réaliser cet apprentissage ?

EXPÉRIENCE 5

LA PRISE EN CHARGE DE MON AGIR³

But

Développer la conscience de sa responsabilité dans l'ouverture à un processus d'apprentissage. Enrayer la passivité, en clarifiant ses besoins ou désirs actuels, en évaluant les choix possibles et en prenant la responsabilité du changement à réaliser ou d'un objectif d'apprentissage à poursuivre.

Déroulement

1. Mise en situation

Se procurer un crayon.

Fermez les yeux et méditez sur le texte suivant, en restant centré sur votre expérience actuelle.

3. Adapté de G. HENDRICKS, T.B. ROBERTS, *The second centering book*, Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1997, p. 87-99.

L'ouverture au processus d'apprentissage implique la capacité de se prendre en charge d'une façon responsable. Cela implique la capacité de clarifier ses besoins, ses désirs, de définir ses intentions de changement ou ses buts et de demander le soutien qu'on attend des autres personnes.

La passivité, qui se manifeste par l'absence de buts personnels et par l'attente que les autres répondent à nos besoins ou désirs, est l'opposé de la responsabilité. La passivité est en général une façon inefficace d'obtenir ce que l'on désire. On gagne cependant quelque chose à être passif, sinon on ne persisterait pas dans cette attitude.

La passivité permet de nier toute responsabilité pour ce qui nous arrive ou ce que nous faisons ; elle permet aussi souvent de nous apitoyer sur notre sort et de recevoir l'attention des autres sous forme d'excuse ou de pitié. Elle est de plus une façon d'éviter de courir le risque d'essuyer un refus, à la suite d'une demande, donc d'éviter une déception ou de la frustration. Cette attitude nous donne l'illusion de la sécurité ; en fait elle nous prive de la richesse de notre expérience et du contact avec les autres, souvent par peur de perdre la considération que l'on a pour soi-même ou l'affection des autres.

Dressez maintenant une liste des actions que vous trouvez souvent pénibles à réaliser. À cette fin, veuillez compléter plusieurs fois la phase suivante :

« Je dois... » Par exemple : « Je dois me lever à 7 h tous les matins. »

2. *Exploitation*

Choisissez une personne avec qui vous allez continuer l'exercice. Un des partenaires fait la lecture de sa liste en commençant sa phrase par les mots : « Je choisis de... » plutôt que « Je dois... », en gardant un contact visuel avec son partenaire. Suivez cette directive même si vous croyez que vous n'avez pas le choix de faire ou de ne pas faire l'action mentionnée. Restez en contact avec vos réactions lorsque vous lisez chaque énoncé...

L'autre partenaire fait ensuite la lecture de sa liste d'actions en suivant la même démarche...

Si vous êtes seul, faites la lecture de votre liste à voix haute en écoutant votre voix.

Relevez dans votre liste d'actions celle que vous avez trouvée la plus difficile à assumer en termes de « Je choisis de... ». Faites mainte-

nant l'inventaire des *conséquences* possibles si vous décidez de ne pas faire cette action (avantages et désavantages). Prenez ensuite une décision concernant le comportement à adopter. Si vous ne pouvez pas prendre de décision, faites une liste des *options* que vous pourriez choisir à la place... Évaluez chaque possibilité de comportement pouvant s'appliquer et *décidez de l'option* que vous préférez ou choisissez... Dans le cas d'une difficulté de choisir entre deux possibilités, faites une liste des avantages et des désavantages de chacune et faites votre choix.

Procédez de la même façon pour les autres actions difficiles à assumer.

Face à votre partenaire, reprenez la liste des actions difficiles à assumer en complétant la phrase suivante : « Je choisis maintenant de... »

3. Synthèse

Échangez avec votre partenaire ou écrivez, dans l'espace suivant, ce que vous avez appris au cours de cet exercice.

4. Notes personnelles

COMMENT GUIDER
L'ACQUISITION DE
L'APPRENTISSAGE ?

*La participation
à l'apprentissage*

Témoignage

La PARTICIPATION où j'ai choisi de m'impliquer
Dans une démarche sans voir immédiatement son efficacité,
C'est pour moi m'abandonner et m'ouvrir en acceptant de me laisser guider
Tout en me fiant à l'enseignant dans diverses activités
En suivant avec lui la direction proposée
Dans toutes les nouvelles notions ou tous les termes à étudier.
Seul le temps saura me signifier que je suis à me consolider
Car un jour j'évalue ma performance et l'analyse jusqu'à la critiquer.
Je peux à loisir apporter des modifications
Pour en arriver à me créer une représentation
Par contraires, analogies ou associations
Je parviens à écrire une description
Suite à une focalisation et visualisation.
C'est « fou » ce que de nouvelles notions
Peuvent entraîner de plaisir si par le jeu on en fait l'acquisition,
C'est ça participer et s'impliquer tout en osant avec mon imagination.
L'enseignant continue à guider et soutenir mon apprentissage expérientiel
Pour que je puisse utiliser mes expériences et mes propres procédés de rappel

Qu'au fil du temps j'ai codifié de manière personnelle.
L'enseignant en me présentant des situations réelles
Me fournit des indices essentiels
Que ce soit dans les notions, les obstacles à éviter ou le respect de règles
Il est présent comme agent extérieur et m'aide à me situer, que ce soit en individuel
Ou en groupe, il est là de façon concrète et complète au lieu de partielle.
Pour établir une synthèse de l'apprentissage jusqu'ici réalisé
Je considère les informations et les données
Je les recueille et les place en relation avec mes acquis d'expériences passées.
L'enseignant en sentant que je suis prête à interagir avec le phénomène présenté
Sait me guider et m'encourager
Tout en favorisant une identification émotionnelle, physique et intellectuelle, à ce qui est visé.
L'enseignant déclenche une réaction à travers une action planifiée
Et je me sens encore plus apte à continuer car j'explore d'autres capacités...

Hélène Litalien

Dans ce chapitre, nous présenterons la démarche d'enseignement-apprentissage de la deuxième étape de la taxonomie de formation expérientielle : la participation. La démarche suivie sera la même qu'au chapitre précédent.

1. DÉFINITION DE LA PARTICIPATION À L'APPRENTISSAGE

La participation à l'apprentissage implique un investissement actif de l'apprenant, qui vise la capacité à exécuter à un niveau minimum la tâche d'apprentissage et l'acquisition d'une idée personnelle de l'apprentissage. On vise d'abord à développer chez l'apprenant la capacité de se *représenter* son expérience de la performance d'un objet d'apprentissage. Par la suite, il sera invité à vérifier ses représentations et à les *modifier* pour réaliser une prise de conscience de sa façon de s'approprier l'apprentissage.

1.1 LA REPRÉSENTATION DE L'APPRENTISSAGE

L'apprenant entreprend sa participation à l'apprentissage en portant une attention active à l'objet d'apprentissage et en l'explorant. Il est important qu'il se demande : Quelle est la tâche d'apprentissage ? Quelle est la performance attendue ? Quelles connaissances, habiletés ou stratégies cognitives que je possède peuvent m'être utiles dans la réalisation de la tâche d'apprentissage ?

L'apprenant acquiert une représentation de l'apprentissage en s'impliquant physiquement, mentalement et émotivement dans l'expérience d'exploration de l'objet d'apprentissage. Physiquement, il explore les données, les manipule, les regroupe, les ordonne, etc. Mentalement, il emmagasine l'information, analyse les faits observés, en distinguant les faits qu'il connaît déjà des nouveaux. Il dépasse la simple réception des informations pour s'impliquer affectivement dans des activités d'apprentissage, de façon à clarifier sa représentation de l'objet d'apprentissage.

Pour ce faire, l'apprenant analyse des exemples, imite des comportements, reproduit des opérations ou une démarche. Il est attentif à ce qui se passe en lui-même, impressions, images, dialogue interne, émotions, réactions, malaises, etc. Il est aussi attentif à son environnement et à l'impact qu'il a sur lui. Son champ perceptuel s'élargit pour inclure les stimulations venant de l'enseignant et des autres élèves et favoriser un approfondissement de son expérience de l'objet d'apprentissage. Il construit progressivement une représentation sentie de l'objet d'apprentissage. Cette représentation commence par un processus de perception sélective. En effet, « ce qui demeure temporairement dans la mémoire à court terme n'est apparemment pas identique à l'objet d'apprentissage lui-même. Il y a transformation de l'entité perçue en une forme plus facilement emmagasinable dans l'esprit » (Gagné, 1977, p. 32). Ce que l'apprenant perçoit n'est pas identique à la stimulation d'origine, il y a une transformation, créant ainsi ce qu'il convient d'appeler une représentation mentale subjective de l'objet d'apprentissage. Elle se manifeste ensuite dans une performance minimum de l'objectif d'apprentissage visé.

1.2 LA MODIFICATION DE L'APPRENTISSAGE

La modification de l'apprentissage implique que l'apprenant procède à une vérification des éléments de sa représentation de l'objet d'apprentissage et qu'il se l'approprie. Quelle représentation abstraite se fait-il de l'objet d'apprentissage et de sa façon de réaliser la tâche d'apprentissage ?

La création d'une représentation abstraite de l'objet d'apprentissage nécessite que l'apprenant structure l'information en établissant des liens entre des données d'observation, qu'il fasse des déductions

et des inférences. Il est à la recherche d'une *représentation personnelle abstraite* de son expérience de l'apprentissage. L'utilisation de *symboles* facilite la conscience du processus en cours et l'exploration de la signification qui s'en dégage.

La rétention à long terme de l'apprentissage nécessite un processus d'intégration d'une représentation dans l'esprit de l'apprenant. Il est invité à comparer ces données avec des notions déjà apprises ou d'autres éléments d'expériences antérieures, pour former des concepts, des règles, des principes généraux qui sont inclusifs d'un ensemble d'expériences ou d'informations. Cela nécessite un effort de comparaison, de différenciation, de classification, de mise en relation des représentations d'apprentissage (Ausubel, Novak et Hanesian, 1978).

Affectivement, le processus d'abstraction et de symbolisation nécessite une mobilisation active de l'apprenant par la concentration, la réflexion et la persistance jusqu'à la réalisation d'une prise de conscience du changement ou de l'apprentissage réalisé. Comme, à cette phase, l'apprenant se trouve devant différentes représentations plus ou moins organisées qui demandent à être regroupées d'une manière personnelle, il doit apprendre à tolérer l'ambiguïté, la confusion et l'anxiété que cette étape d'apprentissage provoque.

On peut réduire la perturbation en aidant l'apprenant à utiliser ses schèmes mentaux pour effectuer une synthèse de l'apprentissage réalisé, déceler ses zones de difficulté et préciser ainsi ses besoins d'apprentissage. La communication des compréhensions par les apprenants de l'objet d'apprentissage est utile pour donner un feedback approprié et favoriser la création d'une représentation personnelle abstraite et significative de l'objet d'apprentissage. On les invite alors à être conscients non seulement de ce qu'ils comprennent, mais aussi de la façon dont ils comprennent. On clarifie avec eux les stratégies cognitives utiles et on fait appel à leur jugement métacognitif pour réfléchir sur la pertinence de leurs acquis et sur la confiance qu'ils accordent à leur façon de comprendre et d'exécuter la tâche d'apprentissage.

1.3 RÉSUMÉ DU PROCESSUS DE PARTICIPATION À L'APPRENTISSAGE

Le processus de participation à l'apprentissage se réalise en deux étapes : la représentation et la modification.

La représentation est la description appropriée du phénomène étudié et la performance d'une habileté à un niveau minimal.

La modification est l'explicitation d'une représentation personnelle abstraite et significative de l'objet d'apprentissage à l'aide de symboles.

2. PRINCIPES D'APPRENTISSAGE LIÉS À LA PARTICIPATION

Voici les principes d'apprentissage liés à la participation en tant que deuxième niveau de la taxonomie expérientielle (tableau 7).

T A B L E A U 7

PRINCIPES D'APPRENTISSAGE LIÉS À LA PARTICIPATION À L'APPRENTISSAGE

Sous-étapes	Principes d'apprentissage
Représentation	Initiation à l'apprentissage Anticipation du succès
Modification	Exploration de la signification

2.1 INITIATION À L'APPRENTISSAGE

Ce principe souligne l'importance de participer activement à l'expérience proposée et d'être guidé au début de la démarche d'apprentissage. L'apprenant a aussi souvent besoin qu'on « pique » sa curiosité et maintienne son anxiété à un niveau adapté, de façon à le stimuler à s'engager dans l'expérience d'apprentissage. À cette fin, il doit connaître les « règles du jeu » liées à l'acquisition de l'apprentissage. Il a aussi besoin d'un contexte significatif pour se faire une représentation de l'objet d'apprentissage. Il sera invité à faire appel à son expérience et à ses acquis. À cette fin, l'apprenant doit retrouver dans sa mémoire les éléments pertinents de ce qu'il a acquis antérieurement et les utiliser pour se représenter l'apprentissage ou le manifester à un niveau minimal (Gagné, 1977, Ausubel *et al.*, 1978).

L'enseignant présente les stimuli appropriés de façon à contrôler son attention et susciter des réponses pertinentes chez l'apprenant. Il

communiquent les informations nécessaires à l'acquisition des connaissances, il propose des modèles de la performance attendue, décrit la démarche d'apprentissage et les obstacles à éviter, de façon à favoriser l'acquisition des habiletés visées. Il procède de préférence par mise en situation de façon à permettre à l'apprenant de faire l'expérience de la performance attendue. Tout au long de la démarche d'enseignement et d'apprentissage, il dirige l'attention de l'apprenant vers les stimuli pertinents, soutient l'émission des réponses et les confirme immédiatement. Il retire par la suite progressivement son soutien de façon que l'apprenant émette d'une manière autonome la réponse (Côté et Plante, 1979).

La préoccupation, à ce moment-là, est de s'assurer que l'apprenant sait ce qu'on attend de lui, qu'il utilise ses acquis pertinents et qu'on lui apporte le soutien approprié pour qu'il réalise à un niveau minimal l'apprentissage visé.

2.2 ANTICIPATION DU SUCCÈS

Le principe d'anticipation du succès implique un jugement concernant les chances de réaliser l'apprentissage dans un contexte donné. L'apprenant a besoin d'explorer et d'entrevoir une possibilité de succès pour maintenir son engagement émotif et intellectuel dans l'expérience. Les études effectuées sur ce principe démontrent que: (1) l'activité intellectuelle s'accroît avec l'anticipation du succès, l'anticipation de l'échec l'inhibe; (2) le succès augmente le niveau d'aspiration et l'échec le diminue; (3) le niveau d'aspiration tend à suivre la qualité de la performance, il est plus susceptible d'augmenter avec le progrès; (4) une forte probabilité de succès augmente le niveau d'aspiration. L'inverse est aussi vrai.

Ce principe d'anticipation du succès consiste également à tenir compte du rendement antérieur de l'élève pour évaluer ses capacités d'accomplissement et de réussite. Il s'agit de proposer une performance légèrement au-dessus du niveau déjà atteint et d'utiliser une approche progressive pour assurer un maximum de chances de progrès, surtout chez ceux qui ont des difficultés d'apprentissage et qui risquent de se retrouver en situation d'échec. L'anticipation du succès stimule le désir d'accomplissement, de réalisation de l'apprentissage, augmentant par le fait même le niveau d'aspiration de l'apprenant, son goût et son désir d'apprendre davantage.

2.3 EXPLORATION DE LA SIGNIFICATION

L'apprentissage se réalise dans un contexte significatif pour l'apprenant dans la mesure où il évoque des acquis d'apprentissage ou d'expériences antérieures suscitant une anticipation de la réussite de l'apprentissage visé. Au stade de l'exploration de l'objet d'apprentissage, l'apprenant reconnaît dans l'expérience qu'il vit des éléments de ses acquis antérieurs. C'est la mise en relation des acquis de l'expérience avec ce qu'il retient de la démarche d'exploration de l'objet d'apprentissage qui permet de créer une représentation personnelle de l'apprentissage en cours.

Après avoir réalisé une démarche d'apprentissage, l'exploration de la signification implique une réflexion sur le vécu d'une expérience d'apprentissage. L'apprenant met en relation sa représentation de l'objet d'apprentissage avec d'autres idées issues de ses acquis d'expérience qui sont disponibles dans sa structure cognitive. Il décèle les caractéristiques distinctives d'une notion ou d'une habileté, de façon à former une idée représentative et personnelle de l'objet d'apprentissage. Il y a création d'une idée nouvelle, qui peut ensuite être explicitée à l'aide de symboles.

La signification psychologique est l'idée subjective et distincte qu'un apprenant a de son expérience d'un stimulus ou d'un ensemble de stimuli qui peut être évoquée par un symbole (Côté, 1987, p. 125).

Les psychologues qui ont étudié les facteurs influençant l'apprentissage significatif affirment que certains contenus sont appris et retenus plus facilement à cause de leur ressemblance avec d'autres contenus appris par le passé. Dans l'apprentissage, la ressemblance peut être fondée sur des propriétés physiques, sur la signification des éléments à apprendre ou sur une association d'idées effectuée par le sujet. « Le niveau de signification d'un apprentissage est déterminé par le nombre et la qualité des associations qu'évoque le contenu à apprendre » (Wittig, 1980).

Pour qu'un fait, un phénomène, un événement d'apprentissage soit significatif, il doit donc : (1) faire référence au vécu de l'apprenant ; (2) être mis en relation pertinente avec des idées connues, selon la signification logique du contenu d'apprentissage ; (3) être explicité par l'apprenant de façon à communiquer une idée claire, précise et bien différenciée de l'objet d'apprentissage (Ausubel, Novak et Hanesian, 1978).

2.4 RÉSUMÉ DU PROCESSUS DE PARTICIPATION À L'APPRENTISSAGE

La description du processus de participation à l'apprentissage se réalise en deux étapes d'apprentissage et fait appel à des principes décrivant les opérations internes permettant de réaliser ces apprentissages.

ACTIVITÉ 16

PROCESSUS DE PARTICIPATION À L'APPRENTISSAGE

Contexte

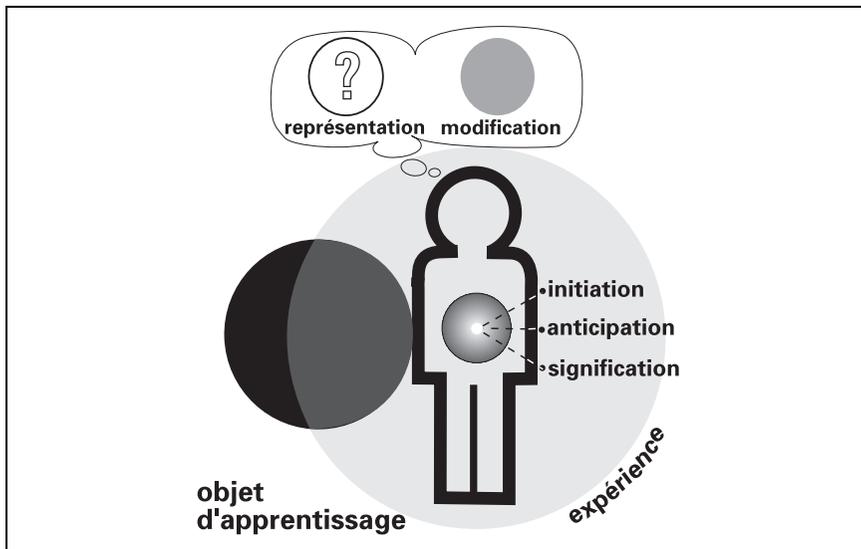


FIGURE 16

Directives

Décrivez, à l'aide de la figure 16, le processus d'expérience permettant la participation à l'apprentissage.

Observations

Le processus de changement à la phase de participation est représenté par deux cercles qui se recoupent, soit le processus subjectif de représentation et de modification de l'expérience de l'apprenant à la suite du contact avec un objet d'apprentissage. Il y a un processus d'interaction entre l'objet d'apprentissage et l'expérience consciente de l'apprenant (figure 16). Le processus de participation nécessite d'abord l'acquisition d'une représentation d'un objet d'apprentissage. L'apprenant doit organiser les éléments essentiels qu'il retient de l'expérience d'apprentissage vécue sous forme de représentation. Ce processus demande que la personne soit active dans la démarche de compréhension de l'apprentissage visé. Elle doit être attentive à ce que son expérience de l'objet d'apprentissage produit en elle : images, fantasmes, idées, dialogue interne, émotions, réactions, malaises, etc. Elle doit aussi être attentive à l'influence du contexte sur son processus d'apprentissage, de façon à trouver les conditions les plus favorables possible à son expérience.

La poursuite de l'apprentissage implique une modification des représentations et des idées de l'apprenant. Celui-ci est alors sensible à de nouveaux aspects de son expérience et de l'objet d'apprentissage. À la fin de la phase de participation à l'apprentissage, l'apprenant entreprend un processus de représentation sentie et personnelle de l'objet d'apprentissage, qui amène la construction d'une signification psychologique qui se développera à l'étape suivante. Le processus de représentation et de modification est alors facilité lorsque l'apprenant s'initie activement à l'objet d'apprentissage, anticipe le succès et élabore une signification personnelle de l'apprentissage réalisé.

3. COMPORTEMENTS DE L'APPRENANT MANIFESTANT LA PARTICIPATION À L'APPRENTISSAGE

Le tableau 8 présente la séquence des comportements de l'apprenant manifestant le processus interne caractéristique de la participation à l'apprentissage.

TABLEAU 8

COMPORTEMENTS DE L'APPRENANT MANIFESTANT SA PARTICIPATION À L'APPRENTISSAGE

Sous-étapes	Comportements
Représentation	<ul style="list-style-type: none"> – Nommer et décrire des exemples ou des opérations manifestant l'apprentissage. – Reproduire un modèle ou une démarche de performance de l'apprentissage visé.
Modification	<ul style="list-style-type: none"> – Décrire d'une façon personnelle les éléments de l'apprentissage réalisé (caractéristiques, façons de faire, obstacles à éviter, etc.) – Évaluer ses besoins de soutien en vue de la poursuite de l'apprentissage visé.

EXPÉRIENCE 6

INDICES DE PARTICIPATION À MON PROCESSUS D'APPRENTISSAGE

But

Faire une synthèse du processus de participation à l'apprentissage.

Déroulement

1. *Mise en situation*

Prendre un crayon.

Laissez venir dans votre esprit une image d'un des objectifs personnels que vous avez choisi de poursuivre au cours du présent mois.

Voyez une situation récente où vous tentez de réaliser votre objectif... Soyez conscient de votre vécu corporel et émotionnel... Soyez attentif à vos résistances à explorer cette nouvelle façon d'être ou de faire... Voyez les obstacles qui se présentent à vous... Déterminez vos besoins de soutien ou de stimulation...

Voyez-vous adopter une nouvelle façon de faire ou d'agir... Soyez présent à votre façon de surmonter vos résistances et les obstacles qui

se présentent à vous... Voyez les conditions que vous mettez en place pour favoriser votre apprentissage. Voyez votre façon d'amener votre entourage à appuyer votre choix...

Appréciez le changement dans votre façon de faire maintenant. Soyez présent à votre senti... Voyez-vous une amélioration dans votre façon de poursuivre votre objectif d'apprentissage (une façon bien à vous de poursuivre votre objectif)?....

Anticipez maintenant votre façon de poursuivre votre apprentissage, votre façon de l'améliorer... le soutien que vous attendez de votre entourage...

2. *Exploitation*

Qu'est-ce qui caractérise le changement vécu par rapport à votre objectif d'apprentissage jusqu'à maintenant? Soyez attentif au changement de comportement, à votre vécu émotionnel et à la modification de votre représentation du changement vécu...

3. *Synthèse*

Écrivez maintenant votre façon de vous représenter le changement réalisé. Décrivez ce qui s'est modifié pour vous depuis le début de votre démarche de choix d'un objectif de changement.

4. *Notes personnelles*

4. RÔLE DE L'ENSEIGNANT À LA PHASE DE PARTICIPATION À L'APPRENTISSAGE

L'enseignant, à l'étape de participation à l'apprentissage, est un guide qui favorise l'exploration de l'objet d'apprentissage. Il est aussi un catalyseur qui stimule la création d'une représentation de l'apprentissage chez l'apprenant et sa performance à un niveau minimal selon

les objectifs d'apprentissage visés. Nous présentons d'abord les stratégies d'enseignement favorisant la participation. Ensuite, nous expliciterons les comportements de l'enseignant appropriés à chaque sous-étape de la participation.

4.1 STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT FACILITANT LA PARTICIPATION À L'APPRENTISSAGE

Voici une description des stratégies d'enseignement susceptibles, de faciliter la participation à l'apprentissage (tableau 9).

