

# Les approches behavioriste ou humaniste dans l'apprentissage des adultes

Pierre G. Robineault

Volume 10, numéro 2, 1984

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/900448ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/900448ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Robineault, P. G. (1984). Les approches behavioriste ou humaniste dans l'apprentissage des adultes. *Revue des sciences de l'éducation*, 10(2), 217–232. <https://doi.org/10.7202/900448ar>

Résumé de l'article

Cet article propose quelques éléments de réflexion sur l'apprentissage adulte en milieu universitaire et soulève en particulier le problème du choix des approches behavioriste et humaniste. Après avoir situé le rôle joué par la détermination des objectifs dans le processus de l'apprentissage, l'auteur tente de faire valoir que l'opposition entre ces deux courants de pensée mérite d'être atténuée et soulève l'importance d'une intégration appropriée de ces deux types d'approche dans l'organisation de situations d'apprentissage. Un parallèle est établi entre le domaine de l'andragogie et celui de la pédagogie.

# Les approches béhavioriste ou humaniste dans l'apprentissage des adultes

Pierre G. Robineault\*

**Résumé** — Cet article propose quelques éléments de réflexion sur l'apprentissage adulte en milieu universitaire et soulève en particulier le problème du choix des approches béhavioriste et humaniste. Après avoir situé le rôle joué par la détermination des objectifs dans le processus de l'apprentissage, l'auteur tente de faire valoir que l'opposition entre ces deux courants de pensée mérite d'être atténuée et soulève l'importance d'une intégration appropriée de ces deux types d'approche dans l'organisation de situations d'apprentissage. Un parallèle est établi entre le domaine de l'andragogie et celui de la pédagogie.

**Abstract** — This paper presents some thoughts on adult education at university level, and points out, in particular, the problem of the choice between behaviorist and humanist approaches. Following a statement of the role of the definition of objectives in the learning process, the author suggests that the opposition between these two schools of thought should be reduced and points out the importance of an appropriate integration of the two types of approaches in organizing for learning. A parallel is established between the field of andragogy and that of pedagogy.

**Resumen** — Este artículo propone algunos elementos de reflexión sobre el aprendizaje adulto en el medio universitario y destaca especialmente el problema de la selección entre los modelos behaviorista y humanista. Después de haber precisado el rol que ejerce la determinación de objetivos en el proceso de aprendizaje, el autor trata de hacer valer que la oposición entre estas dos tendencias merece ser atenuada. Se destaca la importancia de una integración apropiada de estos dos tipos de enfoque en la organización de situaciones de aprendizaje. Finalmente, se establece un paralelo entre el sector de la andragogía y el de la pedagogía.

**Zusammenfassung** — Dieser Artikel legt einige Anregungen zur Reflexion über das Studium der Erwachsenen im Universitätsmilieu vor und stellt insbesondere die Frage nach der Wahl zwischen der behavioristischen und der humanistischen Methode. Nachdem der Autor die Rolle der Lernzielbestimmung im Lernprozess festgelegt hat, macht er geltend, dass die Konfrontation der zwei genannten Gedankenrichtungen gemildert zu werden verdient, und er zeigt die Bedeutung einer sachgemässen Integration dieser beiden Methoden bei der Erstellung von Lernsituationen auf. Es wird auch eine Parallele gezogen zwischen dem Gebiet der Erwachsenenbildung und der Pädagogik an sich.

Identification des besoins, détermination des objectifs, organisation des situations d'apprentissage, désignation des critères de compétence : en somme tous les éléments les plus importants du processus de l'apprentissage sont depuis longtemps l'apanage quasi exclusif de nos institutions scolaires et de leurs responsables, et ce, de façon plus particulière encore dans nos maisons d'enseignement universitaire. Au cours des années plus récentes, les universités ont cru pouvoir

---

\* Robineault, Pierre G. : professeur, Université du Québec à Montréal.

répondre aux besoins spécifiques de la clientèle adulte en misant sur la diversité des programmes nouvellement offerts. Or ces programmes restent toujours du type «pensés à l'avance par d'autres que l'apprenant», composés de cours dont les objectifs sont eux aussi prédéterminés et pas toujours de manière congrue. Devant cette invitation à la scolarisation personnelle, l'adulte n'a plus qu'à décider si, tels quels, programmes et cours lui conviennent; sinon, il lui faut chercher ailleurs réponse à ses besoins. Et il cherche toujours.

Les adeptes du courant andragogique implanté par des pionniers tels que Houle (1961) et Knowles (1972) se sont évertués à faire ressortir l'importance du respect des objectifs de l'adulte en situation d'apprentissage, de l'accession à son autonomie. Ils ont placé l'adulte au centre de l'activité éducative et lui ont reconnu la capacité d'identifier ses propres besoins et le droit d'indiquer ce qu'il veut faire, ce qu'il veut devenir. De tels préceptes ne sont pas sans produire conflits et divergences dans des programmes déjà bien installés, au prix d'investissements coûteux en ressources de toutes sortes, de pouvoirs et de sécurités d'emploi chèrement acquis. La résistance est forte, nous en avons pour preuve le peu de suites données au rapport de la Commission d'étude sur la formation des adultes jusqu'ici.

Parallèlement à ce mouvement se vivait dans notre système d'éducation un autre débat qui n'était pas sans ressemblance avec celui de l'andragogie. Des discussions ont eu lieu dans le monde de la pédagogie, au cours desquelles les tenants des approches béhavioristes et ceux des approches humanistes se sont vigoureusement interpellés. Il fut un temps où les pédagogues devaient nécessairement prendre position pour l'un ou l'autre camp, sous peine d'être accusés de se désintéresser du dialogue pédagogique. «Être humaniste» signifiait «centrer son enseignement sur l'apprenant» et être ainsi le seul à pouvoir vraiment répondre à ses besoins. «Être béhavioriste» voulait dire «accorder la priorité aux objets d'apprentissage, à la matière», disait-on, et ainsi mettre en veilleuse les besoins de l'apprenant.

Être ou ne pas être humaniste ou béhavioriste, est-ce bien là la question? Le présent article, sans prétendre aller au fond de ce débat, propose quelques réflexions à ce sujet. Il a été rédigé en toute conscience du caractère hasardeux que peut prendre l'exposé de réflexions personnelles sur un sujet d'une controverse collective dont la base risque de conduire à une dichotomie difficile à résoudre. Ces réflexions ont été avant tout guidées par des préoccupations andragogiques plutôt que pédagogiques. Elles concernent davantage l'andragogie universitaire.

La première partie s'applique à faire ressortir le rôle des objectifs dans le processus d'apprentissage de l'adulte. À propos de cette confrontation entre béhavioristes et humanistes, la deuxième partie tente de faire valoir l'utilité d'atténuer la portée de cette opposition. L'article se termine en soulevant l'importance d'une intégration appropriée des différentes approches dans l'apprentissage adulte.

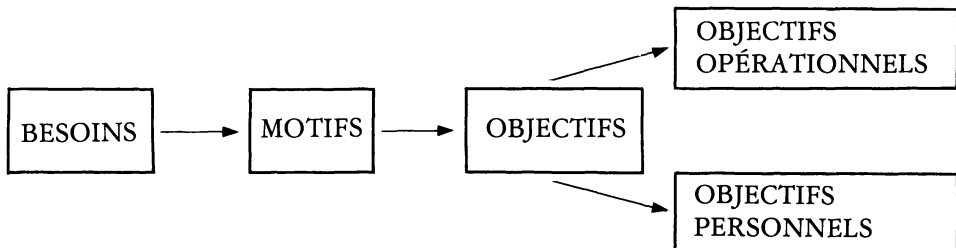
### *Objectifs d'apprentissage*

De l'ensemble des travaux publiés par des andragogues tels que Rogers (1971), Knowles (1972 ; 1973) et Kidd (1975), il se dégage un point de vue capital : le respect des objectifs des adultes relativement à leur apprentissage. À partir du moment où le rôle de l'andragogue est conçu comme étant celui d'une relation d'aide, nous ne pouvons qu'adhérer à ce principe fondamental du respect des objectifs. Cette adhésion doit toutefois être assortie d'une certaine explicitation de la nature et du rôle joués par les objectifs dans le déroulement du processus de l'apprentissage. Les notions de besoin, de motif et d'objectif sont bien souvent confondues en une certaine synonymie.