T A B L E A U 9

STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT FACILITANT LA PARTICIPATION À L'APPRENTISSAGE

Sous-étapes	Stratégies d'enseignement
Représentation	Exploration des acquis Imitation-rappel Expansion des données de base
Modification	Expression dramatique Synthèse Clarification des besoins d'apprentissage

4.1.1 Exploration des acquis

Le processus d'apprentissage expérientiel se préoccupe de déceler les acquis de l'apprenant qui peuvent servir de fondements à l'apprentissage. Ces acquis peuvent être de différents ordres. Ils impliquent d'abord les expériences passées accumulées qui influencent la façon dont l'apprenant entre en contact avec un nouvel objet d'apprentissage. Les conceptions acquises déterminent les façons dont l'apprenant décrit un apprentissage, explique et prévoit son agir, elles sont des instruments grâce auxquels l'individu appréhende son environnement. Comme nous l'avons dit précédemment, la perception d'un objet d'apprentissage est sélective. Elle est plus ou moins filtrée et même distorsionnée par les dispositions ou les significations acquises des expériences passées. La clarification des représentations ou préconceptions associées à l'objet d'apprentissage est essentielle au processus d'apprentissage significatif.

Les acquis de l'apprenant en rapport avec un objet d'apprentissage sont, d'une façon plus particulière, les connaissances et les habiletés disponibles susceptibles de favoriser l'apprentissage visé. Ces acquis, lorsque utilisés d'une façon appropriée, favorisent au plus haut point le nouvel apprentissage. Ils s'associent au nouvel apprentissage et, dans le cas des habiletés préalables, en deviennent une partie intégrante. Le rappel des connaissances et des habiletés pertinentes, avant de présenter un nouvel apprentissage, est une condition facilitante de l'apprentissage.

Le processus de formation se préoccupe donc de valider les acquis d'expérience que l'apprenant possède et qui servent de fondement à la compréhension de l'objet d'apprentissage. Ils constituent le fondement de la démarche d'enseignement-apprentissage.

4.1.2 Imitation-rappel

L'imitation est une activité qui consiste à reproduire un comportement, une action ou une démarche selon l'exemple fourni par un modèle.

Il est plus facile d'apprendre en imitant un modèle du comportement ou de la performance de l'apprentissage visé qu'en écoutant une description verbale du comportement ou de cet apprentissage.

Il apparaît important de choisir un modèle auquel l'apprenant peut s'identifier, de lui laisser le temps nécessaire pour explorer les données et pour recueillir les informations nécessaires à la performance demandée.

Il est aussi important de graduer le degré de difficultés de la performance demandée. Un soutien physique ou verbal est souvent nécessaire pour assurer la réussite du premier essai de performance de l'apprentissage. On diminue par la suite progressivement ce soutien, de façon que l'apprenant réalise éventuellement sans aide l'apprentissage demandé et valorise sa réussite (Côté et Plante, 1979).

Pour ce qui est du rappel, il peut être suscité mentalement à partir d'une performance individuelle, en petit groupe ou en grand groupe. C'est le rôle de l'enseignant de décider quelle forme d'activité de rappel est appropriée selon l'apprentissage visé. L'opération mentale, doit précéder la performance. Le rappel, comme l'imitation, doit favoriser un processus interne permettant l'établissement de liens significatifs entre les données recueillies et l'expérience antérieure de

l'élève, avant d'être extériorisé dans une performance sous forme de comportement. Quelquefois cela se produit instantanément, mais habituellement l'apprenant a besoin de temps pour considérer, réfléchir, s'interroger et pour se représenter les étapes ou les éléments essentiels de l'apprentissage en cours.

À travers les techniques d'imitation-rappel, l'apprenant devient actif dans le processus d'organisation des données. L'enseignant peut trouver utile de réviser les données de départ, de revenir à l'observation directe du phénomène pour faciliter l'organisation des données et la performance de l'apprentissage.

4.1.3 Expansion des données de base

Une deuxième stratégie d'enseignement consiste à proposer des activités favorisant l'exploration des différents aspects d'un phénomène d'apprentissage. L'enseignant explore avec l'apprenant les situations du vécu ou de l'environnement susceptibles d'illustrer l'apprentissage. Graduellement, on assiste à une extension de la perception par l'apprenant de la réalité de l'apprentissage.

L'exploration des données et l'établissement de la relation entre ces données et le modèle préalablement fourni favorisent chez l'apprenant l'organisation de l'information selon ses schèmes personnels. L'enseignant encourage et guide l'apprenant pour l'amener à faire une synthèse en explicitant les caractéristiques essentielles de l'objet d'apprentissage (critères d'apprentissage) et les étapes de performance de l'apprentissage.

4.1.4 Expression dramatique

Cette stratégie consiste à « jouer » les paroles, les émotions et les gestes d'un personnage dans une situation particulière illustrant la performance de l'apprentissage. Chacun joue un personnage déterminé en se basant sur ses observations antérieures et sur sa spontanéité. C'est une forme élaborée de synthèse personnelle de l'apprentissage. La situation et les personnages doivent être bien définis et chacun des participants s'identifie à l'un des personnages. Le participant joue son rôle comme s'il était le personnage dans la situation proposée.

Il y a trois principales étapes dans l'élaboration du jeu dramatique: (a) la planification (b) le déroulement et (c) l'évaluation de l'activité dramatique (Taylor et Walford, 1976; Shaftel et Shaftel, 1982).

La *planification* implique l'enseignant et l'apprenant. D'abord, l'enseignant établit les objectifs du jeu de rôle ou de simulation. Il doit créer une situation autour d'un problème ou d'un événement. Il doit décrire les personnages impliqués dans la situation et le rôle des observateurs. Le jeu stimule les idées et les émotions, faisant ressortir les caractéristiques essentielles de l'apprentissage et les impressions des personnages qui manifestent cet apprentissage. À cette fin, l'enseignant produit une liste des éléments d'expérience pouvant être vécus par les personnages. Il laisse ensuite l'apprenant choisir ce qu'il veut exprimer de l'apprentissage et comment il veut être dans la situation présentée. Il n'est pas nécessaire pour l'apprenant de planifier exactement ce qu'il fera, mais il lui faut manifester l'apprentissage à travers son personnage et son rôle. Les autres élèves sont des observateurs.

Ces décisions prises, les places et les rôles sont assignés et chacun commence à jouer son rôle, c'est le *déroulement*. Cette étape a avantage à être brève (10 à 15 minutes). L'enseignant et les observateurs doivent noter attentivement ce que les personnages manifestent de l'apprentissage ou pas. Ils doivent prendre des notes pour la discussion de groupe qui suivra l'activité et qui permettra l'évaluation de l'expérience. Il est bon d'amener le plus de participants possible à interagir lors du jeu dramatique en devenant des soutiens aux personnages ou en étant des objets de l'environnement qui participent à l'expérience.

L'*évaluation* est l'élément crucial du jeu dramatique. Elle doit se faire par le questionnement, de façon à analyser les éléments d'observation selon des indices d'apprentissage établis lors de la planification du jeu. On évalue le vécu, les sentiments des participants ainsi que les résultats de l'expérience d'apprentissage; on détermine ce qu'on a besoin d'apprendre davantage et comment on a besoin de le faire. À travers ce questionnement, on établit ce que l'apprenant a acquis, ce qu'il a besoin de développer et la démarche d'apprentissage à poursuivre. Ces directives doivent être positives et renforçantes, de façon à amener l'apprenant à valoriser ses prises de conscience et son progrès d'apprentissage. Plus l'apprenant est âgé et avancé dans son apprentissage, plus la stratégie du jeu peut être développée. Des informations provenant de l'interaction des participants permettent à l'apprenant de se représenter la performance d'apprentissage, d'imaginer les comportements pertinents liés à l'apprentissage. Dans ce contexte, les étapes de planification, de

déroulement et d'évaluation du jeu dramatique sont déterminantes pour l'efficacité de l'activité d'apprentissage.

4.1.5 Synthèse

Cette cinquième stratégie d'enseignement fait appel à des activités qui vont permettre à l'apprenant de regrouper des données d'observation, d'établir des relations entre elles, de les organiser hiérarchiquement et de faire une synthèse des éléments de l'apprentissage.

Les activités de synthèse de l'apprentissage doivent fournir à l'apprenant l'occasion de revoir son cheminement d'apprentissage, de réviser les données recueillies et de les mettre en ordre. À cette fin, il doit d'abord avoir bien exploré tous les paramètres de l'expérience à travers la présentation des données, en plus d'avoir fait l'exploration et la collecte des informations pertinentes. Ensuite, il doit considérer les informations recueillies en relation avec ses acquis d'expériences passées. Après cette étape seulement, il sera capable d'établir une synthèse de l'apprentissage réalisé. L'enseignant favorise alors une implication émotionnelle, physique et intellectuelle pour poursuivre l'expérience d'apprentissage. L'enseignant a un rôle de soutien et d'aide selon les besoins de l'apprenant, de façon à l'encourager à poursuivre l'apprentissage. L'apprenant prend de plus en plus d'initiatives jusqu'à la maîtrise de l'apprentissage, qui va se compléter au niveau suivant de la taxonomie.

4.1.6 Clarification des besoins d'apprentissage

Une quatrième stratégie d'enseignement consiste à organiser des activités qui permettent d'explorer les acquis d'apprentissage et de clarifier les aspects à consolider ou à développer. Les activités proposées peuvent être formelles ou informelles. Dans une structure formelle, l'apprenant suit une séquence d'étapes ou d'activités planifiées par l'enseignant qui lui permet d'autoévaluer ses progrès d'apprentissage et les points à améliorer. Dans une structure informelle, l'enseignant propose une mise en situation comportant une prise de position de l'apprenant et la justification de sa position. La structure informelle est surtout adaptée à l'enseignement en petits groupes, puisqu'elle permet l'échange de points de vue et le débat sur différentes propositions de solutions. À la fin de l'activité, l'apprenant est invité à expliciter les aspects de l'apprentissage qu'il a à développer et l'aide ou le soutien dont il a besoin pour poursuivre sa démarche d'apprentissage.

4.2 COMPORTEMENTS DE L'ENSEIGNANT FACILITANT LA PARTICIPATION DE L'APPRENANT À L'APPRENTISSAGE

Lorsque l'apprenant démontre qu'il est prêt à porter attention au phénomène, lorsqu'il démontre une disposition à interagir avec le phénomène présenté, il s'engage dans une deuxième étape du processus d'apprentissage : la participation. Le rôle de l'enseignant se transforme : de motivateur il devient catalyseur de l'apprentissage. Il devient un agent de changement, celui qui déclenche une démarche d'apprentissage à travers une action planifiée. Il doit fournir un éventail de ressources qui va permettre à l'apprenant de prendre contact avec le contenu d'apprentissage, d'élargir ses capacités mentales pour analyser ainsi l'objet d'apprentissage et manifester les comportements attendus. L'enseignant amorce la démarche en illustrant la performance d'apprentissage, organise des situations qui vont fournir l'information et les données nécessaires à l'expérience de participation à l'apprentissage. Il organise des activités d'information dans un contexte significatif pour l'élève, afin de l'aider à utiliser ses acquis pour explorer les paramètres du phénomène. Par un questionnement adéquat, il encourage, suscite la curiosité, le désir d'explorer l'inconnu. Il suscite aussi le processus métacognitif de contrôle, de gestion et de régulation de la pensée de l'apprenant. Dans ce rôle, il est une source d'information, un soutien pour initier l'apprenant à l'apprentissage visé. Le tableau 10 présente les comportements de l'enseignant qui facilitent la participation à l'apprentissage. La tâche de l'enseignement est de diriger la perception de l'élève et de favoriser son implication dans le processus d'apprentissage.

Comme il a déjà été mentionné, la décision d'accepter d'explorer le phénomène, de vivre une expérience, comporte un élément de risque pour l'apprenant, car cela nécessite un changement de son comportement, de sa façon de percevoir. L'enseignant doit donc montrer la direction, guider l'apprenant dans le processus d'amélioration d'une performance, tout en respectant son rythme d'intégration de l'apprentissage. En effet, il a besoin de savoir ce qu'il a à faire, comment il doit le faire et ce que sera le produit fini une fois la tâche accomplie pour s'approprier l'apprentissage.

Afin d'accroître les chances de succès dans la réalisation des objectifs d'apprentissage, l'enseignant devra informer l'apprenant au sujet de l'apprentissage, lui faire connaître les règles du jeu, les

obstacles qu'il pourra rencontrer, lui proposer des étapes progressives et adaptées d'apprentissage et guider sa démarche.

La tâche de l'enseignant consiste également à faire en sorte que l'apprenant puisse utiliser ses expériences, ses schèmes de référence, ses propres procédés de codification et de rappel. Pour ce faire, il est essentiel de lui présenter des exemples de situations réelles qui fournissent des indices favorisant le repérage de l'information dans sa mémoire et son retrait en vue d'une performance appropriée à la situation. On peut décrire le rôle de l'enseignant comme étant celui d'agent extérieur facilitateur de l'apprentissage. Sa fonction demeure d'aider à l'organisation des informations et à la manipulation des données de la situation d'apprentissage en fonction du degré de participation de l'apprenant à l'expérience. Le tableau 10 présente l'opérationnalisation du rôle de l'enseignant et les comportements de l'enseignant qui sont facilitateurs à l'étape de participation à l'apprentissage.

TABLEAU 10

COMPORTEMENTS DE L'ENSEIGNANT FACILITANT LA PARTICIPATION À L'APPRENTISSAGE

Sous-étapes	Comportements
Représentation	<ul style="list-style-type: none"> - Démontrer l'apprentissage et illustrer la performance attendue de l'apprenant. - Communiquer les informations, les définitions, etc., qui permettent la compréhension de l'apprentissage visé.
Modification	<ul style="list-style-type: none"> - Aider l'apprenant à produire les opérations nécessaires à la performance de l'apprentissage visé. - Aider l'apprenant à utiliser ses acquis pertinents pour expliciter les éléments essentiels de l'apprentissage visé (notions, étapes à suivre, règles à respecter, obstacles à éviter). - Aider l'apprenant à expliciter ses besoins d'apprentissage (stimulation de son intérêt, informations supplémentaires, étapes intermédiaires d'apprentissage, activités d'appoint adaptées, exploration des applications possibles de l'apprentissage, etc.) de façon à fournir des conditions susceptibles de l'encourager à progresser et à atteindre l'apprentissage visé.

5. CONSIDÉRATIONS PÉDAGOGIQUES LIÉES À LA FACILITATION DE LA PARTICIPATION À L'APPRENTISSAGE

L'expérience que l'apprenant fait d'un objet d'apprentissage, soit les impressions, les sentiments, les réactions et même les résistances à apprendre, sont des éléments importants à expliciter en situation pédagogique. Ils manifestent le degré d'implication personnelle dans le processus d'apprentissage. Au niveau cognitif, l'enseignant se préoccupe de vérifier les représentations que l'apprenant se fait de l'objet d'apprentissage et la façon dont il construit ces représentations. Il favorise l'utilisation des stratégies cognitives pour construire les représentations mentales et suscite les processus métacognitifs permettant de vérifier la démarche d'apprentissage et de juger de son efficacité. Il pose à cette fin à l'apprenant des questions comme : Quels acquis pourraient t'aider à réaliser l'apprentissage ? Comment pourrais-tu t'y prendre pour trouver la réponse à cette situation ? Après la réalisation de l'apprentissage, il favorise son appropriation par des questions comme : Peux-tu exprimer la façon dont tu t'y es pris pour trouver ta réponse ? Comment pourrais-tu vérifier si ta réponse est correcte ? La communication des difficultés liées au processus d'apprentissage et des besoins de soutien sont des éléments importants pour permettre la poursuite de la démarche d'enseignement-apprentissage.

EXPÉRIENCE 7

IMAGINATION ET APPRENTISSAGE

But

Clarifier une notion à l'aide de l'imagination.

Déroulement

1. Mise en situation

Choisissez une notion qui vous cause des difficultés de compréhension.

Prenez contact avec vos réactions et sentiments au regard de cette notion. Notez comment vous vous sentez immobilisé par vos

difficultés de compréhension de cette notion. Vous vous sentez peut-être mal à l'aise ou ennuyé. Prenez le temps de déterminer votre senti face à cette notion...

Voyez une image qui émerge de cette notion... Laissez-la se préciser, se développer... Soyez présent en même temps au senti qui accompagne cette image... Laissez cette image se transformer... suivez en même temps votre senti... Voyez maintenant un ou plusieurs mots qui illustrent cette notion... Voyez cette image et ces mots prendre une forme qui illustre cette notion...

(Si vous avez de la difficulté à vous faire une image de cette notion, ne forcez rien, laissez plutôt émerger une image ou une scène que vous aimez... Revenez ensuite à la notion que vous voulez mieux voir et laissez-vous la représenter de nouveau...).

Voyez votre représentation de cette notion se transformer dans votre esprit grâce à votre imagination. Suivez la façon dont elle prend forme dans votre esprit... Voyez comment votre imaginaire révèle une nouvelle perspective à votre compréhension de cette notion...

2. *Exploitation*

Dessinez votre représentation de cette notion. Laissez venir les mouvements spontanés qui émergent.

Précisez votre compréhension de la notion. À cette fin, remplissez les deux colonnes suivantes. Inscrivez dans la colonne de gauche les noms, adjectifs, verbes ou phrases qui vous viennent spontanément à l'esprit à propos de la notion étudiée. Inscrivez, dans la colonne de droite, les énoncés contraires à chacun des mots ou expressions de la colonne de gauche. Inscrivez, dans la partie du bas, les images, fantaisies, métaphores qui représentent cette notion.

ASSOCIATIONS	CONTRAIRES
ANALOGIES	

3. *Synthèse*

Écrivez les caractéristiques de la notion telle que vous vous la représentez maintenant. Formulez une définition personnelle de cette notion.

4. *Notes personnelles*

COMMENT
CONFIRMER
LA VALEUR DE
L'APPRENTISSAGE ?

*L'identification à
l'apprentissage*

Témoignage

Au fur et à mesure que j'avance, je conscientise de par mes réflexions

Des similitudes et des différences qui existent dans les relations...

En tant qu'apprenante, j'arrive au troisième niveau, celui de L'IDENTIFICATION.

J'ai donc, grâce à l'assimilation d'idées, à me faire ma propre opinion

De ce à quoi je donne de l'importance ou non.

Je sens, en moi, ma cadence et ma mouvance et je tiens bon

Sans toujours pouvoir nommer ma transition, Mais je développe ma confiance, je demeure congruente et attentive à ma transformation.

À cette étape je me rends compte que le renforcement

M'est indispensable, mais surtout souhaitable lorsque j'apprends.

Les émotions, les sentiments que je vis en dedans, c'est en les personnalisant

Que j'arrive à les clarifier au fil du temps.

Également, c'est par la communication et en les formulant

Ou lors de discussions et en les vérifiant

Que je réalise que bien des critères sont dépendants

De ma façon d'être et l'apprentissage expérientiel je l'intègre en me l'appropriant.

L'enseignant à cette étape sait que l'apprenant

Est chargé tant intellectuellement qu'émotivement.

Alors, c'est un rôle modérateur que l'enseignant prend

Car il n'oublie pas qu'il demeure une personne ressource pour la continuité du cheminement.

Par ses feed-back concernant l'objectif visé, il me ramène très subtilement

Pour que je puisse effectuer d'autres prises de conscience, ce qui n'est pas en soi évident.

Il prépare des activités ou des exercices en tenant compte de l'environnement

Pour que l'apprentissage expérientiel prenne tout son élan.

L'IDENTIFICATION, c'est le début d'une synthèse

Où après avoir formulé et vérifié certaines hypothèses

Je peux prendre conscience de mes propres antithèses.

À travers mes croyances et mes valeurs, c'est désamorcer divers malaises

Que parents et société m'ont transmis en éducation comme une sorte de piège.

Maintenant, c'est à moi de choisir un nouveau style pour me sentir plus à l'aise,

Inventer et me re-crée dans cet apprentissage, pourquoi pas avec les notes du solfège

Que j'écoute, j'entends, je sens, ou par le nouveau sens qui se déploie comme du liège?

En m'identifiant, je conscientise que je consolide ma valeur personnelle.

Par ailleurs, je tente de l'étendre à ma vie professionnelle

En partageant mes émotions et mes sentiments réels.

Je me rends compte que la communication m'est essentielle

De même que les relations interpersonnelles.

Ce nouvel apprentissage est dans ma vie presque « providentiel »...

Car doucement je guéris d'une blessure relationnelle

Et je me permets de désapprendre pour réapprendre mon estime graduelle.

Hélène Litalien

Dans ce chapitre, nous présenterons l'organisation des activités d'apprentissage et d'enseignement pour la troisième étape de la taxonomie de formation expérientielle: l'identification à l'apprentissage. La démarche suivie sera la même que pour les niveaux précédents.

1. DÉFINITION DE L'IDENTIFICATION À L'APPRENTISSAGE

L'apprenant, à l'étape précédente, a manifesté à un niveau minimal l'apprentissage visé. Sa compréhension de l'apprentissage n'est cependant pas achevée tant qu'il ne fait pas l'expérience de s'identifier à ce qu'il a appris, de façon que ça devienne son apprentissage. L'identification à un apprentissage implique la création d'une signification personnelle de l'expérience vécue. Elle demande une interaction entre le ressenti d'une expérience vécue et la représentation mentale abstraite d'un objet d'apprentissage en relation avec des idées disponibles dans son esprit. L'apprenant manifeste alors une appropriation personnelle de l'apprentissage (Côté, 1987). L'identification se manifeste ultimement par la capacité de communiquer aux autres son expérience de façon à expliciter le sens personnel qu'on attribue au changement vécu.

Ce processus se fait en quatre sous-étapes. L'apprenant consolide d'abord sa représentation de la structure et de l'organisation des éléments de l'apprentissage en faisant appel à son jugement critique, c'est le *renforcement* de son apprentissage. Il s'identifie par la suite

émotionnellement à l'apprentissage réalisé. On assiste ensuite à une *personnalisation de l'apprentissage*, un engagement personnel de l'apprenant dans sa façon de manifester l'apprentissage. Ça devient son apprentissage. Enfin, cette étape se termine par le *partage* avec les autres de la valeur et de la signification de son apprentissage. Voici une description détaillée de ces sous-étapes.

1.1 LE RENFORCEMENT DE L'APPRENTISSAGE

L'apprenant manifeste ici un début de maîtrise de l'apprentissage. À cette étape, il doit démontrer une facilité à manifester l'apprentissage dans un contexte semblable à la situation initiale d'enseignement. Il fait appel au jugement métacognitif pour analyser sa performance et celles des autres et les évaluer à partir de critères de réussite.

1.2 L'ÉMOTION

Comment réagit l'apprenant à ce qu'il vient d'apprendre? Est-il satisfait de ce qu'il a acquis? Qu'en retire-t-il? Est-il conscient de la valeur personnelle et de la signification qu'il accorde à son apprentissage? La création d'une signification personnelle implique d'abord un ressenti des émotions et des sentiments associés à une représentation abstraite du contenu de l'expérience d'apprentissage. Elle implique par la suite une explicitation de cette représentation à l'aide de symboles.

La création d'une signification personnelle nécessite, à un niveau prélogique, l'explicitation de la valeur personnelle d'une expérience d'apprentissage qui se fonde sur les émotions et les sentiments habitant nos perceptions, nos idées et nos comportements. Selon Gendlin (1962, 1975), la création d'une signification se fait d'abord sous forme d'un senti (*felt meaning*). Les dimensions sentiment et émotion du vécu d'un apprentissage colorent nos perceptions et à ce titre précèdent le processus d'abstraction et de création d'une signification (figure 17). Les perceptions issues d'une expérience sont en elles-mêmes non définies. C'est le rôle de l'émotion et du sentiment de déterminer la dimension subjective de nos perceptions et d'enrichir l'interprétation symbolique et abstraite de notre expérience. Les émotions et les sentiments découlent d'une expérience directe de la réalité et déterminent la valeur qu'on accorde à cette expérience. Ils

différent de la pensée, qui produit une analyse, une représentation et une expression abstraite de la réalité. Les émotions et les sentiments fournissent des informations directes sur ce que nous percevons de notre expérience au regard de nos besoins, de nos désirs et des changements réalisés. Les émotions et les sentiments sont donc des mouvements spontanés d'appréciation d'une expérience qui contribuent à la création et à l'enrichissement de la signification d'un vécu d'apprentissage.

1.3 LA PERSONNALISATION DE L'APPRENTISSAGE

L'apprenant manifeste-t-il de la confiance dans sa façon de manifester l'apprentissage? Accorde-t-il de la valeur à sa façon de faire? On se préoccupe ici que l'apprenant manifeste l'apprentissage selon son style personnel dans un contexte semblable à celui de l'enseignement.

ACTIVITÉ 17

PROCESSUS D'ACQUISITION D'UNE SIGNIFICATION PERSONNELLE

Directives

Décrivez, à l'aide de la figure 17, le processus d'expérience permettant l'acquisition d'une signification personnelle d'un apprentissage.

Observations

Contexte

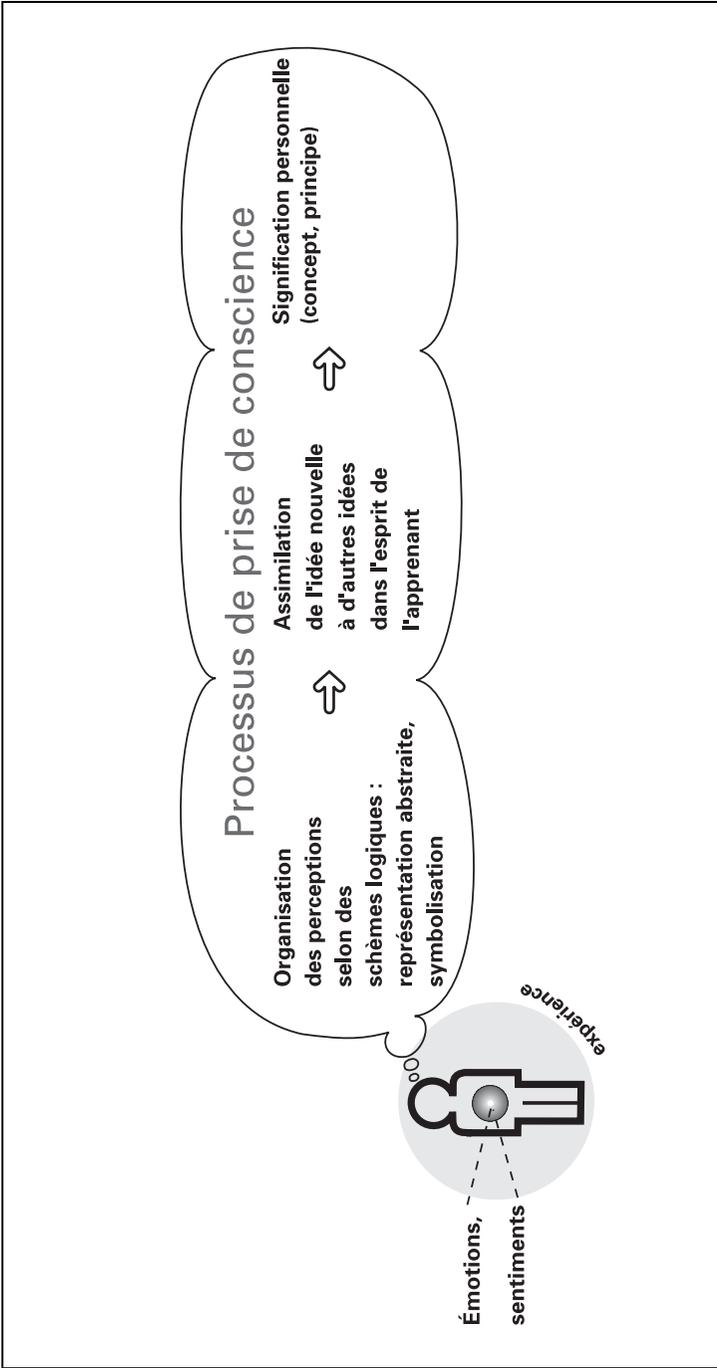


FIGURE 17

Le processus de création d'une signification s'enracine d'abord dans l'expérience impliquant des données perceptuelles, colorées des dimensions affectives (émotions et sentiments). Les données de cette expérience s'organisent ensuite sous forme schématique, permettant une représentation mentale abstraite personnelle de l'objet d'apprentissage qui est explicitée par des symboles (figure 17). Il y a, par la suite, une assimilation dans l'esprit de l'apprenant de cette représentation abstraite ou de l'idée nouvelle, issue de l'expérience d'apprentissage. Cette assimilation est influencée par les acquis des expériences antérieures et la façon dont ils sont organisés dans la structure cognitive.

La façon dont une idée nouvelle est mise en relation dans l'esprit de l'apprenant avec des idées antérieurement acquises détermine la création d'une signification de l'apprentissage. En effet l'idée, issue d'une expérience, peut être explicitée et souvent transformée lorsqu'elle est mise en relation avec nos acquis d'expériences antérieures, avec nos modes d'expression symboliques, nos valeurs, nos contrôles ou nos inhibitions, etc. Cette confrontation d'une idée nouvelle, issue d'une expérience, avec des idées disponibles dans l'esprit de l'apprenant amène la création d'une signification personnelle de l'apprentissage.

Le processus de personnalisation implique donc l'acquisition d'une signification personnelle issue d'une expérience d'apprentissage. Il implique aussi la rétention et le rappel des éléments essentiels de l'apprentissage ou de l'idée nouvellement acquise. La façon dont l'idée nouvelle est emmagasinée dans l'esprit détermine la capacité de la retenir à plus ou moins long terme. Aussi, plus une idée est claire, précise et bien différenciée des autres idées auxquelles elle est liée, plus elle est susceptible d'être retenue à long terme (Côté, 1987; Ausubel, Novak et Hanesian, 1978).

D'autre part, la capacité de rappel d'une idée acquise est nécessaire à la réalisation d'un apprentissage et à sa consolidation. Le rappel implique le repérage et le retrait d'une idée emmagasinée dans la mémoire. Comme lors de l'acquisition d'une idée, chaque personne a sa façon propre de se rappeler ce qu'elle a appris et de l'utiliser selon les exigences des situations dans lesquelles elle est placée.

1.4 LE PARTAGE DE L'APPRENTISSAGE

L'apprenant peut-il communiquer aux autres le sens personnel de l'apprentissage réalisé? Peut-il se rappeler les éléments essentiels de son apprentissage et trouver les symboles appropriés pour être compris des autres? Ici, l'apprentissage se manifeste et s'approfondit dans un contexte social. En effet, on ne peut vraiment s'approprier le sens d'un apprentissage que lorsqu'on réussit à le communiquer et à recevoir un feed-back de l'autre.

1.5 RÉSUMÉ DES ÉTAPES D'IDENTIFICATION À L'APPRENTISSAGE

L'identification à l'apprentissage, c'est l'étape de la consolidation et de la maîtrise de l'apprentissage, qui prend pour l'apprenant une signification personnelle. Cette démarche comprend quatre sous-étapes.

Le renforcement de l'apprentissage est la consolidation de la représentation de l'idée que l'apprenant a de l'apprentissage dans l'analyse critique de sa performance et de celle des autres.

L'émotion est l'appréciation subjective et intériorisée de la valeur et de la signification de l'apprentissage.

La personnalisation est l'engagement intellectuel et la confiance de l'apprenant dans sa façon de manifester l'apprentissage.

Le partage est la communication de la signification personnelle de l'apprentissage.

2. PRINCIPES D'APPRENTISSAGE LIÉS À L'IDENTIFICATION

Il s'agit ici, comme pour les deux étapes précédentes, de décrire les principes d'apprentissage liés à l'identification à l'expérience d'apprentissage (tableau 11).

TABLEAU 11

PRINCIPES D'APPRENTISSAGE LIÉS À L'IDENTIFICATION À L'APPRENTISSAGE

Sous-étapes	Principaux d'apprentissage
Renforcement	Connaissance des résultats
Émotion	Confirmation des réponses
Personnalisation	Implication personnelle
Partage	Communication de la signification de l'apprentissage

2.1 CONNAISSANCE DES RÉSULTATS

C'est le principe selon lequel l'apprenant évalue son degré de maîtrise de l'apprentissage visé. Son jugement porte non seulement sur le produit, mais aussi sur le processus, c'est-à-dire la démarche réalisée pour atteindre le résultat observé.

Pour aider l'apprenant à évaluer les résultats de son expérience d'apprentissage, il s'agit de comparer ce qu'il fait, sa performance, à un modèle ou à des critères l'amenant à dégager les éléments pertinents de sa performance et de celle des autres. On l'aide aussi à évaluer la pertinence de la démarche utilisée et à vérifier la possibilité d'autres démarches, et à prendre ainsi une décision éclairée sur la façon la plus appropriée d'appliquer l'apprentissage et d'explicitier les comportements manifestant cet apprentissage.

2.2 CONFIRMATION DES RÉPONSES

Le principe de la confirmation des réponses, à l'étape d'identification à l'apprentissage, vise le développement de la motivation intrinsèque de l'apprenant, qui dépendait surtout jusqu'ici des stimulations externes (motivation extrinsèque). La motivation intrinsèque est liée au jugement personnel du progrès permettant de valoriser l'apprentissage. À cette fin, l'apprenant est invité à expliciter ses réactions au regard des résultats de l'apprentissage (sentiment de succès ou d'échec, fierté, etc.) et son désir de poursuivre l'apprentissage en vue de l'améliorer. Il s'agit maintenant d'une réponse volontaire, délibérément choisie. La réussite d'une tâche à accomplir et la découverte

d'une solution à un problème posé deviennent un renforcement qui stimule la poursuite de l'apprentissage visé. Ainsi, une performance qui satisfait un besoin de progrès chez l'apprenant accroît son désir de manifester le plus souvent possible l'apprentissage.

Ce qui importe ici, c'est la qualité de la confirmation des réponses qui permet à l'apprenant de justifier le bien-fondé de ses réponses et de la démarche effectuée, d'apprécier la valeur et la signification personnelle de l'apprentissage, d'en dégager les avantages et les implications.

2.3 IMPLICATION PERSONNELLE

L'apprenant réfléchit sur son expérience d'apprentissage, évalue ses forces et ses faiblesses. Il commence à s'identifier émotivement et intellectuellement à sa façon de comprendre et de manifester l'apprentissage. Il lui attribue une signification personnelle. Pour ce faire, il a besoin de participer activement en vue de clarifier la valeur de son expérience des diverses composantes du phénomène ou de l'événement d'apprentissage. Le principe de l'implication personnelle vise des réponses internes et externes qui accroissent le désir, le besoin de continuer et de perfectionner l'apprentissage. Pour que l'apprentissage se poursuive, il est essentiel que l'apprenant soit amené à expliciter sa compréhension de l'apprentissage en faisant des associations entre des éléments de son expérience, des observations, estimations et évaluations. Cela implique également qu'il doive clarifier ses choix, discuter, débattre, émettre des hypothèses et en vérifier la pertinence. Il s'agit là d'un haut niveau de processus mental, qui est issu de l'expérimentation et du retour réflexif métacognitif sur ses performances de l'apprentissage et la signification qu'il en retire. Cette démarche oriente la poursuite de l'apprentissage dans les étapes suivantes.

2.4 COMMUNICATION DE LA SIGNIFICATION DE L'APPRENTISSAGE

Ici, le processus d'apprentissage se manifeste extérieurement par l'utilisation de symboles visant la communication à d'autres personnes du sens de l'apprentissage réalisé. Les symboles utilisés peuvent être de différents ordres, tels les mots, le dessin, l'expression dramatique ou toute forme artistique qui permet l'expression d'une prise de conscience. L'expression à l'autre et le feed-back reçu permettent d'approfondir l'appropriation de l'apprentissage. Ici revient l'idée que notre vie nous

est donnée par les autres et qu'on ne réussit à la posséder pleinement que par les autres. Se laisser saisir par l'autre dans ce qu'on a appris et recevoir son feed-back enrichissent la signification qu'on retire d'une expérience.

2.5 RÉSUMÉ DU PROCESSUS EXPÉRIENTIEL D'IDENTIFICATION À L'APPRENTISSAGE

La description du processus d'identification à l'apprentissage se réalise en quatre étapes d'apprentissage et fait appel à des principes décrivant les opérations internes permettant de réaliser ces apprentissages.

ACTIVITÉ 18

PROCESSUS D'IDENTIFICATION À L'APPRENTISSAGE

Contexte

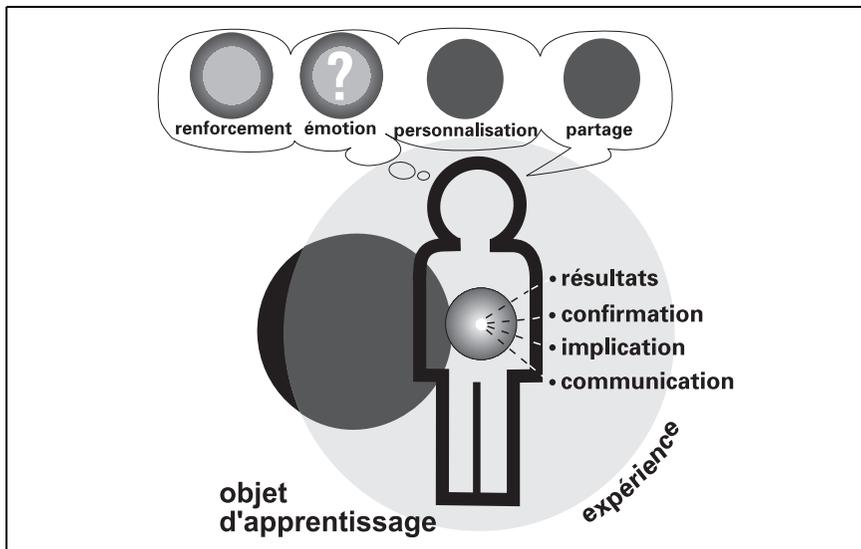


FIGURE 18

Directives

Décrivez, à l'aide de la figure 18, le processus d'expérience permettant l'identification à l'apprentissage.

Observations

ACTIVITÉ 18

Le processus interne de changement à la phase d'identification à l'apprentissage nécessite que l'expérience de l'objet d'apprentissage rejoigne le soi ou le centre conscient qui assume le sens de l'apprentissage (figure 18). L'apprenant explicite ce qu'il a appris et se renforce dans son apprentissage. À cette fin, il classe ses idées, les ordonne, élabore une représentation d'une démarche à suivre, d'un plan d'action lié à la manifestation d'une habileté. Il explicite ensuite son senti et ses émotions liés à l'apprentissage réalisé. La personnalisation de l'apprentissage se manifeste par une appropriation de l'apprentissage, qui prend une signification personnelle et valorisée par l'apprenant. Celui-ci ne fait pas que cumuler des connaissances, il les assimile aux autres idées qu'il possède déjà dans son esprit pour créer une nouvelle signification. Il démontre sa capacité à effectuer un raisonnement, une opération ou une démarche de résolution d'un problème d'une façon personnelle. Il est capable de réfléchir sur son processus d'apprentissage : sous forme de synthèse, de jugement de pertinence et d'attachement à sa façon de le manifester. L'apprenant acquiert ici une vision personnelle de sa compétence. Ce processus débouche sur la valorisation de l'apprentissage dans un contexte de communication interpersonnelle et de partage.

La connaissance des résultats liée à la performance de l'apprentissage facilite l'autoconfirmation de l'apprentissage et l'implication personnelle de l'apprenant dans une façon personnelle de manifester l'apprentissage et d'en communiquer la signification.

3. COMPORTEMENTS DE L'APPRENANT MANIFESTANT L'IDENTIFICATION À L'APPRENTISSAGE

Le tableau 12 présente la séquence des comportements de l'apprenant manifestant le processus interne pertinent à l'identification à l'apprentissage.

TABLEAU 12

COMPORTEMENTS DE L'APPRENANT MANIFESTANT L'IDENTIFICATION À L'APPRENTISSAGE

Sous-étapes	Comportements
Renforcement	– Déterminer les règles à respecter (façons adroites de faire) et les comportements à modifier (obstacles à éviter) dans sa réalisation de l'apprentissage et celle des autres.
Émotion	– Clarifier la signification et la valeur personnelle de l'apprentissage réalisé.
Personnalisation	– Réaliser l'apprentissage selon le critère établi en manifestant de la confiance dans sa façon de faire.
Partage	– Communiquer son expérience d'apprentissage en explicitant l'importance personnelle d'acquérir l'habitude d'agir de la façon apprise.

EXPÉRIENCE 8

LA CRÉATION D'UNE SIGNIFICATION¹

But

Explorer en quoi la création d'une signification psychologique est déterminante dans le processus d'identification à l'apprentissage. Analyser les éléments de l'expérience personnelle permettant la création de cette signification.

1. Adapté de S. SHAPIRO, *Meanings oriented education*. Atelier présenté à la Third International Conference on Confluent Education, Santa Barbara, 1979.

Déroulement

1. *Mise en situation*

Se procurer un crayon.

- Supposons que vous affirmiez: « Les objectifs que j'ai choisis sont significatifs pour moi ». Que voulez-vous dire par cette affirmation? Qu'est-ce qui vous permet de dire cela?...
- Supposons que vous croyez que vos objectifs n'ont aucune signification pour vous. Qu'est-ce que vous voulez dire par cette affirmation? Qu'est-ce qui vous permet de dire cela?
- Supposons que vous croyez que vos objectifs ont une signification pour vous. On vous démontre que vous avez été endoctriné et que les changements observés sont des phénomènes purement accidentels. Vous admettez la logique de cette démonstration. Vous admettez les arguments. Est-ce que vos objectifs sont encore significatifs pour vous? Pourquoi?...
- Supposons maintenant que vous croyez que vos objectifs n'ont pas favorisé de changements significatifs chez vous. On vous démontre qu'ils ont favorisé des changements dans votre comportement. Vous êtes d'accord avec ces constatations. Allez-vous encore croire que vos objectifs n'ont pas de signification pour vous? Pourquoi?

2. *Exploitation*

- Qu'est-ce qui a déterminé votre jugement aux questions 1 et 2?
- Qu'est-ce qui a déterminé votre jugement aux questions 3 et 4, votre expérience ou la démonstration?

Échanges avec une autre personne

D'après votre expérience précédente: Qu'est-ce qui doit se produire en vous pour qu'il y ait apprentissage significatif? D'après cette expérience, qu'est-ce qui doit se produire en vous pour que vous ayez le goût de poursuivre l'apprentissage et de l'intégrer dans votre façon d'être habituelle et dans votre style de vie?

3. *Synthèse*

Dans votre journal, répondez aux questions suivantes: Qu'est-ce qui est significatif pour vous dans l'expérience que vous venez de vivre? En quoi est-ce significatif pour vous? Quelles implications, de ce que vous avez appris, voyez-vous dans votre vécu quotidien? Quelle est la première chose que vous voulez expérimenter au cours de la prochaine semaine?

4. Notes personnelles

EXPÉRIENCE 8

4. RÔLE DE L'ENSEIGNANT À LA PHASE D'IDENTIFICATION À L'APPRENTISSAGE

L'enseignant, à l'étape d'identification à l'apprentissage, se préoccupe de confirmer la façon dont l'apprenant s'est approprié l'apprentissage et la valeur qu'il lui accorde. Nous présenterons d'abord une description des stratégies d'enseignement facilitant l'identification à l'apprentissage. Ensuite, nous expliciterons les comportements appropriés de l'enseignant à chaque sous-étape de l'identification de l'apprenant à l'apprentissage.

4.1 STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT FAVORISANT L'IDENTIFICATION À L'APPRENTISSAGE

Le tableau 13 présente les stratégies d'enseignement susceptibles de favoriser l'identification à l'apprentissage. Nous allons décrire chacune de ces stratégies.

TABLEAU 13

STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT FACILITANT L'IDENTIFICATION À L'APPRENTISSAGE

Sous-étapes	Stratégies d'enseignement
Renforcement	Exercice Utilisation des données
Émotion	Discussion
Personnalisation	Formulation d'une hypothèse
Partage	Vérification d'une hypothèse

4.1.1 Exercice

Fournir des exercices, à la phase d'identification à l'apprentissage, consiste à organiser des activités pratiques où l'apprenant aura l'occasion d'analyser une situation, de sélectionner les données appropriées permettant de résoudre un problème, de sortir d'un dilemme ou de porter un jugement sur une performance d'apprentissage dans une situation donnée. Les trois éléments de base d'un exercice sont : la planification, le déroulement de l'activité et l'évaluation de l'expérience.

La planification d'un exercice met en cause l'enseignant, l'apprenant et les ressources disponibles pour l'activité pratique. L'enseignant doit prévoir les ressources disponibles planifier la façon de les utiliser pour faciliter la consolidation de l'apprentissage, et l'apprenant doit avoir une connaissance des objectifs de l'activité, des critères d'apprentissage et participer au choix des exercices autant que possible.

Le déroulement de l'activité pratique doit favoriser les processus métacognitifs par l'explicitation du processus de raisonnement amenant une réponse ou une solution. L'apprenant doit réaliser que toute activité pratique implique une démarche d'analyse de la situation, la collecte des données pertinentes, l'évaluation des solutions possibles permettant la résolution du problème.

L'évaluation de l'expérience comporte une analyse critique de la démarche de solution d'un problème en fonction des objectifs d'apprentissage poursuivis. Elle commence avec la connaissance par l'apprenant des objectifs et continue pendant le jugement de sa performance ou de celle des autres au regard des critères d'apprentissage définis. Cette démarche facilite l'identification de l'apprenant à l'apprentissage en cours, en lui permettant de vérifier sa compréhension de la démarche pertinente et sa capacité de juger des performances d'apprentissage.

Les activités proposées peuvent prendre l'aspect d'une activité de résolution de problème, d'une démarche de questionnement en relation avec une performance, d'un jeu de rôle ou d'une simulation permettant d'explorer une façon de faire.

4.1.2 L'utilisation des données

L'enseignant offre à l'apprenant des occasions d'analyser, d'évaluer et d'interpréter les données tirées de son expérience d'apprentissage ou

de celle d'autres personnes. L'activité pratique met l'accent sur la sélection et la recherche des données appropriées à la manifestation d'un apprentissage. L'apprenant commence par consigner les données en les groupant, en les catégorisant et en les assemblant. L'étape suivante consiste à justifier cette sélection et cette catégorisation. Une fois le choix des données fait, il est prêt à les appliquer pour prendre une décision concernant la performance d'apprentissage appropriée. Pour cela, il doit savoir pourquoi il a utilisé des données d'une telle façon et ce qu'il en résulte dans sa performance ou celle d'une autre personne.

Cette stratégie d'enseignement permet à l'apprenant de se familiariser avec le contenu et d'acquérir les habiletés de jugement métacognitif nécessaires pour savoir justifier l'utilisation des données et analyser des performances en situations réelles ou simulées. Elle doit également lui permettre d'assumer la responsabilité des prises de décision et leur justification en fonction des critères d'apprentissage. L'apprenant doit apprendre à utiliser des stratégies pour analyser rationnellement les données. Il doit aussi faire l'expérience que le processus d'analyse des données n'est pas uniquement un effort individuel, mais qu'il peut être facilité dans un processus de coopération, d'interaction et d'investigation avec ses pairs, soit en petit groupe ou en grand groupe.

4.1.3 La discussion

La discussion vise l'échange de points de vue concernant une situation, une question ou un problème. Il s'agit d'une interaction de l'enseignant, de l'apprenant et des pairs. La discussion favorise l'implication de la personne entière, tant aux niveaux cognitif qu'affectif et comportemental, elle est une façon efficace d'impliquer activement les apprenants. L'objectif de la discussion peut être ici de susciter un questionnement, de fournir de l'information, d'amener à clarifier et à observer des données, de juger des façons de les utiliser. L'identification à un phénomène implique le besoin de partager son expérience avec d'autres. La discussion peut en effet jouer plusieurs rôles. Elle peut être : (1) l'occasion de partager les intérêts et réactions liés à une performance d'apprentissage ; (2) le point de départ qui fait naître une piste de réflexion, de recherche, d'exploration d'une façon nouvelle de saisir un phénomène ; (3) une analyse des besoins d'apprentissage et de l'expérience d'un groupe, engageant ainsi un

processus de résolution de problème lié aux préoccupations des apprenants; (4) une accumulation de faits, d'informations; (5) un exercice de consolidation d'un apprentissage impliquant la définition des objectifs, les moyens et les ressources à utiliser; (6) une occasion d'écoute des autres et d'exercice au compromis; (7) une activité de création, parce qu'elle permet d'augmenter l'information, les alternatives et les pistes de solution possibles; (8) un moment privilégié de décision, d'autogestion, de choix personnels et collectifs; (9) une activité d'évaluation individuelle et de groupe; (10) une activité de synthèse permettant de présenter un jugement d'une situation, de définir une démarche de réalisation d'une tâche d'apprentissage, des pistes, des idées et des techniques nouvelles pour analyser une situation d'apprentissage et une performance (Paré, 1977).

La discussion est un excellent instrument de communication et un outil efficace de résolution de problème et d'appropriation d'un apprentissage.

4.1.4 La formulation et la vérification d'une hypothèse

La formulation d'une hypothèse consiste à organiser des données permettant l'énoncé d'une proposition de solution fondée sur un raisonnement. L'apprenant explore les divers paramètres d'un phénomène, d'une situation à laquelle il s'identifie émotivement et intellectuellement. Après avoir partagé et communiqué avec d'autres ses impressions, ses idées à propos des solutions possibles au problème décelé, il est maintenant prêt à émettre une hypothèse de solution appropriée. L'hypothèse est une proposition issue d'une analyse des données d'un problème et d'un raisonnement qui donne une direction à une action. La prise de position personnelle concernant une solution à une situation est un élément de l'identification à l'apprentissage.

La formulation d'une hypothèse consiste à se demander: Qu'est-ce qui arriverait si...? Elle présente une relation entre deux ou plusieurs aspects d'un phénomène et constitue une stratégie de recherche d'une solution. L'hypothèse donne la direction à la recherche d'une réponse. Elle restreint et délimite les possibilités de solutions. Par déduction, en établissant les relations entre les variables étudiées, elle permet d'expliquer et de prédire des relations entre ces variables. Ainsi, elle permet d'établir les implications des solutions possibles, d'établir des relations

causales, fonctionnelles et associatives entre des variables. Elle donne un sens aux données recueillies (Ouellet, 1982).