Dès le début de son volume, qui a d'ailleurs fait figure d'innovation dans le domaine de l'andragogie, Knowles (1972, p. 23) a tenu à mettre en garde ses lecteurs à ce sujet :

The primary and immediate mission of every adult educator is to help individuals satisfy their needs and achieve their goals. Usually if an individual is asked what these are, he will respond in terms of the acquisition of some specific competence such as 'being able to speak in public' or 'knowing mathematics'. Or he might go one level of abstraction higher to such objectives as 'being able to make more money' or 'being able to get along with people better'. These, to be sure, are important incentives to learning, but in this book they are treated as 'interests' rather than as 'needs'... Interests are relevant to the adult educator's technology, but in relation to his mission we are talking about something different and more fundamental — indeed, about something about which individuals are less conscious than they are of their interests. We are talking about the more ultimate needs and goals of human fulfilment.

Knowles insiste donc sur l'importance de la distinction entre les besoins fondamentaux de la personne (*ultimate needs and goals of human fulfilment*) et les objectifs d'apprentissage. Cette distinction s'impose. Knowles nous laisse cependant perplexe lorsqu'il fait équivaloir la notion d'objectif à celles de mobile de l'action (*incentives*) et d'intérêt personnel (*interests*). Aussi la première partie de ce texte fera-t-elle plutôt référence au schéma opérationnel suivant du processus de l'apprentissage :



Ce schéma réducteur ne peut prétendre expliciter toute la complexité du phénomène de l'apprentissage. Son unique fonction n'est ici que celle de donner au lecteur un certain cadre de référence à la lecture de la suite de ce texte. La lecture des travaux de Fontaine (1980), Rolland-Barker (1981) et Lapointe (1983) saura satisfaire ce besoin d'explorer plus à fond les concepts présentés dans ce schéma.

Il existe chez tout adulte un certain nombre de besoins fondamentaux qui ne demandent d'aucune manière à être justifiés ni contestés. Ces besoins sont relatifs au bien-être général et à la réalisation personnelle de tout adulte. Ce sont ceux-là même que Maslow (1954) a tenté d'identifier dans sa hiérarchie des besoins humains. Ils concernent les besoins physiologiques, les besoins de sécurité, d'amour et d'appartenance, d'estime de soi et d'actualisation de soi. Maslow (1962) a également suggéré une double classification de ces besoins. Certains seraient plutôt relatifs à la croissance personnelle alors que d'autres relèveraient davantage d'une déficience à combler avant de pouvoir cheminer vers ceux qui sont plus près de l'actualisation de soi.

L'ensemble de ces besoins, tout adulte les reconnaît à la mesure de sa capacité de les percevoir et de les bien comprendre. Le problème posé par l'identification des besoins réside principalement dans la difficulté à en arriver à une parfaite adéquation entre les besoins fondamentaux de sa personne et ceux de la société dont il fait partie. C'est alors que l'adulte identifie pour lui-même, de façon déterminante, des motifs, des raisons d'agir. Sous-jacente à chacun de ses motifs se trouve exprimée une volonté personnelle d'atteindre un but visé en fonction d'un besoin personnel tel que perçu.

Plusieurs études, dont celles de Houle (1961), Burgess (1971), Boshier (1977) et Potvin (1978), ont pu identifier les motifs de participation d'adultes à des activités d'apprentissage. Il en est ressorti que non seulement les motifs invoqués en tant que mobiles d'engagement personnel sont nombreux et de nature variée, mais aussi qu'un même adulte invoque plusieurs motifs de natures différentes pour justifier son inscription. On s'inscrit autant pour acquérir des connaissances que pour être en communication avec d'autres personnes et pour améliorer ses conditions d'emploi. En réalisant une catégorisation de l'ensemble de ces motifs, Boshier (1977) a décelé un certain rapprochement avec la double catégorie des besoins de Maslow. Une autre étude (Robineault, 1981), menée auprès d'une clientèle adulte de l'UQAM, a par la suite permis de constater que lorsque les catégories de motifs invoqués sont présentées par ordre d'importance, celles qui sont relatives à la croissance personnelle alternent avec celles qui regroupent les motifs découlant de certaines déficiences, ce qui suggère la nécessité de prévoir une double catégorisation des objectifs d'apprentissage.

Ces objectifs se regrouperaient donc en deux catégories: les objectifs opérationnels d'apprentissage et les objectifs personnels d'apprentissage. Les objectifs opérationnels sont essentiellement reliés aux objets de l'apprentissage. Ils

sont établis sur les exigences inhérentes à l'objet, lesquelles nécessitent très souvent l'actualisation préalable de certains pré-requis: on devient difficilement comptable sans quelques notions mathématiques. Fontaine (1980) les a appelés « objectifs spécifiques de l'apprentissage ». Ils font connaître à tout apprenant les opérations nécessaires à leur atteinte. Ils sont principalement relatifs au « savoir » et au « savoir-faire » de l'apprenant. Ce sont également ceux que l'on évalue à la fin d'un cours ou d'un programme pour vérifier si l'adulte a appris, s'il a atteint un niveau de compétence jugé acceptable.