La vérification d'une hypothèse nécessite d'abord un processus de raisonnement métacognitif permettant d'en évaluer la pertinence en se basant sur les données recueillies et sur les implications ou les conséquences de la solution proposée. Il s'agit pour l'enseignant et pour l'apprenant de déterminer si une solution répond aux données du problème et si la réponse est pertinente et exacte. La vérification d'une hypothèse peut aussi se faire au moyen d'un questionnaire, d'un test où l'apprenant a à évaluer ses propositions de solutions. Le processus de vérification des solutions doit se dérouler concurremment à celui de la formulation d'une hypothèse. C'est ainsi que l'apprenant acquiert les habiletés liées à la maîtrise de l'apprentissage.

4.2 COMPORTEMENTS DE L'ENSEIGNANT FACILITANT L'IDENTIFICATION DE L'APPRENANT À L'APPRENTISSAGE

L'enseignant doit donc être particulièrement sensible à l'expérience émotionnelle et intellectuelle de l'apprenant face à l'apprentissage. Il aide l'apprenant à adopter une démarche active en vue de créer une signification personnelle de l'apprentissage. En effet, l'enseignant propose des activités et une structure de feed-back liées aux performances de l'apprenant, mais il doit lui permettre de prendre l'initiative, d'appliquer la démarche d'apprentissage et d'autoévaluer sa performance (jugement métacognitif).

Pour faciliter l'identification à l'expérience, l'enseignant est une personne-ressource et un modérateur. Il s'agit d'inciter l'apprenant à appliquer la démarche d'apprentissage. Une analyse constante de l'interaction de l'élève avec l'objet d'apprentissage s'avère nécessaire pendant cette phase, car elle assure une sélection adéquate du feed-back, des ressources complémentaires nécessaires et assure un choix approprié des interventions. Ce rôle de modérateur consiste à poser des diagnostics, à apporter un feed-back correctif qui sert de renforcement. Il s'agit de confirmer l'apprenant dans sa démarche d'apprentissage, d'augmenter son plaisir, son désir de continuer et de pousser plus loin les applications de l'apprentissage selon ses préoccupations jusqu'à l'intériorisation. Le tableau 14 propose des comportements de l'enseignant susceptibles de faciliter l'identification à l'apprentissage.

TABLEAU 14

**COMPORTEMENTS DE L'ENSEIGNANT
FACILITANT L'IDENTIFICATION À L'APPRENTISSAGE**

Sous-étapes	Comportements
Renforcement	<ul style="list-style-type: none"> – Proposer une mise en situation permettant à l'apprenant d'expérimenter personnellement l'apprentissage. – Fournir une structure d'évaluation et de feed-back de l'expérience d'apprentissage en fonction des objectifs visés (corrigé, grille d'évaluation, questionnaire).
Émotion	<ul style="list-style-type: none"> – Aider l'apprenant à explorer ses réactions affectives aux résultats de son expérience d'apprentissage (sentiments de succès ou d'échec, fierté, etc.).
Personnalisation	<ul style="list-style-type: none"> – Fournir à l'apprenant l'occasion d'explicitier sa façon d'appliquer l'apprentissage, de manière à acquérir de la confiance dans sa façon de faire.
Partage	<ul style="list-style-type: none"> – Fournir à l'apprenant des occasions de partager avec d'autres son expérience d'apprentissage (prise de conscience, changements vécus) ainsi que l'importance qu'il accorde à acquérir l'habitude d'agir de la façon apprise.

5. CONSIDÉRATIONS PÉDAGOGIQUES LIÉES À LA VALORISATION DE LA COMPÉTENCE D'APPRENTISSAGE À L'ÉTAPE DE L'IDENTIFICATION À L'APPRENTISSAGE

La valorisation de la compétence d'apprentissage fait référence ici au jugement positif qu'une personne porte sur une expérience, sur des idées ou des actions, à cause des effets bénéfiques qu'elle anticipe ou qu'elle en retire. Un objet est considéré comme un bien et est valorisé dans la mesure où il est suffisamment intéressant pour être désirable.

Les valeurs se révèlent toujours à quelqu'un comme une réalité signifiante et désirable, ou bien qu'on a plaisir à désirer et qu'on juge digne d'être désirée (Angers et Bouchard, 1990, p. 110).

5.1 COMPOSANTES DE LA VALORISATION D'UNE COMPÉTENCE D'APPRENTISSAGE

La valorisation d'une compétence d'apprentissage, à la phase d'identification à l'apprentissage, correspond à une disposition favorable à l'égard de ce qu'on a appris : une valeur de compétence (Khanh-Thanh, 1989). La valorisation implique que l'apprenant maîtrise l'apprentissage et qu'il y accorde une importance personnelle (figure 19). Il s'approprie les connaissances et les habiletés nécessaires à un agir qu'il juge pertinent et approprié, voire impératif, selon les circonstances. Il manifeste de l'attachement au vécu de l'expérience d'apprentissage, qui possède pour lui une signification importante. Il se réfère à « son » apprentissage, qu'il manifeste d'une façon personnelle. La valorisation de l'apprentissage et la volonté de le poursuivre de façon à acquérir des habitudes de vie nouvelles sont soutenues par des émotions et sentiments positifs envers l'apprentissage réalisé.

La capacité d'éprouver des émotions et des sentiments est fondamentale dans le processus d'évaluation et de valorisation d'une expérience permettant la consolidation d'un apprentissage et l'adaptation de la personne. L'apprenant possède une capacité naturelle d'évaluation spontanée d'une expérience ou d'un événement, en fonction du maintien de son équilibre intérieur ou en relation avec la satisfaction de ses besoins. Les sentiments et les émotions découlent d'une expérience directe de la réalité. Ils fournissent des informations sur notre perception sentie d'une expérience, en relation spontanée avec ce dont nous avons besoin, ce que nous désirons, ce que nous voulons changer ou ce que nous considérons comme bon pour nous. Les sentiments nous renseignent sur les sensations agréables et désagréables, les émotions, l'imagination et les représentations sensorielles, comme dans l'émotion esthétique, et les tendances affectives. Les émotions impliquent des modifications psycho-corporelles plus ou moins intenses, elles fournissent des indices d'une réaction à l'expérience directe d'un manque, d'un besoin ou d'une satisfaction. Elles impliquent un mouvement d'énergie spontané en réaction à un changement interne ou dans l'environnement (Lafon, 1979).

Être conscient de ses sentiments, des émotions et des réactions qu'ils provoquent et s'approprier le mouvement qu'ils véhiculent permet de donner une direction et un sens à ce mouvement. Trop

souvent nous les ignorons, les nions ou les intellectualisons, ce qui fait que la réaction et le mouvement spontané sont immobilisés ou distorsionnés, créant de l'anxiété, un sentiment de vide et une perte d'énergie, d'intérêt et de sens du vécu (Côté, 1992b).

ACTIVITÉ 19

**PROCESSUS D'ACQUISITION
D'UNE SIGNIFICATION VALORISÉE**

Directives

Décrivez, à l'aide de la figure 19, le processus d'expérience permettant l'acquisition d'une signification personnelle valorisée d'un apprentissage.

Observations

Contexte

**Attachement au vécu
de l'expérience**

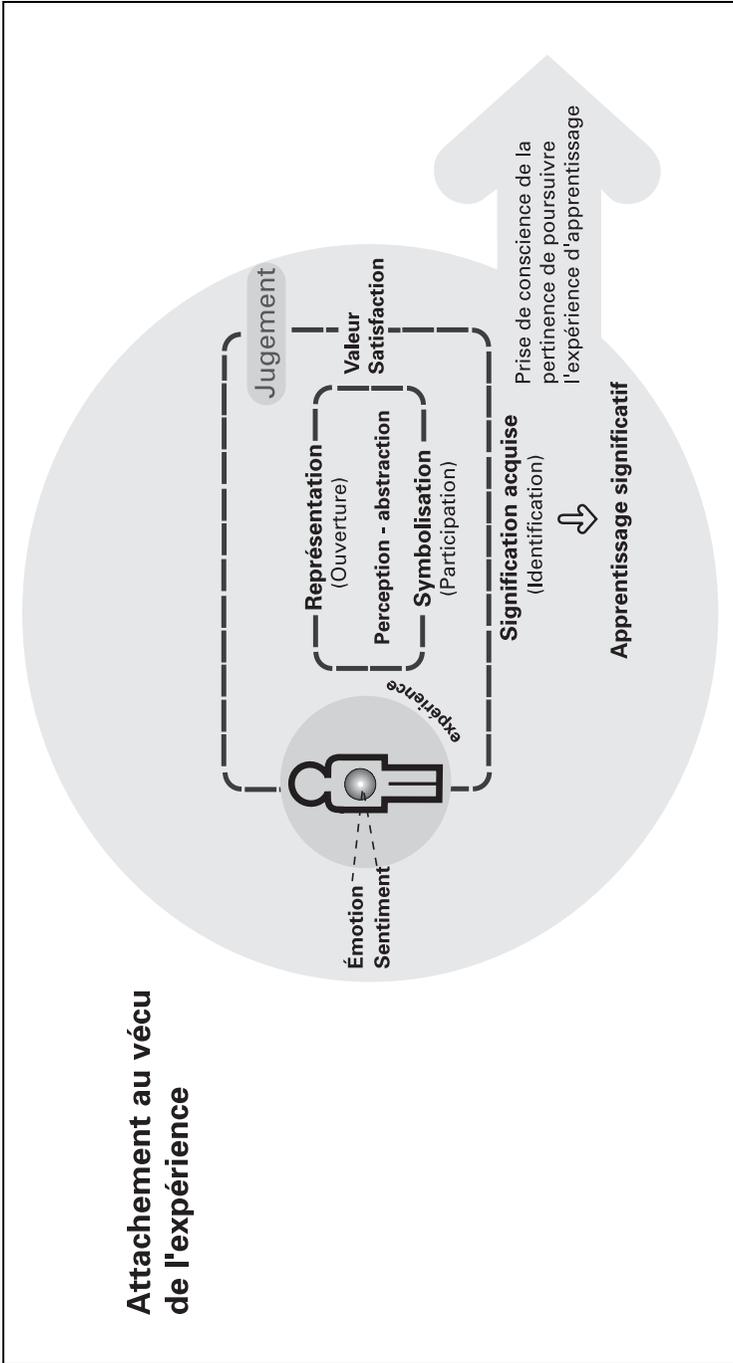


FIGURE 19

À la phase d'identification à l'apprentissage, le sentiment et l'émotion impliquent une réaction de satisfaction et de fierté qui manifeste l'appréciation subjective et intériorisée (valeur) du changement vécu ou de l'apprentissage significatif réalisé (figure 19). L'explicitation du ressenti et du vécu émotionnel associés à l'expérience d'apprentissage permet de personnaliser la signification acquise. De plus, le jugement positif associé à cette expérience détermine *la valeur* qu'on lui accorde et contribue à l'attachement à l'apprentissage réalisé. La satisfaction est un indice de l'intégration du mouvement spontané de l'affectivité et de la volonté, qui se complètent et se soutiennent mutuellement dans la poursuite de l'apprentissage comme nous le verrons à l'étape suivante, soit l'intériorisation de l'apprentissage. La valeur positive accordée à une compétence acquise en prépare donc la généralisation et le transfert.

5.2 LE DÉVELOPPEMENT DU JUGEMENT MÉTACOGNITIF

Le développement du jugement métacognitif, à la phase d'identification à l'apprentissage, vise l'appropriation et la valorisation de la compétence acquise. Il est facilité par des questions comme: Que penses-tu de cette performance? Sur quels arguments te fondes-tu pour justifier ton évaluation de cette performance? Y aurait-il une autre façon de résoudre le problème ou de manifester l'apprentissage dans cette situation? Es-tu satisfait de ta façon de manifester l'apprentissage? En quoi est-il important pour toi de le manifester de cette façon? Comment prévois-tu poursuivre ton apprentissage?

EXPÉRIENCE 9

EXPLORATION DE MES VALEURS

But

Clarifier les valeurs qui se rattachent à ce que je suis et à ce que je choisis d'être.

Déroulement

1. *Mise en situation*

Se procurer un crayon.

Complétez spontanément trois fois, de façon différente, les phrases suivantes, en prenant une respiration entre chaque réponse :

Je suis une personne qui...

Une chose que j'aime, c'est...

Une chose à laquelle je crois, c'est...

Une chose que j'espère, c'est...

Une chose que je préfère, c'est...

Une chose dont je rêve, c'est...

Une chose que je veux, c'est...

Ce que j'aime en moi, c'est...

Ce dont j'oublie souvent de tenir compte en moi, c'est...

Ce que je veux développer en moi, c'est...

2. Exploitation

Dressez une liste des choses les plus importantes pour vous, ce qui vous préoccupe le plus actuellement. Remplissez à cette fin la colonne de gauche du tableau.

Liste des choses importantes pour vous (4 à 6 choses)

	Choses importantes	Ordre	Croyance	Valeur
1				
2				
3				
4				
5				
6				

- Mettez ensuite en ordre d'importance les éléments de votre liste. L'ordre des priorités s'indique par les chiffres 1, 2, 3, etc. Remplissez la colonne **ordre** du tableau.
- Inscrivez dans la colonne **ordre** les choses qui dictent le plus votre agir quotidien. Vos priorités s'indiquent par les lettres a, b, c, etc.
- Pour chaque chose inscrite, indiquez par un **X** si son importance est déterminée par une croyance ou par une valeur personnelle. Écrivez quelle croyance ou quelle valeur personnelle sous-tend ce que vous croyez important.

Une **croyance** est quelque chose de couramment admis que vous acceptez sans remise en question, quelque chose que vous avez reçu de votre éducation ou de votre milieu social.

Une **valeur** personnelle est quelque chose que vous avez choisi de **poursuivre** parce que cela détermine votre action quotidienne et lui donne un sens.

3. Synthèse

- À partir de ce qui se dégage de l'expérience vécue ici : quelles sont les valeurs prioritaires qui déterminent vos décisions et votre agir actuellement ?
- Si vous étiez sur votre lit de mort, quels seraient vos points de référence pour évaluer votre vie ?

4. Notes personnelles

COMMENT SOUTENIR
L'ACQUISITION
DES HABITUDES
RESPONSABLES ?

*L'intériorisation
de l'apprentissage*

Témoignage

Le troisième niveau de la Taxonomie
Expérientielle me conduit à
L'INTÉRIORISATION

Des applications dans de nouvelles situations
Mais également le plaisir éprouvé dans mon
exploration.

L'influence de l'apprentissage expérientiel, c'est
pour moi une innovation

De même que la résultante des changements
d'attitude comme une remise en question

Où j'utilise de nouvelles notions

Tout en donnant à mon expérience ma propre
coloration

Que je réussis par l'expansion.

L'INTÉRIORISATION, c'est dire comment le
théorique,

J'ai réussi à l'imbriquer de manière pratique.

Grâce à l'expansion j'augmente mon aisance, et ce
de façon stratégique

Pour moi, cela ressemble à de la magie et au
féérique.

Ma transformation, je la perçois comme
magnifique.

J'arrive à la transmettre à un autre public

Pour lui dire que la Taxonomie Expérientielle, c'est
aussi du symbolique

Et que même le transfert, elle l'explique.

Je vois avec les yeux du cœur

Tout ce qui se loge dans mon intérieur.

Au cœur de mon intimité, au creux et au sommet
de ma profondeur

Je découvre mes potentiels créateurs

Que Dieu m'a laissés et qu'il a tracés, en moi, tel
un graveur.

Je conscientise que ce qui fait le bonheur,

C'est selon moi de doux moments où je creuse tel
un explorateur

Et où je découvre que mon vrai royaume, il est
ancré dans mon intérieur.

L'INTÉRIORISATION, c'est une phase qui implique
une intégration

De la pensée et de l'affectivité, pour une
signification

Qui puisse se généraliser pour une meilleure
valorisation

Tout en soutenant l'acquisition d'habitudes de
responsabilisation

Afin de résoudre d'autres situations

Et d'en faire la démonstration.

C'est aussi l'intégrer dans mon quotidien pour une
meilleure application.

Que de choses ont émergé en moi, pour ma propre
satisfaction.

Hélène Litalien

Voici maintenant l'organisation du processus d'enseignement-apprentissage pour la quatrième étape de la taxonomie de formation expérientielle : l'intériorisation de l'apprentissage. La démarche suivie sera la même que pour les niveaux précédents.

1. DÉFINITION DE L'INTÉRIORISATION DE L'APPRENTISSAGE

À l'étape d'intériorisation de l'expérience, l'apprentissage porte des fruits, amenant des changements non seulement dans la perception que l'apprenant a d'un phénomène, dans ses croyances, ses valeurs, ses attitudes, mais aussi dans ses façons spontanées de faire et ses habitudes. L'expansion ou le rayonnement de l'expérience d'apprentissage se manifeste dans différentes situations, celle-ci peut être différente d'un apprenant à l'autre et même diverger de l'objectif d'apprentissage visé. L'intériorisation se réalise pleinement lorsque l'expérience d'apprentissage influence le style de vie de l'apprenant. On observe une pensée ordonnée et organisée qui se prolonge dans un agir cohérent et responsable, dans une façon habituelle d'agir. Cette démarche se réalise en deux sous-étapes.

1.1 L'EXPANSION DE L'APPRENTISSAGE

C'est un objectif important du processus éducatif que de viser à ce que les apprentissages se généralisent à d'autres situations que celles

proposées lors de l'enseignement, où il est pertinent de manifester l'apprentissage. L'apprenant peut-il trouver des situations d'application de l'apprentissage réalisé? Peut-il appliquer l'apprentissage dans des situations nouvelles ou pour résoudre des problèmes de la vie courante?

L'expansion de l'apprentissage implique que l'apprenant consolide ce qu'il a acquis en l'appliquant dans diverses situations. Il explore de nouvelles possibilités de manifester l'apprentissage. Il généralise son apprentissage en l'appliquant dans des situations variées de plus en plus complexes, de façon à devenir capable de résoudre des problèmes représentatifs d'un domaine de compétence donné.

Le processus de généralisation de l'apprentissage, appliqué à l'expansion de l'apprentissage, vise donc essentiellement le développement de la capacité d'analyser une situation, de trouver les informations pertinentes permettant de juger de l'à-propos de l'utilisation des connaissances et d'une compétence donnée et de juger des modes d'application particuliers aux exigences des situations. La capacité d'adaptation peut de plus impliquer un processus de transformation des acquis d'apprentissage pour découvrir une nouvelle façon de concevoir un problème et pour trouver des solutions qu'on ne connaissait pas auparavant, qui débouche sur un apprentissage nouveau. C'est essentiellement le processus du transfert (vertical). Il permet la découverte d'un nouveau savoir pour la personne et son utilisation pour résoudre des problèmes dans un même domaine ou un autre domaine de savoir (Côté, 1987). Le processus de formation expérientielle vise donc à développer le jugement et la capacité d'adaptation comme effet du processus d'utilisation d'un apprentissage dans différentes situations. On définit ici la qualité de la formation acquise par la capacité d'une personne à s'adapter rapidement aux changements et à trouver des solutions innovatrices aux problèmes de la vie professionnelle et personnelle.

1.2 LA VALEUR INTRINSÈQUE DE L'APPRENTISSAGE

L'acquisition d'une valeur intrinsèque se réalise lorsque l'apprentissage débouche sur un engagement personnel, un mode d'être qui se manifeste dans la vie quotidienne. La valeur intrinsèque contribue

ainsi à l'acquisition d'une habitude responsable, à l'autonomie dans ses modes d'adaptation aux exigences de situations de vie.

L'apprentissage influence-t-il la définition des valeurs de l'apprenant ainsi que leur priorité pour déterminer ses choix d'action? Influence-t-il sa perception de sa capacité d'utiliser l'apprentissage selon des circonstances définies (sens de son efficacité personnelle, Bandura, 1989)? De quelle façon l'apprentissage influence-t-il le comportement de l'apprenant dans sa vie de tous les jours? Influence-t-il spontanément son comportement aussi souvent qu'il est pertinent d'agir?

La valeur intrinsèque d'un apprentissage exerce de plus en plus d'influence sur le comportement quotidien de l'apprenant, sur ses attitudes et ses valeurs. Elle influence sa façon habituelle d'agir. L'apprenant est responsable de son apprentissage. Il est capable de choisir les actions appropriées et d'assumer les conséquences de ses choix. La valeur accordée à la compétence acquise influence son mode de vie.

1.3 RÉSUMÉ DES ÉTAPES D'INTÉRIORISATION DE L'APPRENTISSAGE

Le processus d'intériorisation se réalise donc en deux sous-étapes: l'expansion et l'intégration.

L'expansion de l'apprentissage est l'ampleur de l'influence ou des effets de ce qui est appris dans différentes situations (généralisation).

La valeur intrinsèque est la permanence et la profondeur de l'influence ou des effets de ce qui est appris sur la façon habituelle d'agir (habitude) ou sur le mode d'être (attitude personnelle et sens de l'efficacité personnelle).

2. PRINCIPES D'APPRENTISSAGE LIÉS À L'INTÉRIORISATION DE L'APPRENTISSAGE

Il s'agit, comme pour les étapes précédentes, d'exposer les principes d'apprentissage liés à l'intériorisation. Le tableau 15 présente ces principes, qui seront expliqués par la suite.

TABLEAU 15

PRINCIPES D'APPRENTISSAGE LIÉS À L'INTÉRIORISATION

Sous-étapes	Principes d'apprentissage
Expansion	Exercice Transfert vertical
Valeur intrinsèque	Changement de stimuli

2.1 EXERCICE

Le principe de l'exercice d'intériorisation vise à développer la capacité de l'apprenant à appliquer l'apprentissage dans des situations variées d'un domaine d'apprentissage donné. Il permet aussi de résumer les éléments essentiels de l'apprentissage et de l'habileté acquise et de les utiliser adéquatement dans un ensemble de situations analogues à celles présentées lors de l'enseignement. L'exercice ici vise à favoriser la généralisation de l'apprentissage dans différentes situations et à augmenter l'aisance et la facilité de l'apprenant à l'utiliser (Côté, 1987).

2.2 TRANSFERT VERTICAL

Le transfert vertical implique une transformation des acquis pour découvrir un apprentissage plus complexe, qui les intègre (Côté, 1987). Il se manifeste aussi par l'élaboration de stratégies de résolution de problème pour répondre aux exigences de situations plus complexes que celles présentées lors de l'enseignement (Gagné, 1977). L'apprenant doit particulièrement faire appel aux processus métacognitifs d'anticipation, de contrôle, de gestion et de régulation de son raisonnement, jusqu'à l'atteinte d'une solution qu'il peut expliciter et justifier (Noël, 1991; Romainville, 1993; Viau, 1994).

2.3 CHANGEMENT DE STIMULI

Le changement de stimuli vise à diversifier les situations d'application des connaissances et des habiletés, tant au niveau de la forme (variation des formules pédagogiques, des activités proposées et des performances demandées) qu'au niveau des caractéristiques des stimuli

(variation des modes de questionnement, du matériel pédagogique utilisé, des mises en situation). Le changement de stimuli s'appuie sur les faits que (1) la sensibilité à un stimulus diminue avec l'accoutumance, la routine; (2) tout élément nouveau, différent ou inhabituel qui survient, stimule une nouvelle réaction et favorise la généralisation de l'apprentissage.

À la phase d'intériorisation, on vise à développer la sensibilité de l'apprenant aux indices de nouvelles occasions de manifester l'apprentissage. On stimule chez lui le sens de la responsabilité et de l'autonomie dans l'adoption d'une nouvelle façon d'agir, afin qu'elle devienne habituelle, spontanée et se manifeste aussi souvent que nécessaire dans sa vie quotidienne.

2.4 RÉSUMÉ DU PROCESSUS D'INTÉRIORISATION DE L'APPRENTISSAGE

Le processus d'intériorisation de l'apprentissage se réalise en deux étapes d'apprentissage et fait appel à des principes décrivant les opérations internes permettant de réaliser ces apprentissages.

ACTIVITÉ 20

PROCESSUS D'INTÉRIORISATION DE L'APPRENTISSAGE

Directives

Décrivez, à l'aide de la figure 20, le processus d'expérience permettant l'intériorisation de l'apprentissage.

Observations

Contexte

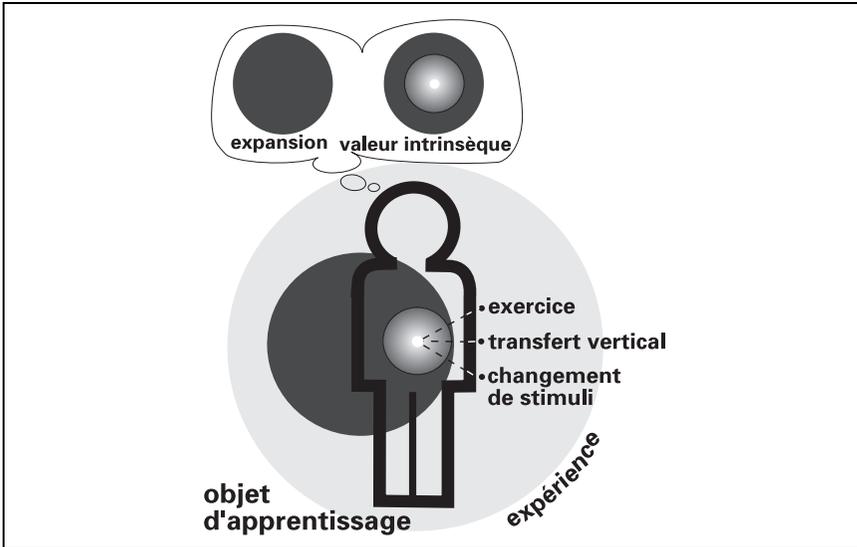


FIGURE 20

ACTIVITÉ 20

Le processus de changement à la phase d'intériorisation de l'apprentissage demande que le processus d'expérience de l'objet d'apprentissage rejoigne le soi de l'apprenant, qui intègre l'apprentissage à sa façon de penser et d'être (figure 20). L'expansion de l'apprentissage se réalise par le processus d'exercice et de transfert de l'apprentissage dans des situations variées et de plus en plus complexes. Selon le principe de changement de stimuli, les situations d'application de l'apprentissage se rapprochent de plus en plus des situations de la vie quotidienne ou professionnelle, des savoirs pratiques (Sternberg et Wagner, 1989). La valeur intrinsèque se développe lorsque l'apprenant a un sens de son efficacité personnelle, de sa responsabilité pour intégrer l'apprentissage dans sa vie quotidienne et adopter les habitudes appropriées, selon le principe de l'autonomie. On voit ainsi que la personne de l'apprenant (son soi) commence à être transformée par l'apprentissage, qui influence la priorité de ses valeurs et leur importance relative (hiérarchie des valeurs). À la fin de la phase d'intériorisation, on peut dire que l'apprentissage commence à être intégré à la façon habituelle d'agir et d'être de l'apprenant.

3. COMPORTEMENTS DE L'APPRENANT MANIFESTANT L'INTÉRIORISATION D'UN APPRENTISSAGE

Voici les comportements de l'apprenant manifestant l'intériorisation de l'apprentissage (tableau 16). À ce niveau, l'apprenant manifeste sa capacité d'utiliser l'apprentissage dans des situations diversifiées et de façon de plus en plus spontanée, habituelle et autonome dans sa vie quotidienne.

TABLEAU 16

COMPORTEMENTS DE L'APPRENANT MANIFESTANT L'INTÉRIORISATION DE L'APPRENTISSAGE

Sous-étapes	Comportements
Expansion	– Généraliser l'apprentissage à des situations variées et de plus en plus complexes.
Valeur intrinsèque	– Manifester l'apprentissage de façon habituelle, spontanée et responsable.

EXPÉRIENCE 10

RENCONTRE D'UN SAGE

But

Expliciter une valeur intrinsèque liée à une façon d'être personnelle.

Déroulement

1. Mise en situation

Se procurer un crayon.

Prenez une position confortable et fermez les yeux. Dirigez votre conscience vers l'intérieur en suivant votre respiration, sans rien changer. Laissez de côté pour le moment vos préoccupations et faites-vous un espace intérieur pour accueillir votre senti...

Je vous invite à vous laisser guider par les images que je vous suggère, en suivant ce qui émerge spontanément en vous. Voyez une haute montagne en face de vous... Voyez un sentier qui serpente le long de cette montagne pour vous amener jusqu'au haut. Vous suivez ce sentier et vous savez qu'il va vous amener à la maison d'un sage, qui est située au haut de cette montagne. Vous allez rencontrer ce sage. Soyez présent à votre senti à l'idée de rencontrer ce sage...

Voyez-vous suivre le sentier, sentir le rythme de votre cœur qui s'accélère avec la vigueur de vos pas, l'énergie qui circule dans tout votre corps... Soyez présent aussi à ce que vous voyez autour de vous: la végétation..., les sons de la nature..., la lumière..., vos sensations...

Le sentier devient plus abrupt à mesure que vous vous approchez du sommet. Votre pas s'accélère dans l'anticipation d'arriver au sommet. Soyez présent à ce qui se passe en vous...

Vous arrivez au sommet de la montagne et admirez le panorama qui apparaît maintenant sous vos yeux. Prenez le temps de laisser entrer en vous cette expérience de contact avec ce grand espace..., laissez entrer la lumière..., les couleurs..., sentez le vent sur votre visage... Laissez grandir cette expérience en vous...

En avançant dans le sentier, vous voyez plus loin une maison, c'est là qu'habite le sage. Soyez présent à votre senti à l'idée de rencontrer cette personne... Vous êtes maintenant proche de la maison et le sage sort pour vous accueillir. Voyez son habillement, son visage, ses yeux et sa façon de vous souhaiter la bienvenue...

Vous lui communiquez vos objectifs de changement, vos satisfactions et vos difficultés... Le sage vous écoute. Vous lui exprimez quelque chose de vous que vous n'avez jamais dit à personne... Il vous demande de lui exprimer un vœu...

Le sage vous offre un présent que vous ouvrirez plus tard. Prenez le temps de recevoir ce présent et de sentir l'énergie du contact avec lui...

Vous faites vos adieux à ce sage. Vous reprenez le sentier du retour. En même temps que vous êtes présent à votre démarche, soyez attentif à ce qui vous habite maintenant...

Vous vous arrêtez dans une clairière et commencez à ouvrir le cadeau... Laissez-vous accueillir ce cadeau et le message qu'il vous révèle... ce qu'il vous dit de vous-même, de ce qui est important pour vous maintenant...

2. *Exploitation*

Écrivez ce que cette expérience vous révèle de vous-même, de vos valeurs intimes.

3. *Synthèse*

Exprimez à une autre personne ce que cette expérience vous a révélé sur vos valeurs prioritaires, sur ce que vous estimez fondamental de réaliser dans votre vie dès maintenant.

4. *Notes personnelles*

4. RÔLE DE L'ENSEIGNANT À L'ÉTAPE D'INTÉRIORISATION DE L'APPRENTISSAGE

L'enseignant, à l'étape d'intériorisation de l'apprentissage, soutient l'apprenant dans la généralisation et le transfert de l'apprentissage de façon qu'il développe son autonomie sous forme d'habitudes responsables. Nous présentons d'abord une description des stratégies d'enseignement favorisant l'intériorisation de l'apprentissage chez l'apprenant. Ensuite, nous explicitons les comportements appropriés de l'enseignant.

4.1 STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT FACILITANT L'INTÉRIORISATION DE L'APPRENTISSAGE

Le tableau 17 présente les stratégies d'enseignement susceptibles de favoriser l'intériorisation de l'apprentissage. Nous décrivons chacune de ces stratégies.

TABLEAU 17

STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT FAVORISANT L'INTÉRIORISATION DE L'APPRENTISSAGE

Sous-étapes	Stratégies d'enseignement
Expansion	Application de l'apprentissage Ré-action Jeu de rôle-simulation
Valeur intrinsèque	Analyse comparative Synthèse du vécu

4.1.1 Application de l'apprentissage

L'application de l'apprentissage vise à fournir à l'apprenant l'occasion d'utiliser les compétences d'apprentissage acquises dans divers contextes et situations. À la phase d'intériorisation de l'apprentissage, on vise spécifiquement à favoriser l'expérience personnelle des effets de l'apprentissage. L'apprenant acquiert l'habileté à utiliser son apprentissage dans différentes situations, sous des formes variées, comme la résolution de problème, le jeu de rôle, la simulation, l'étude de cas, ou dans des activités de stage ou d'étude sur le terrain. Le feed-back, après une performance, permet à l'apprenant d'évaluer ses capacités, de les valoriser et le motive à utiliser son apprentissage dans des situations de la vie personnelle et professionnelle.

4.1.2 Ré-action

La stratégie de ré-action permet à l'apprenant de transformer la forme du contenu d'apprentissage en fonction de sa perception de son expérience ou en fonction de son style d'apprentissage. La ré-action est possible lorsque le nouvel apprentissage est acquis et qu'il a été appliqué dans différentes situations. Cette stratégie d'intervention fournit l'occasion d'exprimer, à travers l'expression verbale ou la communication écrite, une explicitation de ce que l'expérience d'apprentissage a permis de découvrir de nouveau pour soi. L'apprenant produit une synthèse personnelle de l'apprentissage. La ré-action implique des techniques de partage et de discussion permettant d'abord l'expression de l'expérience individuelle et ensuite la formulation d'hypothèse concernant les applications du nouvel apprentissage. On vise ici le renforcement des habiletés à résoudre des problèmes.

4.1.3 Jeu de rôle-simulation

Le jeu de rôle-simulation implique ici l'interprétation d'un rôle, un jeu structuré par lequel l'apprenant fait une démonstration des habiletés acquises dans des contextes différents des situations d'apprentissage. C'est un moyen efficace d'expression et de manifestation de l'intériorisation de l'apprentissage, lorsque l'apprenant répond spontanément à un phénomène ou à un événement. Cette technique diffère du jeu dramatique, défini précédemment à la catégorie participation, en ce sens que la situation à analyser est plus complexe et qu'elle demande la résolution d'un problème. L'apprenant est amené à s'impliquer émotionnellement et intellectuellement à partir d'une mise en situation pour analyser un problème, explorer des solutions et prendre une décision justifiée. Il a alors la possibilité d'utiliser les habiletés et les connaissances nouvellement acquises. Habituellement, l'apprenant est enthousiaste et heureux d'éprouver son apprentissage. Le jeu de rôle-simulation exige une bonne planification, car l'apprenant doit pouvoir démontrer qu'il est conscient du problème, expliciter comment il prévoit le résoudre et dégager les implications que les solutions peuvent avoir sur la situation. L'enseignant, par des interactions verbales, des discussions avec l'apprenant l'aide à évaluer sa démarche, les résultats obtenus et les conséquences des décisions prises.

4.1.4 Analyse comparative

L'application de l'apprentissage dans différentes situations permet une analyse des différences et des similitudes rencontrées dans le vécu de ces situations. Cette analyse se fait par la technique du questionnement, qui veut, à ce niveau, provoquer la réflexion et permettre la formulation de principes d'action qui se dégagent des apprentissages réalisés. Ce questionnement va donner lieu et faire appel à différents processus mentaux, comme expliquer, établir des relations, associer et relier, comparer, différencier, juger, décider, etc. C'est aussi l'analyse du « pourquoi ce qui arrive ? » et du « qu'est-ce qui est susceptible de se passer si je prends telle décision ? ».

L'apprenant démontre qu'il généralise l'apprentissage à différentes situations de la vie courante, qu'il prévoit les conséquences d'un geste, d'une décision, qu'il peut manipuler l'information tirée d'une situation pour aboutir à une conclusion sur une action appropriée. C'est la pratique de l'esprit critique, de la prise de décision et du

jugement métacognitif de la pertinence d'une telle décision. L'apprenant démontre sa maîtrise du nouvel apprentissage à travers l'analyse de ses applications dans divers contextes. L'enseignant dans cette stratégie apporte son soutien par un questionnement approprié permettant d'appliquer les principes d'action liés aux apprentissages réalisés.

4.1.5 Synthèse du vécu

L'apprenant résume l'essentiel du changement vécu. Il décrit sa démarche d'apprentissage et les principales étapes réalisées, de même que les difficultés et les satisfactions vécues. Il pose un regard global sur son expérience d'apprentissage. Il effectue une autoévaluation de son expérience et de ses effets sur sa façon d'être actuelle, sur son image de soi, sur son estime personnelle. Il se prépare ainsi à l'étape suivante, soit le témoignage de son vécu d'apprentissage.

4.2 COMPORTEMENTS DE L'ENSEIGNANT FACILITANT L'INTÉRIORISATION DE L'APPRENTISSAGE

L'enseignant, à l'étape d'intériorisation, joue le rôle de stimulateur et de soutien. En effet, il propose de nouvelles tâches qui font appel à ce que l'apprenant a appris. Il s'agit de promouvoir la généralisation et le transfert de l'apprentissage. L'enseignant doit, à ce moment, fournir des situations dans lesquelles l'apprenant a plus de contrôle et de choix à exercer sur son processus d'apprentissage. Il est capable d'une interprétation personnelle des faits. Il est tout à fait naturel que les résultats diffèrent du comportement prévu par l'enseignant, car l'apprenant transforme ses acquis d'apprentissage selon le vécu de son expérience.

Le rôle de l'enseignant, à ce moment, est celui de stimulateur et consiste à soutenir l'utilisation du nouveau comportement. Il doit structurer des activités, des situations où l'élève pourra développer ses habiletés, les appliquer et les utiliser dans divers champs d'activité. Il l'aide à trouver les situations où il pourrait utiliser l'apprentissage et à évaluer les raisons pour lesquelles il n'a pas profité des occasions pertinentes.

L'enseignant aide l'apprenant à prendre conscience de son nouveau mode d'être face au phénomène, à trouver le comportement positif, approprié et nécessaire qui peut lui procurer une valorisation, une satisfaction personnelle. Il a un rôle de soutien. La confiance et le

respect mutuels caractérisent l'interaction enseignant-apprenant à ce niveau de la taxonomie.

Le tableau 18 propose des comportements de l'enseignant susceptibles de faciliter l'intériorisation de l'apprentissage.

TABLEAU 18

COMPORTEMENTS DE L'ENSEIGNANT FACILITANT L'INTÉRIORISATION DE L'APPRENTISSAGE

Sous-étapes	Comportements
Expansion	<ul style="list-style-type: none"> – Effectuer une révision des éléments de l'apprentissage visé et proposer des exercices complémentaires de façon à assurer la généralisation de l'apprentissage. – Proposer des problèmes ou des situations variées à résoudre de façon à susciter l'utilisation de l'apprentissage réalisé. – Demander à l'apprenant de proposer et de résoudre des situations nouvelles permettant d'appliquer l'apprentissage réalisé.
Valeur intrinsèque	<ul style="list-style-type: none"> – Aider l'apprenant à développer l'habitude d'utiliser l'apprentissage de façon régulière dans différentes situations de vie.

5. CONSIDÉRATIONS PÉDAGOGIQUES LIÉES À L'ÉTAPE D'INTÉRIORISATION DE L'APPRENTISSAGE : ACQUÉRIR DES HABITUDES RESPONSABLES

La notion d'habitude prend une connotation particulière à la phase d'intériorisation de l'apprentissage. Nous verrons d'abord la notion générale d'habitude. Par la suite nous décrirons les aspects qui la spécifient à la phase d'intériorisation de l'apprentissage.

5.1 NOTION D'HABITUDE

Voici d'abord quelques définitions permettant d'énoncer les caractéristiques de la notion d'habitude.

L'habitude implique l'acquisition d'une disposition par répétition et auto-contrôle des résultats, de la maîtrise de plus en plus efficiente d'une activité physique ou intellectuelle complexe, devenant progressivement plus aisée, plus rapide, plus parfaite (Hotyat, Delepine-Messe, 1973, p. 149).

L'habitude est une manière d'être ou d'agir acquise par apprentissage. Elle implique un schéma psychodynamique qui détermine les rapports de la personne avec son milieu par sélection et réorganisation successive des éléments d'expérience qui donnent à l'acte son unité.

L'habitude implique d'une part une disposition à effectuer avec facilité et une sûreté croissante des actes du même genre. Elle implique dans ce sens la maîtrise et la généralisation d'une habileté. D'autre part, la manière d'être qui caractérise l'habitude implique une structure émotionnelle qui dispose affectivement à agir dans un sens plutôt qu'un autre (Chapelier, dans Lafon, 1979, p. 511-512).

Elle révèle une attitude effective qui se manifeste aussi souvent que nécessaire dans l'action. Dans ce sens, l'habitude est une manifestation spontanée du jugement et de la volonté qui recherche dans l'action ce qui est bien selon les valeurs de la personne. La volonté devient de ce fait d'autant plus efficace qu'elle peut s'appuyer sur des habitudes acquises pour faire face à des circonstances nouvelles. Selon Chapelier, déjà mentionné plus haut :

L'habitude est la médiatrice de l'esprit et du corps. C'est par elle que l'esprit prend possession du corps. Mais elle est aussi médiatrice du milieu. « L'habitude ne réside ni dans la pensée, ni dans le corps objectif mais dans le corps comme médiateur d'un monde » (Merleau-Ponty).

5.2 ACQUISITION D'UNE HABITUDE RESPONSABLE

Voici une description du processus de transformation de l'expérience permettant la généralisation et le transfert d'un apprentissage sous forme d'habitude responsable.

ACTIVITÉ 21
PROCESSUS D'ACQUISITION
D'UNE HABITUDE RESPONSABLE

Contexte

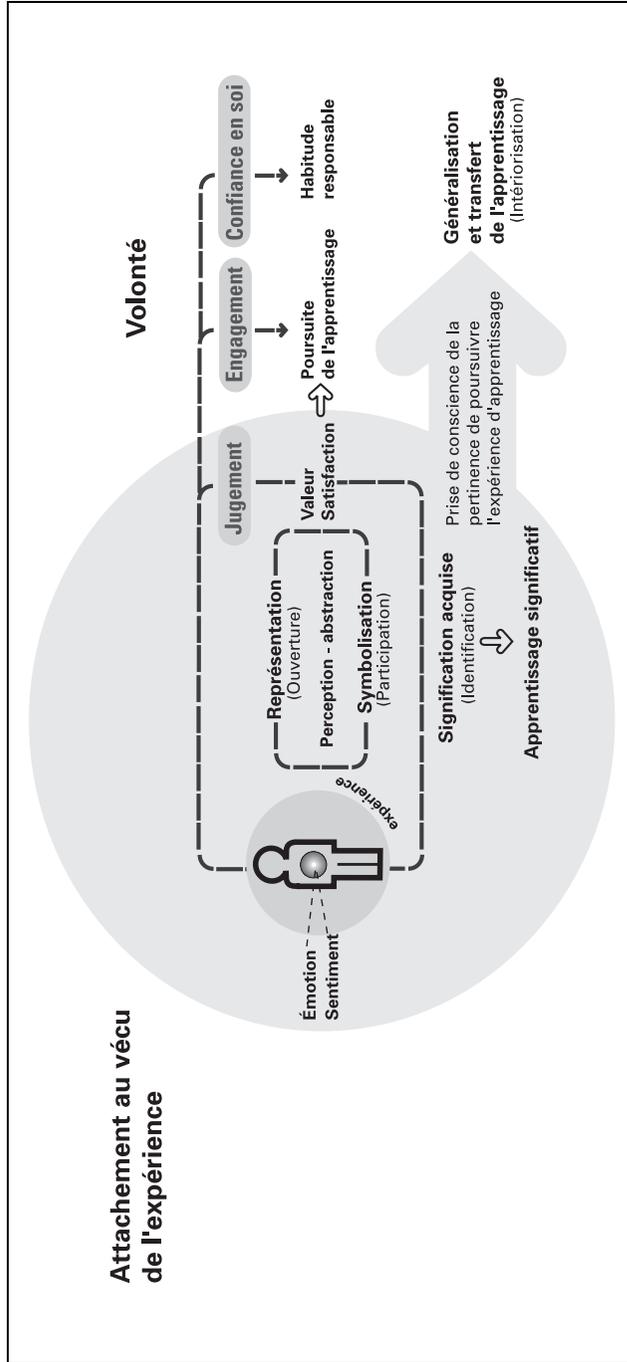


FIGURE 21

Directives

Décrivez, à l'aide de la figure 21, le processus d'expérience permettant l'acquisition d'une habitude responsable.

Observations

ACTIVITÉ 21

La volonté de poursuivre un apprentissage soutient la généralisation et le transfert de l'apprentissage permettant l'acquisition d'une habitude responsable. Elle dépend du *jugement* de la pertinence d'utiliser une compétence dans de nouvelles situations selon la priorité des valeurs mises en jeu dans ces situations et la possibilité d'une satisfaction (figure 21). Dans ce sens, l'habitude responsable est une disposition de la *volonté*, qui se différencie d'un automatisme acquis par conditionnement ou par accoutumance machinale. La responsabilité, en effet, implique la capacité de s'interroger et de faire des choix personnels, éclairés (motivés, raisonnés) concernant la priorité des finalités et les comportements appropriés, selon les circonstances et selon leurs conséquences anticipées. Elle se manifeste aussi par la capacité de s'engager dans une action, d'évaluer et d'assumer ses effets sur soi-même, les autres et l'environnement. Dans ce sens, l'habitude responsable s'ancre dans la *confiance en soi*, qui assure une continuité dans *l'engagement de la personne* à manifester l'apprentissage aussi souvent que nécessaire, selon la priorité des valeurs en jeu dans les situations vécues.

L'habitude responsable manifestée à la fin de la phase d'intériorisation implique donc une intégration de la pensée et de l'affectivité dans un agir spontané et cohérent avec les valeurs intrinsèques de la personne. Elle implique des habiletés valorisées et généralisées qui se manifestent aussi souvent que nécessaire, selon les circonstances, dans la vie personnelle et professionnelle.

5.3 PROCESSUS MÉTACOGNITIF ET ACQUISITION D'UNE HABITUDE RESPONSABLE

L'acquisition d'une habitude responsable nécessite un *engagement efficace* de l'apprenant à appliquer dans sa vie personnelle et professionnelle l'apprentissage réalisé. Ce processus peut être facilité par des questions qui suscitent son jugement métacognitif concernant les moments appropriés à l'utilisation de l'apprentissage. Les questions suivantes visent ainsi à favoriser la généralisation et le transfert de l'apprentissage: Penses-tu pouvoir utiliser ce que tu as appris pour résoudre d'autres problèmes? Peux-tu donner un exemple de problème de la vie courante que tu pourrais résoudre? Te sens-tu capable d'utiliser dans ta vie ce que tu as appris? Dans quelles situations te vois-tu appliquer ce que tu as appris? Comment as-tu adapté ce que tu as appris pour répondre aux exigences des situations de vie? Es-tu satisfait de la façon dont tu as résolu ces situations? Qu'apprécies-tu de toi dans tes façons de résoudre ces situations?

EXPÉRIENCE 11

CE QUE J'AIME DE MOI-MÊME

But

Explorer les valeurs liées à l'estime de soi et expliciter les raisons de cette appréciation de soi-même, de même que les motifs de poursuivre le développement de soi.

Déroulement

1. *Mise en situation*

Se procurer un crayon. S'allonger sur le sol ou s'asseoir confortablement. Fermer les yeux et se centrer sur sa respiration, en suivant le mouvement d'entrée et de sortie de l'air sans rien changer.

Revoyez une situation de votre vécu récent comme parent, enseignant, éducateur, moniteur, etc., où vous vous êtes senti fier ou content de vous-même. Laissez les images de différentes situations passer devant vos yeux comme sur un écran... Graduellement, laissez-vous choisir une situation où vous vous êtes senti particulièrement fier ou content de vous... Vérifiez comment vous sentez cette fierté à l'intérieur

de vous-même... Y a-t-il une partie de votre corps qui éprouve davantage cette fierté, ce contentement ?

Voyez maintenant ce qui vous rend fier ou content de vous-même dans cette situation... Vérifiez ce que vous aimez de vous-même dans cette situation... Y a-t-il quelque chose que vous aimeriez communiquer à d'autres personnes ?

Voyez-vous maintenant témoigner à une ou à plusieurs personnes ce dont vous êtes fier... Laissez-vous visualiser votre façon spontanée de le faire... Laissez-vous imaginer différentes façons de communiquer votre fierté et votre satisfaction.

Laissez-vous expliquer à cette ou à ces personnes les raisons de votre fierté et de votre satisfaction.

Laissez-vous dire ce que vous aimez de vous-même et que vous voulez continuer à développer en vous... Laissez-vous communiquer vos motifs de continuer à développer cet aspect de vous-même.

2. *Exploitation*

Complétez spontanément trois fois, de différentes façons, les phrases suivantes :

- Ce que j'aime de moi, c'est...
- Ce que les autres apprécient en moi, c'est...
- Ce que je désire continuer de développer en moi, c'est...
- Je veux développer ces aspects de moi parce que...

3. *Synthèse*

Analysez les réponses. Regardez ce qui vous décrit le mieux. Trouvez ce que vous pouvez dire de vous-même, dont vous pourriez être fier.

Nommez une personne à qui vous pourriez témoigner de ce que vous appréciez de vous-même ou décrivez une situation où vous pourriez le faire.

Au cours des prochains jours vous êtes invité à passer à l'action et à témoigner de ce que vous appréciez de vous-même.

COMMENT
APPRÉCIER
LES MANIFESTATIONS
D'ENGAGEMENT
SOCIAL ?