Les objectifs personnels sont plutôt relatifs à la personne qui apprend, à des dimensions de sa personne et relèvent davantage de son « savoir-être ». C'est au niveau de ces objectifs que se situe vraisemblablement le nid des discordes andragogiques en milieu universitaire. Ils doivent être déterminés non plus en fonction de l'objet et de ses exigences, mais plutôt en tenant compte des capacités générales de l'apprenant, de ses humeurs, de ses réactions affectives face à la manière dont sont organisées les situations d'apprentissage qu'on lui propose. Ces objectifs s'avèrent donc principalement comportementaux et affectifs.

Étant donné le déterminisme traditionnel qui caractérise encore aujourd'hui la production de programmes et de cours offerts par les universités, cette deuxième catégorie d'objectifs est elle aussi la plupart du temps prédéterminée, sans la participation de l'apprenant. Ceci a donné lieu à des confrontations idéologiques, les uns reprochant aux autres de ne pas respecter la personne de l'apprenant en accordant priorité aux objets d'apprentissage, les uns et les autres se traitant de béhavioriste ou d'humaniste, comme s'il y avait vraiment là matière à opposition.

Dufresne-Tassé (1981) a déjà donné une définition intéressante de l'apprentissage en suggérant qu'il s'agirait de l'acquisition d'un pouvoir nouveau résultant d'un échange entre l'adulte et la réalité. L'ensemble des objets d'apprentissage constitue en effet la réalité à laquelle se confronte l'adulte dans une situation d'apprentissage. Il cherche à exercer sur elle un pouvoir, à la posséder en quelque sorte. Cet échange ne saurait toutefois avoir efficacement lieu que si l'adulte a pu identifier au préalable la nature précise de l'objet d'apprentissage qu'il désire posséder. Cet objet peut être identifié en termes de connaissances (savoir) et d'habiletés (savoir-faire), en somme en termes d'objectifs opérationnels.

Mais il y a aussi ces autres objectifs, les objectifs personnels, qui concernent les capacités d'apprendre, les possibilités d'échanger avec l'objet désiré, ceux également qui sont relatifs à l'environnement contextuel de l'apprentissage. Certains, par exemple, préfèrent apprendre seuls, d'autres en groupe...

Comment doit-on opérationnaliser la situation? En adaptant l'objet aux capacités de l'apprenant ou l'inverse? Comment peut-on procéder à cette adaptation nécessaire tout en respectant autant la nature de l'objet à apprendre que la nature de l'apprenant? Comment concilier objectifs opérationnels et objectifs personnels?

Quel doit en somme être le rôle de l'andragogue dans cette dynamique de l'apprentissage? Son adhésion exclusive à une école de pensée constitue-t-elle vraiment une solution souhaitable?

### *Rôle de l'andragogue*

Quel qu'en soit le type, toutes les approches andragogiques doivent converger vers un même but, celui d'offrir à l'adulte des situations d'apprentissage qui lui permettront d'atteindre les objectifs. Le rôle de l'andragogue devient alors essentiellement caractérisé par un souci d'entrer en relation d'aide avec l'apprenant. Mais encore faut-il que les objectifs puissent être clairement déterminés. La détermination des objectifs opérationnels relève davantage de la compétence dont est investie une personne qui, selon le vocabulaire de Dufresne-Tassé, a déjà acquis un certain pouvoir sur l'objet d'apprentissage. L'opérationnalisation de ce type d'objectifs doit s'exécuter dans le respect de la nature même de l'objet. La modifier équivaut à retarder l'atteinte de l'objectif initialement visé. Cet objectif n'existe toutefois qu'en fonction du besoin identifié sous la forme d'un motif. Le motif est bien souvent exprimé par l'apprenant sans connaissance suffisante des exigences de l'objet à apprendre. L'andragogue doit informer et faciliter.