*La dissémination
de l'apprentissage*

Témoignage

Pour ce cinquième niveau qu'est la
DISSÉMINATION,
Il me reste à communiquer ma création
De ce qui, en moi, demeure en prolongation
Dans ce nouvel apprentissage expérimentiel et ma
propre exploration.
Je me sers d'une technique d'intervention
Que j'ai appréciée à différents moments de ma
formation.
Pour vous inciter vous aussi à la suivre, j'ai créé
cette visualisation.
Alors doucement, calmement prenez une
respiration.
Oui, je vous incite,
Que dis-je, je vous invite,
Vous tous qui avez su devenir des complices
Tout au long de cette lecture, je vous amène dans
un merveilleux site
Où les lutins, les fées, les magiciens existent.
Vous en doutez, vous voulez un indice
Au fond de chaque être, il y a une cachette propice
Où vous attend votre enfant joyeux qui s'agite.
Respirez bien, je vous offre mon témoignage
Par l'intermédiaire de cet enfant qui vous
accompagne.
Tendez-lui les mains pour un autre passage
Selon ce que chacun envisage.
Ce peut être un nouveau paysage
Ou un sage pays, quoi qu'il en soit votre enfant
vous emporte sur un autre rivage.
Écoutez tout ce que l'enfant a gardé en vous
comme bien d'héritage
Qui sommeille ou s'éveille en vous pour un pas
vers votre apprenti sage.

L'enfant a pris rendez-vous
Pour cet instant privilégié et doux.
Il vous tend un billet contenant un message dont
le parfum se répand partout.
Qu'est-ce que vous dites, c'est un peu flou...
Tiens, je vous donne un nouvel indice, c'est un peu
comme un passe-partout
Oui, une clé qui ouvre tout.
Prenez-la et remerciez l'enfant divin en vous
Puisqu'il vous conduit à votre personnage, qui se
tient soudain debout.
Maintenant que vous êtes devant ce personnage
Regardez bien son visage.
Il vous offre du papier et une plume comme gages
Et vous demande de lui écrire un message
Qui soit comme un honneur ou un hommage
Pour une personne que vous préférez davantage.
C'est ça, laissez émerger votre propre langage
Que celui-ci soit en dessin ou coloriage ou écrit,
c'est votre usage.
Oui mes amis-es, s'ouvrir
Dès la première étape, c'est réfléchir et choisir
De participer, de s'impliquer ou de s'investir.
C'est ensuite s'identifier et se définir
Puis s'intérioriser pour mieux s'épanouir
Par la suite disséminer et y prendre comme moi
plaisir
Même si c'est à la dernière étape, ce n'est pas la
moindre cela va sans dire.
Apporter mon témoignage avec fierté et risquer
avec ma poésie encore de m'ouvrir...

Hélène Litalien

Voici une description du processus de dissémination de l'apprentissage, la dernière étape de la taxonomie de formation expérientielle. La démarche suivie sera la même que pour les niveaux précédents.

1. DÉFINITION DE LA DISSÉMINATION DE L'APPRENTISSAGE

À cette étape de la taxonomie, l'apprenant exprime aux autres l'impact de son expérience d'apprentissage sur sa façon d'être et de vivre. Il témoigne aux autres de l'importance des changements vécus en lui-même et de la valeur personnelle qu'il leur accorde. Ultérieurement, il cherche à stimuler les autres à réaliser une démarche d'apprentissage semblable. Il faut donc que l'apprentissage prenne une valeur personnelle et prépondérante pour que l'apprenant prenne la responsabilité sociale d'être un modèle pour les autres et que son témoignage possède une force convaincante pour eux. Cette démarche se réalise en deux sous-étapes.

1.1 LE TÉMOIGNAGE DE L'APPRENTISSAGE

Le témoignage demande de l'apprenant qu'il explicite la valeur prescriptive de l'apprentissage dans son agir et qu'il manifeste son désir de partager son expérience avec les autres. L'apprentissage influence sa personne, son image de lui-même et sa façon de se révéler aux autres. Manifeste-t-il, dans ses rapports aux autres, l'importance de la transformation personnelle que son apprentissage a permis ? Manifeste-t-il

un engagement social dans ce qu'il fait et dit de lui-même, de façon à être un modèle illustrant l'importance de l'apprentissage réalisé ?

La personne est, à cette sous-étape, un témoignage vivant des bienfaits de l'apprentissage sur sa façon d'être. Elle communique les changements vécus en elle-même et dans sa vie, soit les effets de l'apprentissage sur les valeurs qui déterminent son action et sa perception d'elle-même (l'image de soi).

1.2 INCITATION DES AUTRES À POURSUIVRE L'APPRENTISSAGE

La personne profite-t-elle des situations qui lui sont offertes et recherche-t-elle des occasions de stimuler chez les autres le désir de faire une démarche semblable à celle qu'elle a vécue ? Est-elle capable de communiquer les informations issues de son expérience d'apprentissage, de démontrer l'importance du changement vécu, d'argumenter de façon à motiver les autres à reconnaître la valeur de l'apprentissage et à s'engager à poursuivre une expérience semblable ? Elle est capable de toucher l'autre et de le rejoindre dans son expérience, ses préoccupations, son désir de changement et de transformation, dans ce qui l'empêche d'actualiser son potentiel et d'être profondément lui-même. Elle manifeste des capacités de « passer la rampe », comme le fait un bon communicateur ou un artiste qui déclenche l'émotion et l'engouement chez son auditoire.

L'apprenant devient un enseignant qui favorise l'ouverture à l'apprentissage chez les autres. Le processus d'incitation à l'apprentissage implique les tentatives de l'apprenant pour communiquer, démontrer, motiver autrui à reconnaître l'apprentissage comme valable et à poursuivre une expérience similaire à celle qu'il vient de vivre.

1.3 RÉSUMÉ DES ÉTAPES DE DISSÉMINATION DE L'APPRENTISSAGE

La dissémination se réalise donc en deux sous-étapes : le témoignage des effets de l'apprentissage et l'incitation des autres à poursuivre cet apprentissage.

Le témoignage est la communication des effets de l'intégration de l'apprentissage à sa façon d'être et de vivre.

L'incitation est la recherche des moyens directs et indirects de stimuler chez les autres le désir de poursuivre cet apprentissage.

2. PRINCIPES D'APPRENTISSAGE LIÉS À LA PHASE DE DISSÉMINATION DE L'APPRENTISSAGE

Il s'agit, comme pour les niveaux précédents, d'expliquer les principes d'apprentissage liés à la phase de dissémination de l'apprentissage. Le tableau 19 présente ces principes, qui seront expliqués par la suite.

TABLEAU 19

PRINCIPES D'APPRENTISSAGE LIÉS À LA DISSÉMINATION DE L'APPRENTISSAGE

Sous-étapes	Principes d'apprentissage
Témoignage	Transfert latéral Autorenforcement
Incitation	Motivation intrinsèque

2.1 TRANSFERT LATÉRAL

Le transfert latéral implique le développement de l'habileté de l'apprenant à trouver des problèmes de vie quotidienne qui se prêtent à l'utilisation de l'apprentissage, et à résoudre ces situations problématiques de façon appropriée. Le transfert latéral se réalise pleinement lorsque l'habileté acquise en classe est utilisée de façon spontanée et aussi souvent que possible en dehors du contexte d'apprentissage.

Le principe du transfert latéral se manifeste, à la phase de dissémination de l'apprentissage, par la communication aux autres des effets de son expérience d'apprentissage sur sa façon d'être et de vivre : c'est le côté social du transfert. L'expression des prises de conscience du changement vécu en soi-même et dans sa façon d'agir contribue à susciter chez l'apprenant la préoccupation d'être un modèle pour les autres. Il choisit alors des moments et des moyens appropriés pour transmettre son message.

2.2 AUTORENFORCEMENT

Lorsque que l'apprenant réalise la valeur de la nouvelle capacité acquise et qu'il perçoit l'effet de l'apprentissage dans sa vie, il éprouve de la satisfaction, un sens de l'accomplissement, de la fierté, de la

valorisation de soi, etc. Ce feed-back interne et immédiat constitue une forme d'autorenforcement. Ce processus se produit non pas parce qu'une récompense extérieure est fournie, mais parce que l'anticipation du changement recherché est confirmée. La boucle de l'apprentissage est complétée. L'apprenant prend ensuite l'initiative d'assurer le rayonnement de l'apprentissage dans son milieu, en devenant à son tour un enseignant pour les autres. C'est la manifestation sociale de l'apprentissage.

2.3 MOTIVATION INTRINSÈQUE

Le passage de la motivation extrinsèque à la motivation intrinsèque est graduel au cours du processus d'apprentissage. Au début d'une démarche d'apprentissage, l'apprenant est normalement davantage stimulé à apprendre sous l'influence de son environnement. Graduellement, par contre, il expérimente les changements que produit l'apprentissage. Il améliore ses connaissances, ses habiletés et sa compétence à agir. Ultérieurement, il éprouve de la satisfaction à manifester l'apprentissage. Le sens de la responsabilité personnelle dans le déroulement de son apprentissage contribue à développer l'estime de soi. En effet, l'apprenant découvre la signification de l'apprentissage, il découvre la pertinence et l'utilité de cet apprentissage dans ses interactions avec son environnement, il en éprouve de la satisfaction et désire continuer à l'approfondir. Il éprouve un sentiment positif à voir l'amélioration de son comportement, de sa façon d'être et de sa perception de lui-même. Il est motivé à poursuivre le changement vécu. Le besoin et le désir de continuer à apprendre proviennent de l'intérieur de l'individu. Il recherche spontanément les occasions d'apprendre davantage et de témoigner auprès des autres du changement vécu et de la valeur de l'apprentissage.

2.4 RÉSUMÉ DU PROCESSUS DE DISSÉMINATION DE L'APPRENTISSAGE

Le processus de dissémination de l'apprentissage se réalise en deux étapes et fait appel à des principes décrivant les opérations internes permettant de réaliser ces apprentissages.

ACTIVITÉ 22

PROCESSUS DE DISSÉMINATION DE L'APPRENTISSAGE

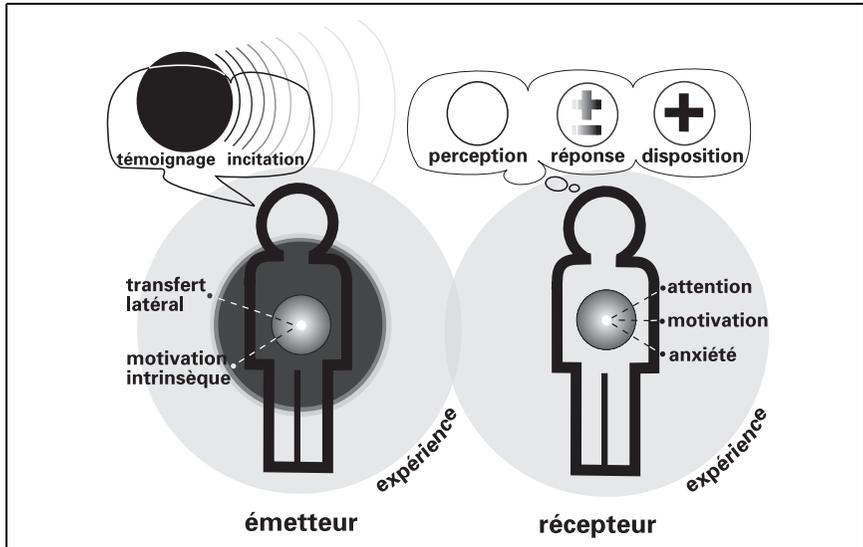
Contexte

FIGURE 22

Directives

Décrivez, à l'aide de la figure 22, le processus d'expérience permettant la dissémination de l'apprentissage.

Observations

Le processus de changement, à la phase de dissémination de l'apprentissage, se manifeste chez l'apprenant par un besoin de répandre son idée, son opinion, sa perception de l'apprentissage, les données de son expérience, ses sentiments, son vécu, de façon à inciter les autres à vivre une expérience semblable. On peut voir que l'objet d'apprentissage est intégré au soi de l'apprenant (figure 22). Il se l'est approprié au point de s'impliquer socialement pour en faire bénéficier d'autres personnes, visant ainsi à favoriser leur ouverture à cet apprentissage.

L'apprenant est conscient d'être un modèle pour les autres et de l'impact social de son comportement selon le principe du transfert latéral. Il se présente alors comme une personne-ressource, qui communique, qui motive, qui argumente, qui présente les effets de son expérience d'apprentissage. Ce témoignage authentique de son vécu, fondé sur une motivation intrinsèque, contribue à développer l'estime de soi et le sens de sa valeur personnelle. Il est à observer que le mouvement de changement part du centre du soi vers l'autre. C'est la phase d'expansion de l'expérience d'apprentissage sous forme d'engagement social.

3. COMPORTEMENTS DE L'APPRENANT MANIFESTANT LA DISSÉMINATION DE L'APPRENTISSAGE

Le tableau 20 présente les comportements de l'apprenant manifestant les opérations internes à l'étape de dissémination de l'apprentissage.

À ce niveau de la taxonomie expérientielle, l'apprenant est amené à réfléchir sur l'importance pour lui de l'apprentissage réalisé dans sa vie et à en communiquer les effets bénéfiques. Cette démarche constitue une stimulation nouvelle, qui le pousse à inciter les autres à adopter une démarche semblable à celle qu'il a explorée.

TABLEAU 20

COMPORTEMENTS DE L'APPRENANT MANIFESTANT LA DISSÉMINATION DE L'APPRENTISSAGE

Sous-étapes	Comportements
Témoignage	– Communiquer les effets bénéfiques de l'intégration de l'apprentissage à sa façon d'être et de vivre.
Incitation	– Trouver des moyens directs et indirects de stimuler chez les autres l'intention de poursuivre l'apprentissage.

EXPÉRIENCE 12

JE M'APPRÉCIE DANS CE QUE J'AI APPRIS

But

Explorer comment sa façon d'appliquer l'apprentissage dans sa vie contribue au développement de l'estime de soi.

Déroulement

1. Mise en situation

Se procurer un crayon.

Prendre une position confortable, fermer les yeux et suivre le mouvement de sa respiration.

- Revoyez différentes situations de votre vécu récent où vous vous êtes senti fier ou content de vous-même. Laissez passer devant vos yeux comme sur un écran ces moments... Graduellement, laissez-vous choisir une de ces situations où vous vous êtes senti particulièrement fier ou content de vous... Vérifiez comment vous sentez cette fierté ou ce contentement à l'intérieur de vous... Y a-t-il une partie de votre corps qui ressent particulièrement ce contentement? Respirez dans cette partie de votre corps...
- Voyez maintenant ce qui vous rend fier ou content de vous-même dans cette situation... Voyez votre attitude, votre façon d'être, d'agir que vous appréciez...

- Voyez maintenant ce que vous aimeriez communiquer de votre fierté de vous-même... Voyez la personne à qui vous aimeriez faire cette communication... Voyez-vous maintenant exprimer à cette personne ce que vous appréciez de vous-même... Visualisez votre façon spontanée de le faire... Visualisez différentes façons de communiquer votre fierté et votre satisfaction...
- Exprimez-lui maintenant les raisons et les motifs de votre fierté et de votre satisfaction... Exprimez-lui ce que vous voulez continuer à améliorer et en quoi c'est important pour vous de le faire...

2. *Exploitation*

Écrivez ce que cette expérience vous a révélé de ce que vous appréciez de vous-même et ce que vous voulez continuer à améliorer.

3. *Activité*

Complétez ici plusieurs fois, de façon différente, chacune des phrases suivantes :

- « Ce que j'aime de moi, c'est... »
- « Ce que les autres apprécient de moi, c'est... »
- « Ce que je désire montrer davantage aux autres, c'est... »

4. *Témoignage*

Échangez avec une autre personne. Communiquez en quoi ce que vous avez appris récemment et la façon dont vous l'appliquez dans votre vie contribuent à développer votre estime de vous-même. Expliquez bien ce que vous appréciez de vous-même dans cette expérience de changement.

5. *Notes personnelles*

4. RÔLE DE L'ENSEIGNANT À L'ÉTAPE DE DISSÉMINATION DE L'APPRENTISSAGE

L'enseignant, à l'étape de dissémination de l'apprentissage, se préoccupe d'apprécier le développement de la confiance en soi et l'engagement social que l'apprentissage permet chez l'apprenant. Nous présenterons d'abord une description des stratégies d'enseignement favorisant la dissémination de l'apprentissage et, par la suite, une description des comportements de l'enseignant favorisant chacune des sous-étapes de cette phase d'apprentissage.

4.1 STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT FAVORISANT LA DISSÉMINATION

Le tableau 21 présente d'abord l'organisation des stratégies d'enseignement favorisant la dissémination de l'apprentissage. Nous allons décrire chacune de ces stratégies.

TABLEAU 21

STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT FACILITANT LA DISSÉMINATION DE L'APPRENTISSAGE

Sous-étapes	Stratégies d'enseignement
Témoignage	Compte rendu Présentation orale
Incitation	Expression dramatique Dynamique de groupe Séminaire

4.1.1 Compte rendu

Une première stratégie de dissémination de l'apprentissage consiste à offrir à l'apprenant l'occasion de relater aux autres les moments importants de son processus de changement à travers son vécu. Le processus de dissémination est, par nature, un processus d'expression libre et spontanée. L'enseignant ne doit jamais ni forcer ni exiger l'implication de l'apprenant, mais il peut et doit l'encourager, ou lui suggérer de parler de son expérience et lui fournir des occasions d'expression et d'implication dans des projets personnels de dissémination.

Ce processus peut être facilité en classe lorsque l'apprenant transmet son message de façon symbolique (dessin, poésie, affiche, collage, exposition, etc.). L'enseignant et les pairs reçoivent ce message et reformulent la signification qu'ils saisissent à titre de feedback. Ce processus est dynamique, les participants sont invités à jouer les deux rôles, celui d'émetteur et celui de récepteur.

4.1.2 Présentation orale

Une deuxième façon de susciter la dissémination est de fournir l'occasion à l'apprenant de partager, de démontrer et d'enseigner à d'autres l'habileté acquise ou de communiquer le résultat de l'expérience d'apprentissage. Ce partage, cette démonstration se fait sur une base volontaire, sous forme de récit d'apprentissage, de conférence, d'affiche commentée, etc.

Comme dans le cas du compte rendu décrit précédemment, cette stratégie peut, dans un premier temps, être suggérée par l'enseignant. Mais la décision de partager l'expérience vécue doit être volontaire et devenir une initiative personnelle et impérative de la part de l'apprenant.

Cette stratégie de communication orale s'applique aux deux sous-niveaux de la dissémination. Elle peut être soit informative, soit incitative. Si l'objectif visé par l'activité de communication orale est de faire connaître le résultat de l'expérience d'apprentissage en fait de modification d'une attitude face à un objet d'apprentissage ou d'un changement intérieur lié à la perception de soi, l'activité de dissémination est alors de l'ordre du témoignage.

Quand l'expérience d'un changement intérieur est accompagnée du désir de prendre des moyens pour convaincre les autres des bienfaits d'un apprentissage et de les aider à s'ouvrir à un changement et à un nouvel apprentissage, l'activité de dissémination devient de l'ordre de l'incitation. L'apprenant devient alors un enseignant pour les autres.

4.1.3 Expression dramatique

Une troisième façon de favoriser la dissémination est de suggérer l'illustration, au moyen de saynètes ou de sketches, de l'importance d'un apprentissage ou d'une façon de faire. Cette présentation peut

prendre l'allure d'une pièce satirique, d'une pantomime, d'un jeu de rôle, d'une production dramatique, d'une performance musicale. Elle permet aussi l'expression par le mouvement, la danse, le geste, la mimique, sans avoir uniquement recours au langage verbal. Elle peut être écrite, montée, jouée par l'apprenant. Il s'agit, comme dans le cas des stratégies décrites antérieurement, d'une action volontaire, qui peut être suggérée mais qui doit demeurer une initiative de l'apprenant, être un choix personnel et créateur.

Cette stratégie a deux avantages. Premièrement, elle fournit une possibilité d'expression intense de toute la personne, tout en visant à informer et à émouvoir l'autre. De plus, elle offre à l'enseignant la possibilité de favoriser l'ouverture de l'apprenant à d'autres modes d'expression et d'approfondissement de l'apprentissage. En effet, l'enseignant aide ici l'apprenant à poursuivre l'expérience de dissémination par une ouverture à une nouvelle expérience d'apprentissage qu'elle peut susciter. L'expérience de dissémination, sous la forme d'une expression dramatique, sert en quelque sorte d'élément déclencheur, de disposition pour favoriser l'ouverture à une nouvelle expérience d'apprentissage.

4.1.4 Dynamique de groupe

La stratégie de dynamique de groupe prend place dans un contexte interactif de communication de l'expérience d'un apprentissage et stimule la dimension sociale du processus d'apprentissage qui est le propre de la dissémination. La stratégie de dynamique de groupe est la technique qui réalise le mieux cette dimension sociale de la dissémination. Elle exige une interaction avec d'autres personnes où l'accent est mis sur le dire, le partage, la discussion, le dévoilement, l'accueil et le respect de l'expérience de l'autre, le sentiment d'appartenance au groupe, la sensibilisation au rôle social et aux influences réciproques. Ces expériences permettent à l'apprenant de sentir qu'il peut être un modèle et un initiateur d'apprentissage pour les autres et être aussi influencé par les autres. Il s'agit d'une expérience profonde de communication. Cette stratégie peut aussi bien s'appliquer aux jeunes enfants qu'aux adultes, car la décision qui appartient à l'apprenant est de participer à l'interaction du groupe. Il s'agit là encore d'un choix volontaire. L'enseignant soutient le groupe de façon à permettre un échange du vécu personnel qui est ouvert et authentique chez les participants.

4.1.5 Séminaire

Le séminaire comme méthode de dissémination nécessite la participation et l'interaction de tous les participants en vue d'échanger les expériences et, selon les vœux des participants, il peut déboucher sur un projet dans la communauté. C'est une mise en commun des idées, des points de vue, des prises de conscience permettant de faire une synthèse personnelle d'une expérience d'apprentissage. Cette stratégie convient à un groupe restreint. Ceux qui participent à un séminaire sont généralement motivés à communiquer avec les autres ou à vérifier la justesse de leur propre point de vue. Il s'agit de partager, d'échanger sur des intérêts communs liés à l'expérience vécue par les membres d'un groupe. Chacun d'eux a l'occasion de faire connaître aux autres son point de vue et de lui permettre également de réagir à ce partage et à cet échange; il s'agit donc d'une interaction sociale. Cette stratégie est souvent génératrice de nouvelles idées. Ainsi, l'enseignant travaillant en collaboration avec les apprenants à l'élaboration et à l'organisation d'un séminaire doit être conscient de la possibilité que cette stratégie a de déclencher une nouvelle expérience, de nouvelles idées, d'ouvrir à de nouveaux apprentissages et de préparer ainsi un nouveau cycle d'apprentissage.

4.2 COMPORTEMENTS DE L'ENSEIGNANT FACILITANT LA DISSÉMINATION DE L'APPRENTISSAGE

La dissémination permet à l'apprenant et à l'enseignant des pistes d'exploration pour un nouveau cycle d'apprentissage. L'enseignant doit, à ce niveau, exercer son rôle de critique. Il doit tenir compte de l'empressement de l'apprenant à témoigner, il peut lui apporter de nouvelles données et présenter un nouvel ensemble de faits à vérifier. Le comportement acquis doit être éprouvé socialement dans de nouvelles situations et dans de nouvelles circonstances.

Il est à noter que le rôle de l'enseignant devient plus effacé à mesure que l'apprenant intériorise son apprentissage et en témoigne socialement. Cependant, à la fin du stade de dissémination, l'enseignant devient plus actif, de façon à poser les jalons d'une ouverture à une nouvelle expérience d'apprentissage. Un tel changement de rôle suppose beaucoup de maturité de sa part, une grande sensibilité et une grande perspicacité quant au processus d'expression, d'engagement et d'ouverture de l'apprenant.

Le tableau 22 présente l'opérationnalisation des comportements de l'enseignant susceptibles de favoriser la dissémination de l'apprentissage. L'accent est d'abord mis sur les moyens variés de favoriser l'expression des changements personnels que l'expérience d'apprentissage a favorisés. Par la suite, l'apprenant assume le rôle d'enseignant en explorant les façons de stimuler l'ouverture chez d'autres personnes, afin qu'elles puissent réaliser une démarche d'apprentissage semblable à la sienne.

TABLEAU 22

COMPORTEMENTS DE L'ENSEIGNANT SUSCEPTIBLES DE FAVORISER LA DISSÉMINATION DE L'APPRENTISSAGE

Sous-étapes	Comportements
Témoignage	<ul style="list-style-type: none"> – Fournir à l'apprenant des occasions de communiquer aux autres les changements dans sa façon d'être (satisfaction et estime de soi) qu'a permis l'application de l'apprentissage dans sa vie. – Fournir à l'apprenant des occasions de communiquer en quoi il est impératif pour lui d'agir de la façon apprise (aspect prescriptif) et en quoi les actions contraires sont insatisfaisantes.
Valeur intrinsèque	<ul style="list-style-type: none"> – Encourager l'apprenant à rechercher et à créer des situations pour témoigner de la valeur de son expérience d'apprentissage de façon à motiver les autres à poursuivre cet apprentissage.

5. CONCLUSION DE L'ÉTAPE DE LA DISSÉMINATION DE L'APPRENTISSAGE : L'ENGAGEMENT SOCIAL

À la fin de l'étape de la dissémination, l'apprenant s'engage socialement à favoriser l'apprentissage chez les autres. Il se préoccupe d'abord d'être un modèle pour les autres. Il les invite, par l'exemple et la parole, à faire une démarche d'apprentissage semblable à la sienne.

5.1 EFFET D'ENTRAÎNEMENT D'UN MODÈLE

Un des principes d'apprentissage les plus importants stipule l'effet vicariant d'un modèle sur le processus de changement et d'apprentissage.

En effet, il est souvent plus efficace, pour favoriser un changement de comportement, de fournir un modèle de la réponse attendue (Bandura, 1976). L'observation de l'agir d'une personne et des conséquences de cet agir produit un effet sur l'observateur au même titre que s'il avait été l'objet d'une intervention directe (Côté et Plante, 1979). On sait que l'apprenant a tendance à imiter les modèles qu'il valorise personnellement plutôt que ce qu'on lui dit qu'il faut faire. En effet, le modèle qui suscite une émotion positive chez l'observateur est le plus susceptible de favoriser un changement et de susciter l'imitation de son comportement. De plus, ses interventions peuvent constituer un encouragement important pour la personne à poursuivre un apprentissage (Bandura *et al.*, 1963). Il suffit de penser, par exemple, à l'effet de la présence d'une vedette de hockey à un camp d'entraînement de jeunes. Les conseils que le hockeyeur va leur donner sont susceptibles de grandement influencer leur volonté de se perfectionner et de devenir de bons joueurs de hockey et peut même susciter le rêve de devenir eux aussi des vedettes un jour.

Rejoindre les préoccupations de l'apprenant est une façon de stimuler sa motivation (ouverture) à l'apprentissage. On sait, de plus, qu'un pair a souvent plus de chances d'influencer un autre jeune lorsqu'il est en relation d'amitié avec lui, partage le même langage, des intérêts et des valeurs semblables, etc.

Un autre aspect à considérer est la force de persuasion qu'une personne peut avoir sur une autre, à cause du niveau de crédibilité de son témoignage. Dans ce sens, une personne qui rapporte son vécu d'une expérience et les effets d'une démarche de changement chez elle-même est plus susceptible d'influencer les autres qu'une personne qui essaie de persuader à partir d'une argumentation. La force du témoignage est d'autant plus importante qu'elle est soutenue par l'intensité des émotions et l'appréciation positive que la personne rapporte de son expérience d'apprentissage.

Ce qui précède confirme que la pédagogie exemplaire est un principe directeur du processus d'éducation expérientielle. En effet, le sens du changement possible, sa valeur et sa pertinence sont plus facilement déterminés par l'expérience qu'on a de modèles significatifs pour soi-même que par les discours et les démonstrations concernant ce qui est désirable ou valable. On entend parfois dire au sujet de personnes âgées ou de personnes qui se sont dévouées toute leur vie pour

une cause qu'elles n'ont pas besoin de faire de longs discours pour apporter un témoignage de leurs valeurs de vie. Ces valeurs se manifestent spontanément dans leur manière d'être et de vivre. On sent à leur contact que quelque chose d'important et de transcendant émerge de leur façon d'être. On ne peut pas faire autrement que d'être touché par ces personnes et on ne peut pas rester indifférent aux messages qu'elles expriment. Leur témoignage laisse une trace en nous, qui peut resurgir pendant plusieurs années, surtout à des moments décisifs de notre vie où nous avons des choix importants à faire.

Ce qui caractérise la phase de dissémination, c'est le témoignage d'une personne authentique, qui exprime dans ses agirs ce qu'elle croit et qui pratique ce qu'elle dit. On assiste à une unification dans la personne de ses valeurs, de ses croyances, de ses agirs et de son expression. Ce mode d'être est la plus puissante forme de dissémination des valeurs et des modes d'être qui sont susceptibles d'être socialement valorisés. Le témoignage des personnes qui ont intégré leurs valeurs dans leurs modes d'être et d'agir stimule les autres à s'engager dans un cheminement personnel de transformation et d'actualisation de soi. Ici, on assiste à une expansion de l'expérience, où l'apprentissage réalisé rejoint les autres dans des dimensions interpersonnelles et influence le milieu de vie et l'environnement selon des dimensions extra-personnelles.

5.2 PROCESSUS MÉTACOGNITIF ET ENGAGEMENT SOCIAL

Les questions suivantes ont pour fonction de favoriser la réflexion de l'apprenant sur son intention et sur les occasions de témoigner et d'inciter les autres à faire une démarche d'apprentissage semblable à celle qu'il a réalisée: As-tu le goût de témoigner auprès des autres des changements personnels que l'apprentissage a permis en toi? Penses-tu pouvoir te servir de ce que tu as appris pour inciter d'autres personnes à faire une démarche d'apprentissage semblable à celle que tu as réalisée? Peux-tu citer des occasions où tu l'as fait ou aurais pu le faire? Que retires-tu des témoignages que tu as faits auprès des autres de ton expérience d'apprentissage? Y a-t-il d'autres apprentissages que tu juges important d'approfondir maintenant? Lesquels?

EXPÉRIENCE 13

**RÉALISATION D'UNE AFFICHE
TÉMOIGNANT DU CHANGEMENT VÉCU**

But

Témoigner auprès des autres des effets bénéfiques pour soi de l'apprentissage réalisé, de façon à susciter chez eux le goût de faire une démarche semblable.

Déroulement

1. Mise en situation

Vous venez de vivre une démarche d'apprentissage et de changement, que vous appliquez dans votre vie. Cette démarche a contribué à un changement non seulement dans votre comportement, mais dans votre façon habituelle d'agir, dans vos choix de vie. Elle contribue aussi à développer votre estime de vous-même lorsque vous agissez selon vos valeurs et vos convictions. Une autre étape de ce processus est de témoigner auprès des autres des effets bénéfiques de votre apprentissage sur votre façon de vivre et sur l'estime de vous-même. À cette fin, vous êtes invité à réaliser une affiche qui va extérioriser les bienfaits de votre apprentissage et donner le goût aux autres de faire une démarche semblable.

- Vous pouvez utiliser toute forme symbolique pour communiquer le message : dessin, collage, texte, etc. Laissez-vous quelques jours pour mijoter le contenu et la forme de votre affiche.
- Quand vous aurez trouvé la façon de réaliser votre affiche, voici quelques conseils pour rendre efficace le message que vous voulez transmettre.

Illustrez une seule idée importante.

Le message doit être facile à saisir à l'aide de symboles simples à décoder.

La présentation doit piquer la curiosité.

L'affiche doit être convaincante.

2. *Exploitation*

Vous allez présenter votre affiche à d'autres personnes. Vous pouvez choisir de recevoir d'abord leur feed-back sur ce qu'elles perçoivent du message que vous avez présenté. Présentez-leur ensuite le message que vous dégagéz maintenant de votre affiche. Il est fort probable que ce message a évolué et vous permet de découvrir des aspects cachés de cette expérience. C'est un des bienfaits du partage.

3. *Synthèse*

Écrivez ce que cette expérience vous a permis de découvrir sur vous-même.

4. *Notes personnelles*

RÉSUMÉ DE LA DÉMARCHE EXPÉRIENTIELLE

Le modèle taxonomique de Steineker et Bell (1979) que nous avons décrit dans les chapitres précédents présente le processus d'apprentissage comme une succession d'étapes progressives et cumulatives, qui se déroulent à la manière d'une spirale où chaque nouveau cycle d'apprentissage produit un approfondissement ou une expansion du cycle précédent. Les interventions de formation expérientielle se fondent sur des principes d'apprentissage qui décrivent les stratégies favorables au processus de changement chez l'apprenant et qui explicitent les stratégies d'enseignement facilitantes de l'apprentissage.

La taxonomie propose une classification des événements d'apprentissage et d'enseignement décrivant le continuum du processus d'intégration de l'expérience d'apprentissage. On observe la progression de l'implication de l'apprenant dans son processus d'apprentissage à travers les cinq étapes de la taxonomie expérientielle. Cette progression va d'une attitude d'ouverture au phénomène d'apprentissage à son acquisition significative et valorisée par l'apprenant, qui débouche sur l'adoption d'habitudes responsables et sur son engagement social visant à promouvoir les bienfaits de l'apprentissage vécu.

Les précisions apportées quant à la nature des interventions d'enseignement susceptibles de favoriser l'apprentissage à chaque niveau de la taxonomie fournissent un cadre de référence utile à la planification et à la réalisation des activités d'apprentissage et de formation. Elles constituent les fondements d'un modèle expérientiel d'éducation que nous avons validé dans plusieurs recherches expérimentales en milieu scolaire (Côté, Tran et Lavoie, 1990). Le modèle

expérientiel d'éducation a été appliqué avec succès à différents niveaux scolaires et dans diverses matières. Il a aussi été appliqué dans des domaines diversifiés de formation et d'intervention psychosociale. Il constitue un instrument précis d'analyse du processus d'apprentissage et de formation utile pour les éducateurs et les formateurs.

*Questions visant
le développement
du jugement
métacognitif
selon les étapes
de la taxonomie
expérientielle*

OUVERTURE À L'APPRENTISSAGE : INTENTION D'APPRENDRE

- As-tu compris l'apprentissage que tu as à réaliser ?
- Peux-tu exprimer, dans tes mots, ce que tu vas apprendre ?
- Es-tu intéressé à faire cet apprentissage ? Qu'est-ce qui t'intéresse le plus ?
- Penses-tu pouvoir réaliser cette tâche ?
- Penses-tu posséder ce qu'il te faut (connaissances, façons de faire) pour réaliser cet apprentissage ? Te manque-t-il quelque chose pour réaliser cet apprentissage ?
- Trouves-tu important pour toi de réaliser cet apprentissage ? Peux-tu exprimer tes raisons et tes motifs de le réaliser ?
- As-tu une idée de la façon dont tu pourrais t'y prendre pour réaliser cet apprentissage ?

PARTICIPATION À L'APPRENTISSAGE : ACQUISITION

- Quels acquis pourraient t'aider à réaliser l'apprentissage ?
- Comment pourrais-tu t'y prendre pour trouver la réponse à cette situation ?
- Peux-tu exprimer la façon dont tu t'y es pris pour trouver ta réponse ?
- Comment pourrais-tu vérifier si ta réponse est correcte ?

IDENTIFICATION À L'APPRENTISSAGE : VALORISATION DE L'APPRENTISSAGE

- Que penses-tu de cette performance ?
- Sur quels arguments te fondes-tu pour justifier ton évaluation de cette performance ? Y aurait-il une autre façon de résoudre le problème ou de manifester l'apprentissage dans cette situation ?
- Es-tu satisfait de ta façon de manifester l'apprentissage ?
- En quoi est-il important pour toi de le manifester de cette façon ?
- Comment prévois-tu poursuivre ton apprentissage ?

INTÉRIORISATION DE L'APPRENTISSAGE : ACQUISITION D'HABITUDES RESPONSABLES

- Penses-tu pouvoir utiliser ce que tu as appris pour résoudre d'autres problèmes ?
- Peux-tu donner des exemples de problèmes de la vie courante que tu pourrais résoudre ?
- Te sens-tu capable de te servir dans ta vie de ce que tu as appris ?
- Dans quelles situations te vois-tu appliquer ce que tu as appris ?
- Comment as-tu développé ce que tu as appris pour répondre aux exigences des situations de vie ?
- Es-tu satisfait de la façon dont tu as résolu les problèmes ?
- Qu'apprécies-tu de toi dans tes façons de résoudre ces problèmes ?

DISSÉMINATION DE L'APPRENTISSAGE : ENGAGEMENT SOCIAL

- As-tu le goût de témoigner auprès des autres des changements personnels que l'apprentissage a permis en toi ?
- Penses-tu pouvoir te servir de ce que tu as appris pour inciter d'autres personnes à faire une démarche d'apprentissage semblable à celle que tu as réalisée ?
- Peux-tu citer des occasions où tu l'as fait ou aurais pu le faire ?
- Que retires-tu des témoignages que tu as faits auprès des autres des bienfaits de ton expérience d'apprentissage ?
- Y a-t-il d'autres apprentissages que tu juges important de poursuivre maintenant ? Lesquels ?

*Taxonomie
expérientielle.
Exemple de
l'apprentissage
d'une chanson*

Source: W. STEINAKER et R.BELL
The master teacher and the experiential taxonomy, Part 1,
Ela Ed., Claremont, California, 1981, p. 23-24.

ÉTAPE 1 : OUVERTURE

Perception	Écouter la chanson.
Réponse	Avoir du plaisir à l'écouter.
Disposition	Vouloir écouter la chanson de nouveau.

ÉTAPE 2 : PARTICIPATION

Représentation	Tenter de reproduire la mélodie.
Modification	Y ajouter mon propre style.

ÉTAPE 3 : IDENTIFICATION

Renforcement	Répéter la chanson souvent et dans mon style.
Émotion	Elle est devenue une de « mes » chansons.
Personnalisation	Préférer ma version à celle des autres.
Partage	Partager ma version avec celle des autres.

ÉTAPE 4 : INTÉRIORISATION

Expansion	Ce n'est pas seulement une de mes chansons. Elle fait partie de moi et je cherche des occasions de la chanter.
Valeur intrinsèque	Paroles et musique ont maintenant une signification particulière pour moi, probablement très différente de celle des autres.

ÉTAPE 5 : DISSÉMINATION

Témoignage	Fournir l'occasion aux autres d'expérimenter « ma » version de la chanson.
Incitation	Communiquer avec tout mon être ma version de la chanson, de façon que les autres éprouvent ce que je ressens à la chanter.

RÉFÉRENCES

- Alaoui, A. (1998). *Métacognition et construction de la connaissance chez des élèves en difficultés d'apprentissage en lecture*. Université Laval : thèse de doctorat.
- Alquié, F. (1957). *L'expérience*. Paris : PUF.
- Angers, P. et Bouchard, C. (1990). *L'activité éducative : une théorie une pratique*. Montréal : Bellarmin.
- Archambault, J. (1990). « Apprendre à apprendre : les stratégies d'apprentissage en milieu d'éducation ». *Science et comportement*, 20 (2), 73-92.
- Archambault, J. et Chouinard, R. (1996). *Vers une gestion éducative de la classe*. Boucherville : Gaëtan Morin.
- Aspy, D.N. et Roebuck, F.N. (1977). *Kids don't learn from people they don't like*. Amherst, Massachusetts : Human Resources Development.
- Atkinson, J.W. et Feather, N.T. (1966). *A theory of achievement motivation*. New York : Wiley.
- Aubin, I. (1994). *Structuration des apprentissages dans un programme d'éducation par l'art au préscolaire*. Université Laval : mémoire de maîtrise.
- Ausubel, D.P., Novak, J.D. et Hanesian, H. (1978). *Educational psychology : A cognitive view*. New York : Holt, Rinehart and Winston.
- Ausubel, D.P. et Robinson, F.G. (1969). *School learning : An introduction to educational psychology*. New York : Holt, Rinehart and Winston.
- Baillargeon, L. (1994). *Élaboration, intervention et impact d'une unité expérientielle en développement d'une attitude positive à l'égard du condom, des habiletés et des habitudes appropriées à son utilisation*. Université du Québec à Montréal : essai de maîtrise.

- Balleux, A. (2000). «Évolution de la notion d'apprentissage expérientiel en éducation des adultes : vingt ans de recherche». *Revue des sciences de l'éducation*, 26 (2), 263-285.
- Bandura, A. (1976). *L'apprentissage social*. Bruxelles : Pierre Mardaga.
- Bandura, A. (1982). «Self efficacy mechanism in human agency». *American Psychologist*, 2, 122-147.
- Bandura, A. (1989). «Human agency in social cognitive theory». *American Psychologist*, 44, 1175-1184.
- Bandura, A., Ross, D. et Ross, S. (1963). «A comparative test of the status envy, social power, and the secondary reinforcement theories of identification learning». *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67, 527-534.
- Barbeau, J. (1993). *Pédagogie collégiale*, 7.
- Barbier, R. (1991). «Le sujet expérientiel et l'expérentialité mytho-poétique en situation de formation», in B. Courtois et G. Pineau (Éd.): *La formation expérentielle des adultes* (p. 243-253). Paris : La documentation française.
- Beaudoin, C. (1997). *Le phénomène d'intégration des apprentissages somatiques dans la vie quotidienne*. Université Laval : thèse de doctorat.
- Beaudoin, C. (1998). « Intégration des apprentissages somatiques dans la vie quotidienne », *Avante*, 4 (1), 1-22.
- Beaudoin, H. (1989). *Évaluation du processus d'expérience esthétique en situation d'éducation expérentielle au primaire : modèle expérentiel d'éducation musicale*. Université Laval : thèse de doctorat.
- Becker, W.C., Engelmann, S. et Thomas, D.R. (1971). *Teaching : A course in applied psychology*. Chicago, Palo Alto : Science Research Associates.
- Berlyne, D.E. (1960). *Conflict, arousal, and curiosity*. New York : McGraw-Hill.
- Berlyne, D.E. (1967). «Arousal and reinforcement». *Nebraska symposium on motivation*. Lincoln, Nebraska : University of Nebraska Press, p. 1-110.
- Bonvalot, G. (1991). «Éléments d'une définition de la formation expérentielle», in B. Courtois et G. Pineau (Éd.): *La formation expérentielle des adultes* (p. 317-325). Paris : La documentation française.
- Boss, C. et Anders P.L. (1990). «Interactive teaching and learning : Instructional practices for teaching content and strategic knowledge», in T.E. Scruggs et B.Y.L. Wong (Ed.): *Intervention research in learning disabilities* (p. 166-186). New York : Springer-Verlag.
- Bourassa, B., Serre, F. et Ross, D. (1999). *Apprendre de son expérience*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

- Bourdages, R.-A. (1991). *L'apprentissage d'habiletés émotionnelles en éducation morale*. Université Laval : mémoire de maîtrise.
- Bracke, D. (1998). «Vers un modèle théorique du transfert: les contraintes à respecter». *Revue des sciences de l'éducation*, 24 (2), 135-266.
- Branden, N. (1992). *Ayez confiance en vous*. Paris : Marabout.
- Branden, N. (1994). *Les six clefs de la confiance en soi*. Paris : Flammarion.
- Brien, R. (1994). *Sciences cognitives et formation*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Brown, A.L., DeLoache, J.S. (1978). «Skills, plans and self-regulation», in R.S. Siegler (Ed.): *Children's thinking: what develops?* (p. 3-35). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Brown, G.I. (1971). *Human teaching for human learning: An introduction to confluent education*. New York: Viking.
- Brown, G.I. (1976). «Human is as confluent does», in G.I. Brown, T. Yeomans et L. Grizzard (Ed.): *The live classroom: Innovation through confluent education and gestalt* (p. 99-108). New York: Penguin.
- Brown, G.I., Phillips, M. et Shapiro, S.B. (1976). *Getting it all together: Confluent education*. Bloomington, Indiana: The Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Brown, G.I., Yeomans, T. et Grizzard, L. (1976). *The live classroom: Innovation through confluent education and gestalt*. New York: Penguin.
- Bruner, J.S., Goodnow J. et Austin, G.A. (1986). *A study of thinking*. New Brunswick, N.J.: Transaction.
- Bujold, N. (1991). *Style d'intervention pédagogique, relations professeur-étudiants et engagement par rapport à la discipline*. Université Laval: thèse de doctorat.
- Bujold, N., Saint-Pierre, H. (1996). «Style d'intervention pédagogique, relations affectives enseignants-étudiants et engagement par rapport à la matière». *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 26 (1), 75-107.
- Butler, D.L. et Wine, P.H. (1995). «Feedback and self regulated learning: A theoretical synthesis». *Review of Educational Research*, 65 (3), 245-281.
- Campione, J.C., Shapiro, A.M. et Brown, A.L. (1995). «Forms of transfert in a community of learners: Flexible learning and understanding», in A. McKeough, J. Lupart et A. Marini (Éd.): *Teaching for transfert. Fostering generalization in learning*, (p. 35-69). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Carkhuff, R.R., Berenson, B. et Pierce, R.M. (1977). *Teaching as Treatment*. Amherst: Massachusetts, Human Resources Development.

- Carner, R.L. (1963). « Levels of questioning ». *Education*, 83, 546-660.
- Carr, E. et Ogle, D. (1989). *Strategic learning in the content areas*. Madison : Wisconsin, State Department of Public Instruction (ERIC : ED 306 560).
- Castillo, G.A. (1978). *Confluent education : Manitoba style*. Winnipeg, Manitoba : Confluent Education Program Frontier School Division.
- Chéné, A. et Theil, J.P. (1991). « Expérience, formation de la personne et savoir-faire-sens », in B. Courtois et G. Pineau (Éd.) : *La formation expé-rientielle des adultes* (p. 201-208). Paris : La documentation française.
- Chevrier, J. et Charbonneau, B. (2000). « Le savoir-apprendre expé-rientiel dans le contexte du modèle de David Kolb ». *Revue des sciences de l'éduca-tion*, 26 (2), 287-322.
- Clouzot, O. et Bloch, A. (1981). *Apprendre autrement : Clés pour le développement personnel*. Paris : Éd. d'Organisation.
- Côté, R.L. (1977). « Le développement intégral de la personne en situation éducationnelle », in *Actes du 7^e Congrès de l'Association internationale des sciences de l'éducation* (p. 415-423). Gand, Belgique.
- Côté, R.L. (1987). *Psychologie de l'apprentissage et enseignement*. Chicoutimi : Gaëtan Morin.
- Côté, R.L. (1989). *Psychologie de l'apprentissage et enseignement*. (2^e éd.) Bou-cher ville : Gaëtan Morin.
- Côté, R.L. (1992). « Approche expé-rientielle du processus d'enseignement-apprentissage auprès de clientèles universitaires », in *Actes du congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire* (p. 123-129). Québec, Université Laval : SRP.
- Côté, R.L. (1992b). *Processus d'actualisation du potentiel émotionnel et éner-gé-tique : une introduction à l'approche reichienne Radix*. Sillery : CEFER.
- Côté, R.L. (2002). « Faire des émotions et de l'affectivité des alliés dans le pro-cessus d'enseignement-apprentissage », in L. Lafortune et P. Mongeau (Éd.), *L'affectivité dans l'apprentissage*, Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, p. 85-116.
- Côté, R.L. et Plante, J. (1979). *Analyse et modification du comportement*. Mont-réal : Beauchemin.
- Côté, R.L., Khanh-Thanh, T. et Lavoie, M. (1990). « Validation d'un modèle expé-rientiel d'éducation : application au primaire et au secondaire », in *Contenus et impacts de la recherche universitaire actuelle en science de l'édu-cation*, Tome 3, (p. 897-907). Sherbrooke, Université de Sherbrooke : Édi-tions du CLRP.

- Courtois, B. et Pineau, G. (1991). *La formation expérientielle des adultes*. Paris: La documentation française.
- Dansereau, D.F. (1988). « Cooperative learning strategies », in C.E. Weinstein, E.T. Goetz et P.A. Alexander (Ed.): *Learning and study strategies: Issues in assesment, instruction and evaluation* (p. 103-120). New York: Academic Press.
- Davis, O.L. et Tinsley, D.C. (1967). « Cognitives objectives revealed by classroom questions asked by social studies student teachers ». *Peabody Journal of Education*, 45 (1), 21-26.
- Deci, E.L. et Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E.L., Vallerand, R.J., Pelletier, L.G. et Ryan, R.M. (1991). « Motivation and education: The self-determination perspective ». *Educational Psychologist*, 26, 325-346.
- Dembo, M.H. (1977). *Teaching for learning: Applying educational psychology in the classroom*. Santa Monica, California: Goodyear.
- Deshaies, G. et Dubé, C. (1990). « L'abandon corporel: une position épistémologique et une pratique éducative », in *Contenus et impacts de la recherche universitaire actuelle en science de l'éducation*, Tome 1 (p. 325-332). Sherbrooke, Université de Sherbrooke: Éditions du CLRP.
- De Vielliers, G. (1991). « L'expérience en formation d'adultes », in B. Courtois et G. Pineau (Éd.): *La formation expérientielle des adultes* (p. 13-20). Paris: La documentation française.
- Dewey, J. (1947). *Expérience et éducation*. Paris: Bourrellier.
- Dewey, J. (1975). *Expérience et éducation. : introduction à la philosophie de l'éducation*. Trad.: G. Deledalle. Paris: Colin.
- D'Hainaut, L. (1977). *Des fins aux objectifs de l'éducation*. Bruxelles: Labor.
- Dilon, J.T. (1984). « Research on questioning and discussion ». *Educational Leardeship*, 42 (3), 50-56.
- Doyle, J.A., Dufft, G.D., Roehler, L.R. et Pearson, D.P. (1991). « Moving from old to the new: Research on reading comprehension instruction ». *Review of Educational Research*, 61, 239-264.
- Drucker, P.F. (1993). *Post-capitalist society*. New York: Harper-Collins.
- Dupont, P. (1983). *Pratique de la classe: Domaine relationnel*. Bruxelles: Labor-Nathan.
- Eisner, E. (1997). « Cognition and representation: a way to pursue the american dream ». *Phi Delta Kappan*, 78 (5), 349-350.