Quant aux objectifs personnels, comment peuvent-ils avoir été formulés préalablement et exclusivement par l'andragogue puisqu'ils relèvent, cette fois, non pas de la nature de l'objet, mais de celle de l'apprenant, de la connaissance de ses capacités? La présence de l'adulte dans une situation d'apprentissage a été suscitée par l'existence d'un besoin. Les motifs d'apprentissage, tels qu'identifiés par les études réalisées en milieu universitaire, révèlent que les besoins ont davantage été suscités par des événements hors du contrôle de l'adulte. Mentionnons le fait particulier de devoir s'adapter à une nouvelle condition de travail pour laquelle la société a exigé un nouveau type de diplôme. Une telle situation fait problème à la personne qui cherche à s'y adapter et la place dans un certain état d'insécurité. L'aide de l'andragogue au niveau des objectifs personnels devient alors nécessaire. Il se doit de souscrire au message de Knowles (1972, p. 51) que les moyens qu'il devrait mettre à la disposition de l'apprenant :

In fact the main thrust of modern adult-educational technology is in the direction of inventing techniques for involving adults in ever-deeper processes of self-diagnosis of their own needs for continued learning, in formulating their own objectives of learning, in sharing responsibility for designing and carrying out their learning activities, and in evaluating their progress toward their objectives.

L'andragogue n'a pas à placer l'adulte au centre de son activité éducative puisqu'il y est déjà. Mais ce dernier a besoin d'aide. L'aide de l'andragogue s'inscrit donc dans la mise à la disposition de l'adulte des meilleures conditions et des outils les plus susceptibles de rendre l'apprentissage plus efficace.

Bercovitz (1976, p. 13) dit à juste titre :

Comment la négociation des objectifs de formation peut-elle être équitable: les uns sont supposés savoir ce que les autres vont apprendre, tandis que ceux-ci ignorent ce qu'ils croient qu'on va leur enseigner ?

La cogestion de la situation d'apprentissage est une condition *sine qua non* de réussite. Nous savons qu'un apprentissage sera mieux réussi si des objectifs clairs et précis ont été au préalable déterminés (Terborg, 1976). Mais pour qu'un objectif soit bien opérationnalisé, précisé, il faut connaître le motif, le besoin qui l'a suscité, donc la personne de l'apprenant. Monette (1977, p. 118) ajoute: «The educator must weigh the merit of wants». L'andragogue aide l'adulte à le faire, mais il ne peut le faire à ses dépens. L'entreprise cogérée s'impose.

«J'ignore ce que je vais apprendre». Bercovitz (1976, p. 16) dit qu'«il y a dans cette formule, comme une vague inquiétude. La peur d'une découverte [...]. Mais si je crains ce que j'ignore, c'est que j'en sais déjà quelque chose.» C'est probablement ce qui fait que l'adulte est caractérisé par la prudence (Okun, 1976) dans sa décision d'apprendre, dans la formulation d'objectifs exigeant un niveau de compétence précis, mais menaçant la perception de ses présentes capacités. McClusky (1964, p. 159) nous révèle que l'adulte a une tendance naturelle à protéger son concept de lui-même en faisant appel à un procédé homéostatique indéterminé, une sorte de mécanisme de défense qui le motive à résister à certains apprentissages. Il s'agit là d'une réalité qui milite en faveur d'une implication de l'andragogue, car alors l'adulte sait lui-même que, si cette résistance s'avère trop forte, elle risque de freiner irrémédiablement son apprentissage.

«Apprendre, oui, mais apprendre quoi?», demande Janne (1973, p. 17). Il faut ajouter: apprendre comment, où, avec qui, et, peut-être aussi, apprendre à faire quoi? Lorsque l'adulte est en mesure de répondre de lui-même à toutes ces questions, il a atteint un niveau d'autonomie qui lui permet de s'engager dans un processus d'autodidaxie. Mais le plus souvent, l'adulte doit s'en remettre presque totalement à la compétence d'un andragogue. «For adults, scientific knowledge itself is rapidly becoming too complex to assimilate even in grossly simplified form» (Miller, 1964, p. 237). De plus, «adults have acquired a large number of fixed habits and patterns of thought and therefore tend to be less open-minded» (Knowles, 1973, p. 44).

Pour mieux accomplir son rôle devant la complexité qui caractérise toute situation d'apprentissage, l'andragogue doit pouvoir s'interroger sur le choix des approches qu'il préconise et met à la disposition de l'adulte. Il ne doit pas craindre de les remettre en question. Il doit pouvoir identifier sa propre psychologie de l'apprentissage et peut-être suivre ainsi le mot d'ordre laissé par DeCharms et Muir (1978, p. 109):

We can no longer claim emancipation from philosophy by decree. We must look the philosophers in the teeth and carve out a



psychology of human action based on an adequate conception of human beings as more than beings whose behavior is reducible to causes and physical movements.

L'andragogue est lui aussi une personne adulte qui bien souvent sent le besoin de résister au changement. Il lui arrive parfois d'escamoter cet exercice de réflexion en s'en remettant à une position de choix hermétique. Le choix de l'une ou l'autre extrémité d'un continuum s'avère plus sécurisant. Les extrémités d'un continuum engendrent toutefois la stigmatisation des conduites, tel qu'il a été évoqué dans l'introduction du présent texte. Être ou ne pas être béhavioriste ou humaniste, est-ce vraiment là la question? Aucune dimension de l'activité humaine ne saurait être exclusivement blanche ou noire. N'y aurait-il pas lieu de se demander si, dans le discours particulier de l'andragogie, l'opposition entre béhaviorisme et humanisme ne serait pas stérile? C'est à ce deuxième ordre de réflexion que veut s'attaquer la prochaine partie de ce texte.

#### *Opposition entre béhaviorisme et humanisme*

Lorsqu'on examine attentivement les propos parfois virulents que se sont mutuellement adressés les représentants des écoles béhavioriste et humaniste, il est juste de penser qu'il existe une forte opposition entre le béhaviorisme et l'humanisme.

À propos des béhavioristes, Rogers (1964, p. 118) écrit: «It is quite unfortunate that we have permitted the world of psychological science to be narrowed to behavior observed, sounds emitted, marks scratched on paper, and the like». Skinner (in Knowles, 1973, p. 135) s'est adressé à ses opposants en disant: «Those who object most violently to the manipulation of behavior make the most vigorous efforts to manipulate minds».

Peut-on demeurer insensible à pareils discours? Dans le domaine de la pratique pédagogique, essentiellement les mêmes propos ont été tenus, mais à mots mieux couverts, par différents pédagogues. Lorsque nous refusons de nous situer dans une position de choix exclusif entre l'humanisme et le béhaviorisme pour analyser et réfléchir sur le fond du problème, sur la nature de l'homme et sur le rôle de la pédagogie tout comme sur celui de l'andragogie, et lorsqu'alors nous entreprenons une lecture des textes qui illustrent le fond de la pensée des deux écoles, nous ne pouvons nous empêcher d'affirmer avec Krasner (1978, p. 799) que les dés sont pipés dès le départ:

The humanists clearly have developed a lexicon of pleasant terms such as self-actualization, personal growth, sensitivity, dignity, and thrust. The behaviorists, on the other hand, have developed a far scarier lexicon, with terms such as reinforcement, contingencies, stimulus control, and behavioral management.

Comment peut-on rester insensible à l'utilisation d'un vocabulaire aussi antinomique? Comment un andragogue peut-il alors admettre qu'il préconise parfois une approche behavioriste lors de certains apprentissages, sans prendre le risque d'être jugé péjorativement? Est-il vraiment possible de puiser au besoin chez l'une et l'autre école de pensée?

En formation des maîtres, on peut constater qu'encore aujourd'hui le texte de Pierre Angers (1974), tenant d'une approche humaniste exclusive, est distribué aux étudiants-professeurs sans que la pareille ne soit faite pour celui, tout aussi important, de Mathieu Girard (1975). Pourquoi?

Parmi les arguments les plus fondamentaux qu'il utilise dans sa démarche, Angers (1974, p. 11) emprunte à Sartre l'idée que l'homme est « un projet qui se vit subjectivement ». L'apprentissage pour lui devient principalement orienté vers la satisfaction des besoins de l'homme en devenir dans toutes les dimensions de sa personnalité, l'éducation se veut davantage axée sur la satisfaction des besoins de l'être comme personne individuelle que comme producteur social.

En andragogie, c'est devant l'ampleur des effets de ce quasi fanatisme que Dufresne-Tassé (1981), l'une de ceux qui, parmi de nombreux andragogues, ont refusé de se placer dans une pure situation de choix exclusif, présente le mouvement andragogique américain par opposition aux behavioristes en soulignant qu'il a peu à dire sur l'objet de l'apprentissage, sinon qu'il est là pour satisfaire le besoin de celui qui apprend. Elle ajoute cette phrase que nous jugeons pertinente: « [...] un peu comme si un arbre avait pour toute caractéristique ou rôle que de me donner de l'ombre quand j'en ai besoin. »