- English, H.B. et English, A.C. (1976). *Psychological and psychoanalytical terms*. New York : David McKay.
- Ertmer, P.A., Newby, T.J. et MacDougal, M. (1996). «Students' responses and approaches to case-base instruction: The role of reflexive self-regulation». *American Educational Research Journal*, 33 (3), 719-752.
- Estes, U.K. (1972). «Reinforcement in human behavior». *American Scientist*, 60, 723-729.
- Flavell, J.H. (1979). «Metacognition and cognitive monitoring». *American Psychologist*, 34 (10), 906-911.
- Flavell, J.H. (1981). «Cognitive monitoring», in W.P. Dickson (Ed.) : *Children's oral communication skills* (p. 35-60). New York : Academic Press.
- Freinet, C. (1975). *Les techniques Freinet de l'école moderne*. Paris : Armand Colin.
- Gagné, E.D., Yekovich, C.W. et Yekovich, F.R. (1993). *The cognitive psychology of school learning*. (2^e éd.). New York : Harper Collins.
- Gagné, R.M. (1974). *Essentials of learning for instruction*. Hinsdale, Illinois : Dryden Press.
- Gagné, R.M. (1977). *The conditions of learning*, (3^e éd.). New York : Holt, Rinehart and Winston.
- Gall, M. (1970). «The use of question in teaching». *Review of Educational Research*, 40, 707-721.
- Galyean, B. (1973). *Human teaching and human learning in the language class: Confluent teaching strategies applied to language teaching*. Santa Barbara, California : CEDARC.
- Galyean, B. (1975). *Confluent education: A human approach to language teaching*. Santa Barbara, California : CEDARC.
- Galyean, B.-C. (1986). *Visualisation apprentissage et conscience*. Québec : Centre d'intégration de la personne.
- Gauthier, L. et Poulin, N. (1985). *Savoir apprendre*. Sherbrooke : Éd. de l'Université de Sherbrooke.
- Gendlin, G.T. (1962). *Experiencing and the creation of meaning*. Glencoe : Free Press.
- Gendlin, E.T. (1975). *Une théorie du changement de la personnalité*. Montréal : Centre interdisciplinaire de Montréal.
- Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Giasson, J. et Thériault, J. (1990). *Apprentissage et enseignement de la lecture*. Boucherville : Gaëtan Morin.

- Gibson, E. et Rader, N. (1979). « Attention : The perceiver as performer », in G.A. Hale et M. Lewis (Ed), *Attention and cognitive development* (p. 1-21). New York : Plenum Press.
- Glassman, M. (2001). « Dewey and Vygotsky: Society, experience, and inquiry in educational practice ». *Educational Researcher*, 30 (4), 3-14.
- Good, T.L. et Brophy, J.E. (1990). *Educational psychology: A realistic approach* (4^e éd.). New York : Longman.
- Goodman, J.F. et Bond, L. (1993). « The individualized education program : a retrospective critique ». *Journal of Special Education*, 26 (4), 408-422.
- Haring, N.G. (1988). *Generalization for students with severe handicaps : Strategies and solutions*. Washington : University of Washington Press.
- Harmin, M., Kirschenbaum H. et Simon, S.B. (1973). *Clarifying values through subject matter*. Minneapolis : Winston Press.
- Hattie, J., Biggs, J. et Purdie, N. (1996). « Effects of learning skills interventions on student learning : A meta-analysis ». *Review of Educational Research*, 66 (2), 99-136.
- Hayes, J.R. et Flower, L.S. (1980). « Writing as problem solving ». *Visible Language*, 14, 388-399.
- Hillman, A.W. (1974). *English : That's what you think : A course in literature, philosophy and verbal skills*. Santa Barbara, California : CEDARC.
- Hillman, A.W. (1975). *Speculative fiction trips inner and outer space : A course in science fiction*. Santa Barbara, California : CEDARC.
- Holyoak, K.J. et Thagard, P. (1995). *Mental leaps: Analogy in creative thought*. Cambridge, MA : MIT Press.
- Hotyat, F. et Delepine-Messe, D. (1973). *Dictionnaire encyclopédique de pédagogie moderne à l'usage des enseignants, des éducateurs et des parents*. Paris : Nathan.
- Jacquard, A. (1991). « La révolte d'un prof ». *Châtelaine*, septembre.
- Jarvis, P. (1987). « Meaningfull and meaningless experience: Toward an analysis of learning from life ». *Adult Education Quarterly*, 37 (3), 164-172.
- Jones, B.F., Palincsar, A.S., Ogle, D.S. et Carr, E.G. (1987). *Strategic teaching and learning: Cognitive instruction in the content areas*. Alexandria, Vancouver : Association for supervision and curriculum development; Elmhurst, Illinois : North Central Regional Educational Laboratory.
- Keller, J.M. (1992). « Motivational Systems », in H.D. Stolovitch et E.J. Keeps (Ed.): *Handbook of human performance technology* (p. 277-293). San Francisco : Josey-Bass.

- Khanh-Thanh, T. (1989). *L'influence de l'éducation confluyente aux valeurs dans le contexte de l'enseignement des sciences au secondaire*. Université Laval : thèse de doctorat.
- Kidd, J.R. (1976). *How adults learn*. New York : Associated Press.
- Kiesler, C.A. (1971). *The psychology of commitment*. New York : Academic Press.
- Klausmeier, H.J., Ghatala, E.S. et Frayer, D.A. (1974). *Conceptual learning and development: A cognitive view*. New York : Academic Press.
- Klausmeier, H.J., Jeter, J.T., Killing, M.R., Frayer, D.A. et Allen, P.S. (1975). *Individually guided motivation*. Madison, University of Wisconsin : Wisconsin Research and Development Center for Cognitive Learning.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall.
- L'Abbé, Y. et Marchand, A. (1984). *Modification du comportement et retard mental*. Brossard, Québec : Édition Behaviora.
- Lafon, R. (1979). *Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant*. (4^e éd.) Paris : PUF.
- Lafortune, L., Jacob, S. et Hébert, D. (2000). *Pour guider la métacognition*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Landa, L.N. (1974). *Instructional regulation and control*. Englewood Cliffs, New Jersey : Educational Technology Publications.
- Langevin, L. (1992). « Statégies d'apprentissage : où en est la recherche ? » *Vie pédagogique*, 77, 39-43.
- Lapp, D., Bender, H., Ellewood, S. et John, M. (1975). *Teaching and learning: Philosophical, psychological, curricular application*. New York : MacMillan.
- Larouche, M. (2002). *Processus de transformation de la conscience de soi et de l'estime de soi par le médium du dessin comme élément d'un programme d'éducation expérientielle chez des femmes adultes*. Université Laval : thèse de doctorat.
- Lavoie, M. (1992). *Une approche expérientielle d'apprentissage et d'enseignement moral visant l'intégration des compétences pertinentes à l'agir moral dans des classes du primaire*. Université Laval : thèse de doctorat.
- Leblanc, M. (1994). *La violence institutionnelle : un processus systémique et relationnel vécu par l'intervenant et la personne en difficulté d'adaptation*. Université Laval : mémoire de maîtrise.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2^e éd.). Montréal : Guérin.
- Lofficier, A. (1989). *Objectif ingénieur : optimiser son temps en « prépa »*. Paris : Éd. d'Organisation.

- Lofficier, A. (1994). *Parcours pour réussir vos études*. Paris : Éd. d'Organisation.
- Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*. New York : Harper and Row.
- Maslow, A. (1972). *Vers une psychologie de l'être*. Paris : Arthème Fayard.
- Massé, C. (1986). *L'apprentissage de la bienveillance en éducation morale*. Université Laval : mémoire de maîtrise.
- Mayer, R.E. (1975). « Information processing variables in learning to solve problems ». *Review of Educational Research*, 45, 525-541.
- McCombs, B.L. (1988). « Motivational skills training: Combining metacognitive, cognitive, and affective learning strategies », in C.E. Weinstein, E.T. Goetz et P.A. Alexander (Ed.): *Learning and study strategies. Issues in assesment, instruction, and evaluation* (p. 141-171). New York: Academic Press.
- McCombs, B.L. et Marzano, R.J. (1990). « Putting the self in self regulated learning: The self as agent integrating will and skill ». *Educational Psychologist*, 25 (1), 51-69.
- McKeachie, W.J. (1988). « The need for study strategy training », in C.E. Weinstein, E.T. Goetz et P.A. Alexander (Ed.) *Learning and study strategies. Issues in assesment, instruction, and evaluation* (p. 3-9). Toronto: Academic Press.
- McKeachie, W.J., Pintrich, P., Lin, Y-G. et Smith, D. (1988). *Teaching and learning in the college clasroom: A review of research litterature*. Ann Arbord, University of Michigan : National Center for Research to Improve Post-secondary Teaching and Learning.
- Merriam, S.B. et Heuer, B. (1996). « Meaning-making, adult learning and development: A model with implications for practice. *International Journal of Lifelong Education*, 15 (4), 243-255.
- Metz, G. (1976). « Gestalt and the transformation », in G.I. Brown, T. Yeomans and L. Grizzard (Ed.): *The live clasroom: Innovation through confluent education and gestalt* (p. 19-23). New York : Penguin.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco, California : Jossey-Bass.
- Mongrain, P. et Besançon, J. (1995). « Étude du transfert des apprentissage pour les programmes de formation professionnelle. » *Revue des sciences de l'éducation*, 21 (2), 263-288.
- Montague, M. (1992). « The effects of cognitive and metacognitive strategy instruction on the mathematical problem solving of middle school students with learning disabilities ». *Journal of Learning Disabilities*, 25 (4): 230-248.

- Montessori, M. (1952). *La pédagogie scientifique: la découverte de l'enfant*. Paris: Desclée de Brouwer.
- Montreuil, N. et Magerotte, G. (1994). *Pratique de l'intervention individualisée*. Bruxelles: De Boeck.
- Neil, A.S. (1973) *Libres enfants de Summerhill*. Paris: Maspero.
- Noël, B. (1991) *La métacognition*. Bruxelles: De Boeck.
- Nuttin, J. (1980). *Théorie de la motivation humaine*. Paris: PUF.
- O'Neil, H. F. et Spielberger, C.D. (1979). *Cognitive and affective learning strategies*. New York: Academic Press.
- Otis, J., Baillargeon, L., Côté, R., Vermette, G., Fournier, K., Séguin, S., Veilleux, D., Rousseau, J., Burelle, R., Audet, M.-C., Godin, G. et Fortin, C. (1999). Mon bien-être sexuel et celui de l'autre. Validation d'un design pédagogique destiné à mettre en œuvre l'approche expérientielle appliquée au bien être sexuel et à la prévention des MTS et du sida auprès de jeunes en difficultés d'adaptation et d'apprentissage. Régie régionale de la Santé et des services sociaux Chaudière-Appalaches: rapport de recherche.
- Ouellet, A. (1982). *Processus de recherche: une approche systémique*. Sillery: Presses de l'Université du Québec.
- Ouellet, S. (1997). *La musique comme mode de communication expressive et réceptive en déficience intellectuelle suivi du programme d'éducation expérientielle à la communication*. Université Laval: essai de maîtrise.
- Ouellet, S. (2001). *Les effets d'un programme d'éducation expérientielle à la communication par la musique auprès d'une clientèle en déficience intellectuelle*. Université Laval: thèse de doctorat.
- Ouellet, Y. (1997). « Un cadre de référence en enseignement stratégique ». *Vie pédagogique*, 104, 4-10.
- Pajares, F. (1996). « Self-efficacy beliefs in academic settings ». *Review of Educational Research*, 66 (4), 543-578.
- Palincsar, A.S. et Brown, A.L. (1984). « Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities ». *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
- Palincsar, A.S. et Brown, A.L. (1989). « Instruction for self-regulated reading », in L.B. Resnick et L.E. Klopfer (Ed.): *Toward the thinking curriculum: Current cognitive research* (p. 333-349). Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Paré, A. (1977). *Créativité et pédagogie ouverte: créativité et apprentissage* (vol. 2). Sainte-Rose, Québec: NHP.
- Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*, Paris: ESF.

- Piaget, J. (1969). *Psychologie et pédagogie*. Paris : Denoël.
- Pintrich, P.R., Marx, R.W. et Boyle, R.A. (1993). «Beyond cold conceptual change: the role of motivation beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change». *Review of Educational Research*, 63 (2), 167-199.
- Pintrich, P.R. et Schrauben, B. (1992). «Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks», in D. Schunk et J. Meece (Ed.): *Student perceptions in the classroom: Causes and consequences* (p. 149-183). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Pirot, L. (1995). *L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université: étude comparative de deux échantillons* U.C.L. Université de Louvain, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation: mémoire de licence en psychopédagogie.
- Prawat, R.S. (1993). «The value of ideas: Problems versus possibilities in learning». *Educational Researcher*, 22 (6), 5-16.
- Pressley, M., Borkowshi, J.G. et Scheider, W. (1987). «Cognitive strategies: Good strategy users coordinate metacognition and knowledge». *Annals of Child Development*, 4, 89-129.
- Pruneau, D. et Lapointe, C. (2002). «L'approche expérimentelle et ses applications en éducation relative à l'environnement». *Éducation et francophonie*, 30 (2), à paraître.
- Raynor, J.O. et McFarlin, D.B. (1986). «Motivation and the self-system», in R.M. Sorrentino et E.T. Higgins (Ed.): *Handbook of motivation and cognition* (p. 315-349). New York : Guilford.
- Reboul, O. (1992). *Les valeurs de l'éducation*. Paris : PUF.
- Redfield, D.L. et Rousseau, E.W. (1981). «A meta-analysis of experimental research on teacher questioning behavior». *Review of Educational Research*, 51, 237-245.
- Reynolds, A. (1992). «What is competent beginning teaching? A review of the literature». *Review of Educational Research*, 62 (1), 1-35.
- Richer, G. (1989). «La relation éducative au secondaire». *Revue québécoise de psychologie*, 10 (1), 76-86.
- Roelens, N. (1991). «Le métabolisme de l'expérience en réalité et en identité», in B. Courtois et G. Pineau (Éd.): *La formation expérimentelle des adultes* (p. 201-208). Paris: La documentation française.
- Rogers, C.R. (1959). «A Theory of therapy, personality, and inter-personal relationships, as developed in the client-centered framework», in S. Koch (Ed.), *Psychology: A study of a science*, vol. III (p. 185-256). New York: McGraw-Hill.

- Rogers, C.R. (1966). *Le développement de la personne*. Traduction : D. Le Bon. Paris : Dunod.
- Rogers, C.R. (1976). *Liberté pour apprendre?* Traduction : L. Herbert. Paris : Dunod.
- Rogers, C.R. (1983). *Freedom to learn : For the 80's*. Columbus : Merrill.
- Romainville, M. (1993). *Savoir parler de ses méthodes*. Bruxelles : De Boeck.
- Romainville, M. et Gentile, C. (1990). *Des méthodes pour apprendre*. Paris : Éd. d'Organisation.
- Royer, J.M., (1979). « Theories of transfert of learning ». *Educational Psychologist*, 14, 53-69.
- Saint-Pierre, D. (1995). *Approche expérientielle de l'apprentissage de la lecture auprès d'enfants de sixième année*. Université Laval : mémoire de maîtrise.
- Saint-Pierre, L. (1994). « La métacognition ». *Revue des sciences de l'éducation*, 20 (3), 529-545.
- Scandura, J.M. et Brainerd, C.J. (1978). *Structural process models of complex human behavior*. Netherlands : Sijthoff & Noordhoff.
- Schneider, W., Dumais, S.T. et Shiffrin, R.M. (1984) « Automatic and control processing and attention », in R. Parasuraman et D.R. Davis (Ed.) : *Varieties of attention*, (p. 1-27). New York : Academic Press.
- Schunk, D.H. (1991). « Self-efficacy and academic motivation ». *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Schunk, D.H. (1994). « Self-regulation of self efficacy and attribution in academic settings », in D.H. Schunck et B.J. Zimmerman (Ed.) : *Self-regulation of learning and performance : Issues and educational applications* (p. 75-99). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Schunk, D.H. (1996). « Goal and self-evaluative influences during children's cognitive skill learning ». *American Educational Research Journal*, 33 (2), 359-382.
- Shaftel, F.R. et Shaftel, G. (1982). *Role playing in the curriculum*. New Jersey : Prentice-Hall.
- Slavin, R.E. (1988). *Educational psychology : Theory into practice* (2^e éd.). Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall.
- Smith, S.W. (1990). « Individualized education programs (IEPS) in the special education : From intent to acquiescence ». *Exceptional Children*, 57, 6-14.
- Steinaker, N.W. et Bell, M.R. (1979). *The experiential taxonomy : A new approach to teaching and learning*. New York : Academic Press.

- Sternberg, R.J. et Wagner, R.K. (1989). « Individual differences in practical knowledge and its acquisition », in P.L. Ackerman, R.L. Sternberg et R. Glaser (Ed.): *Learning and individual differences*. (p. 241-258). New York: W.H. Freeman.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: Logiques.
- Tardif, J. et Meirieu, P. (1996). « Stratégie pour favoriser le transfert des connaissances ». *Vie pédagogique*, 98, 4-7.
- Taylor, J.L. et Walford, R. (1976). *Le jeu de simulation à l'école*. Paris: Casterman.
- Tessier, F. (1996). *Élaboration d'un projet d'intervention éducative pour améliorer l'estime de soi et le mieux-être sexuel des victimes d'abus sexuel*. Université du Québec à Montréal: essai de maîtrise.
- Tobias, S. (1994). « Interest, prior knowledge, and learning ». *Review of Educational Research*, 64 (1), 37-54.
- Vermersch, P. (1991). « L'entretien d'explicitation dans la formation expérientielle organisée », in B. Courtois et G. Pineau (Éd.): *La formation expérientielle des adultes* (p. 271-284). Paris: La documentation française.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Montréal: Renouveau Pédagogique.
- Villeneuve, L. (1991). *Des outils pour apprendre*. Montréal: Saint-Martin.
- Vurpillot, E. et Ball, W. A. (1979). « The concept of identity and children's selective attention », in G.A. Gordon et M. Lewis (Éd.): *Attention and cognitive development* (p. 23-42). New York: Plenum Press.
- Vygotsky, L.S. (1997). *Educational psychology*. Boca Raton, FL: CRC Press.
- Weiner, B. (1974). *Achievement motivation and attribution theory*. Morriston: Learning Press.
- Weiner, B. (1985). « An attributional theory of achievement motivation and emotion ». *Psychological Review*, 92 (4), 548-573.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.
- Weiner, B. (1992). *Human motivation*. Newbury Park, Ca.: Sage.
- Weiner, B. (1994). « Integrating social and personal theories of achievement striving ». *Review of Educational Research*, 64 (4), 557-573.
- Weiner, B. et al. (1976). « Social Learning (locus of control) versus attributional (causal stability) interpretations of expectancy of success ». *Journal of Personality*, 44, 52-68.

- Weiner, B., Graham, S. et Chandler, C.C. (1982). « Causal Antecedents of Pity, Anger, and Guilt ». *Personality and Social Psychology Bulletin*, 8, 226-232.
- Weiner, B., Russell, D. et Lerman, D. (1979). « The cognition-emotion process in achievement-related contexts ». *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1211-1220.
- Weinstein, C.E. et Mayer, R.E. (1986). « The teaching of learning strategies », in M.C. Wittrock (Ed.): *Handbook of research on teaching* (3^e éd.) (p. 315-327). New York : Macmillan.
- Weinstein, G. et Fantini, M.D. (1970). *Toward humanistic education: A curriculum of affect*. New York : Praeger.
- Wittig, A. (1980). *Introduction à la psychologie: théorie et problèmes*, Montréal : McGraw Hill.
- Wittmer, J. et Myrick, R.D. (1974). *Facilitative teaching: Theory and practice*. Santa Monica, California : Goodyear Publishing.
- Wood, G. (1983). *Cognitive psychology: A skill approach*. Monterey, Californie : Brooks-Cole.
- Zerbe Enns, C. (1993). « Integrating separate and connected knowing: The experiential learning model ». *Teaching of Psychology*, 20 (1), 7-13.
- Zimmerman, B.J. (1990). « Self regulated learning and academic achievement: An overview ». *Educational Psychologist*, 25 (1), 3-17.
- Zimmerman, B.J. (1990). « Self-regulated academic learning and achievement: The emergence of a social cognitive perspective ». *Educational Psychology Review*, 2, 173-201.
- Zinker, J. (1980). *Creative process in gestalt therapy*. New York : Vintage.

INDEX

A

Abstraction : 45
Activités expérientielles : 99
Altérité : 87
Analyse comparative : 203
Anticipation : 66
 du succès : 149
Anxiété : 122
Application de l'apprentissage : 202
Apprentissage : 18, 107
 expérientiel : 28
 significatif : 37, 56, 98, 101
Attention sélective : 120
Attitudes : 66, 67
 éducatives : 86
Attribution : 64
Authenticité : 88
Autorenforcement : 215

B

Blocages : 137

C

Caractéristiques
 de l'apprenant : 110, 111
 de l'enseignant : 110, 111
Changement de stimuli : 196
Clarification des besoins : 159
Collecte de l'information : 71

Communication de la signification :
 174

Compétence : 67

Comportements

 de l'apprenant : 124, 152, 177,
 199, 218

 de l'enseignant : 160, 183, 204,
 224

Compte rendu : 221

Confiance : 64, 80
 en soi : 67

Confirmation des réponses : 173

Connaissance des résultats : 173

Conscience réflexive : 80

Considérations pédagogiques : 162,
 184, 205

Contrôle : 81

Création d'une signification : 170

Critères : 66

D

Discussion : 181

Disposition : 133
 affectives : 70
 à l'apprentissage : 118

Dissémination de l'apprentissage :
 105, 213

Dynamique de groupe : 223

E

Éducation : 82, 98
 expérientielle : 82, 90
 Émotion : 66, 168
 Engagement : 67, 81
 social : 225
 Enseignement : 98, 107
 Exercice : 180, 196
 Expansion
 de l'apprentissage : 193
 des données : 157
 Expérience : 12, 15, 42, 47
 d'apprentissage : 90
 Exploration
 de la signification : 150
 des acquis : 155
 des intentions d'appren-
 tissage : 130
 Expression dramatique : 157, 222

F

Feed-back : 67
 Formation expérientielle : 108
 Formulation d'hypothèse : 182

G

Généralisation : 51, 67

H

Habilité intellectuelle : 75
 Habitude : 205
 responsable : 66, 206

I

Identification à l'apprentissage : 104,
 167
 Illustration : 129
 Imitation-rappel : 156
 Implication : 66
 personnelle : 174
 Incitation des autres : 214
 Indices motivationnels : 66
 Induction : 75

Inférence : 75
 Initiation à l'apprentissage : 148
 Intégration : 90
 Intention : 66
 Intériorisation de l'apprentissage :
 104, 193
 Investissement : 66

J

Jeu de rôle-simulation : 203
 Jugement : 67
 métacognitif : 77, 188

M

Métacognitif : 139
 Modèle : 67, 80, 225
 Modification de l'apprentissage : 146
 Motivation : 60
 à apprendre : 121
 intrinsèque : 216

O

Observation dirigée : 130
 Organisation
 de l'environnement : 128
 de l'information : 73
 des études : 68
 Ouverture à l'apprentissage : 102, 115

P

Partage de l'apprentissage : 172
 Participation à l'apprentissage : 102,
 145
 Perception : 40
 de l'apprentissage : 116
 Performance : 22, 66, 76, 112
 Personnalisation de l'apprentissage :
 169
 Personnalité : 11
 Personne : 11
 Préconceptions : 66
 Préoccupations : 133

Présentation
 de l'apprentissage : 129
 orale : 222
 Principes d'apprentissage : 111, 119,
 148, 172, 195, 215
 Prise de conscience : 99
 Processus métacognitif : 209, 227

Q

Qualités éducatives : 90

R

Ré-action : 202
 Relation pédagogique : 88
 Renforcement de l'apprentissage :
 168
 Réponse à l'apprentissage : 117
 Représentation de l'apprentissage :
 145
 Résolution de problème : 75
 Ressources
 d'apprentissage : 68
 humaines : 69
 matérielles : 73
 Rôle de l'enseignant : 106, 127, 154,
 179, 201, 221

S

Satisfaction : 67
 Sélection perceptuelle : 41
 Séminaire : 224
 Sens : 86
 Sentiments : 66

Signification : 187
 logique : 56
 psychologique : 48
 Stratégie : 73
 cognitive : 73
 d'apprentissage : 67, 68, 112
 d'enseignement : 112, 127, 155,
 179, 201, 221
 d'étude : 68
 de gestion : 68

Structure cognitive : 58
 Symbolisation : 47
 Synthèse du vécu : 204

T

Taxonomie expérientielle : 100
 Témoignage de l'apprentissage : 213
 Transfert : 53
 latéral : 215
 vertical : 196

U

Utilisation
 de l'information : 72, 73
 des données : 180

V

Valeur : 64
 intrinsèque : 194
 Valorisation : 67
 d'une compétence : 185
 Volonté : 59, 67