La lecture particulière de certains textes, dont les auteurs se refusent dès le départ à trancher tout de go parmi les dichotomies pédagogiques et andragogiques, nous permettra de sortir de cette perplexité dans laquelle on nous encourage à plonger. Il ressort par exemple des textes de Hitt (1969) et de Krasner (1978) la conviction que ce problème n'a aucun avantage à être situé dans la seule alternative d'un choix. Après avoir constaté qu'à première vue ces deux points de vue sur l'éducation semblent antinomiques, Girard (1975, p. 10) affirme:

Personne n'a pu concilier, à ma satisfaction, ni théoriquement, ni pratiquement, le paradoxe que constituent les deux réalités suivantes: d'une part, l'insatisfaction d'un individu mal intégré à la société, même s'il a réussi à développer ses potentialités d'ordre personnel ou professionnel et, d'autre part, l'insatisfaction d'un individu qui a payé son adaptation sociale aux prix de ses aspirations profondes.

Il y a opposition entre behavioristes et humanistes, mais y a-t-il opposition entre behaviorisme et humanisme? N'y aurait-il qu'alternance, à propos de laquelle Girard (1975, p. 10) dit: « [...] trouvant dans ce mouvement de pendule un

phénomène autorégulateur inhérent à tout organisme dynamique qui cherche dans l'opposé à corriger les excès de son premier mouvement? »

Le nœud vital de cette opposition nous semble davantage venir d'un problème métaphorique, ainsi que nous le signale Krasner (1978, p. 799):

Both protagonists hide behind big-brother metaphors that explain everything and protect them from the evil of their opponents. For the behaviorist, it is the metaphor of science, with all of the good terms that go with it such as objectivity, rigor, and logic. The humanist hides behind perhaps the noblest metaphor of them all, humanism. The word itself sparkles in the sun and gives off rays of freedom, dignity, growth, goodness, faith, hope, and charity.

Opposition: « Rapport de choses opposées qui ne peuvent coexister sans nuire, de personnes que leurs opinions, leurs intérêts dressent l'une contre l'autre », dit le dictionnaire Robert. Pourtant Krasner, ainsi que l'ont fait d'autres auteurs (Hitt, 1969; Wollner, 1975), a réussi à identifier plus d'une communauté d'idées et de points de vue entre les behavioristes et les humanistes, entre Skinner et Rogers plus particulièrement:

1. Les deux écoles expriment un même optimisme quant à la malléabilité du comportement individuel, en plus de croire à l'importance d'une recherche par l'individu de façon situationnelle et interactive (1978, p. 1801)
2. Les deux écoles souhaitent la réalisation d'un monde meilleur et pour ce faire, mettent l'accent sur l'individu (1978, p. 800).

Les disciples de Rogers refuseront probablement d'admettre que ce dernier se situe carrément dans la perspective d'une influence directe sur le comportement des individus. À propos de ses travaux antérieurs, Rogers (1974, p. 115) a pourtant dit:

It opened psychotherapy to public scrutiny and research investigation. It has made possible the empirical study of highly subjective phenomena. It has helped to bring some change in methods of education at every level. It has been one of the factors bringing change in concepts of industrial (and even military) leadership, of social work practice, of nursing practice, and of religious work.

« Quelle influence sur le comportement humain! » dira Krasner. De la même manière, il faut reconnaître avec Krasner (1978, p. 803) que ce n'est que tout récemment que les behavioristes ont commencé à prendre en sérieuse considération l'influence personnelle possible de l'expérimentateur dans les résultats de ses études. Il s'agit là presque d'un aveu de leur part, quant à la précarité du contrôle comportemental.

Dans son étude, Hitt (1969), plutôt que de tenter de faire ressortir ce que les behavioristes et les humanistes ont en commun, a préféré mettre en lumière les vues

contrastantes que les uns et les autres disent avoir sur la nature humaine. S'en sont dégagées les constatations suivantes sur un certain nombre de positions de base pour chacune des deux écoles :

1. La personne humaine peut à la fois être décrite selon son comportement et selon sa conscience.
2. Elle est à la fois prévisible et imprévisible.
3. Elle est à la fois transmetteur et génératrice d'information.
4. Elle vit à la fois dans un monde objectif et dans un monde subjectif.
5. Elle est à la fois un être rationnel et un être qui, à l'occasion, s'exprime sans faire appel à sa raison.
6. Elle est à la fois identique aux autres et unique.
7. Elle peut être à la fois décrite en termes absolus et en termes relatifs.
8. Les caractéristiques personnelles peuvent à la fois être étudiées individuellement et dans leur totalité.
9. Elle est à la fois une réalité et une potentialité.
10. On peut la connaître scientifiquement, mais elle représentera toujours plus que ce que nous savons d'elle.

Hitt (1969, p. 657) conclut en disant que ces deux modèles de l'homme nous sont utiles selon l'application que nous voulons en faire. Il signale le danger d'un choix trop exclusif entre ces deux modèles. Il croit primordial qu'un dialogue s'installe. Dans le monde de la pédagogie et de l'andragogie, un tel dialogue ne devrait-il pas également avoir lieu ?

Hilgard (1977, p. 216) dit : « Educational psychologists, in the study of classroom learning, have identified themselves too much with the general experimental psychologists who study learning with different goals in mind ». Plus catégorique, Gage (1963) ajoute : « Learning theories leave much to be desired as theories of instruction ». Ces affirmations semblent vouloir confirmer ce que Girard (1975, p. 10) a laissé entendre : « Les réflexions sont d'ordre philosophique, plus souvent sociologique et trop rarement pédagogique ». Les approches pédagogiques ont été durant de très nombreuses années presque exclusivement guidées par les résultats des expériences béhavioristes. Minoritaires, certains pédagogues ont su résister et même éviter ce monopole de la pensée si bien soutenu par le poids de la tradition. Ce groupe de pédagogues a depuis lors grossi et les confrontations idéologiques que l'on sait ont eu lieu. Une démarche nouvelle semble heureusement vouloir poindre à l'horizon. Les procès d'intention vont en s'amenuisant. On commence à parler d'intégration des approches. Resterait-il encore quelques foyers de résistance ?

*Intégration des approches behavioriste et humaniste*

« S'ils ont faim, donne leur du poisson, mais montre leur à pêcher et ils ne s'en porteront que mieux. »

Ce vieux proverbe chinois, repris par Mao Zédong devant son peuple, pose on ne peut mieux le problème du respect des objectifs personnels de l'adulte par l'intégration des approches behavioriste et humaniste. La métaphore nous motivera peut-être à revenir sur le terrain proprement andragogique, celui de l'apprentissage.

La faim constitue un besoin. Obtenir le poisson est en somme le motif. La possession du poisson peut être considérée à la fois comme objet de simple convoitise et comme objet d'apprentissage. Donner ce poisson, c'est respecter à la lettre l'objectif personnel que représente le motif. Apprendre à pêcher, c'est non seulement aider à assouvir un besoin, mais aussi à faire en sorte qu'il ne surgisse plus. Notre démarche se situe alors dans la plus pure tradition humaniste.

Toutefois, l'adulte pourrait fort bien désirer seulement qu'on lui donne le poisson et ne pas vouloir apprendre à pêcher. Dans ce cas il n'y a pas d'apprentissage. Il y a volonté de posséder, mais non « volonté d'exercer un pouvoir sur l'objet », selon l'expression déjà utilisée par Dufresne-Tassé (1981). C'est en définitive désirer un diplôme sans pour autant vouloir accéder au niveau de compétence qu'il représente. Est-ce que dans un tel cas aider l'adulte dans son apprentissage ne consiste qu'à se soumettre à sa volonté? La relation d'aide de l'andragogue n'impliquerait-elle pas aussi que ce dernier lui fasse prendre conscience de l'importance capitale de savoir pêcher? Mais pour agir de la sorte, l'andragogue ne devra-t-il pas chercher à modifier le comportement de l'adulte, à le conditionner à « apprendre »? La fin serait-elle humaniste et le moyen behavioriste?

Par contre, selon notre métaphore, l'adulte peut fort bien vouloir apprendre à pêcher, mais sans avoir à se déplacer. Il peut vouloir apprendre à pêcher dans sa propre baignoire. Comment lui faire comprendre qu'il devra d'abord apprendre à pêcher le poisson qu'il lui faudra mettre dans sa baignoire? Certains poissons sont plus faciles à pêcher, pratiquement. Pour les reconnaître, il faut d'abord les connaître!

Apprendre à pêcher un poisson particulier dans une rivière des Laurentides au beau milieu de l'été, c'est un objet d'apprentissage. Cet objet deviendra un objectif lorsqu'il aura été opérationnalisé, c'est-à-dire lorsque l'adulte et l'andragogue auront ensemble décidé de tirer au clair les conditions et les moyens les plus susceptibles de favoriser un apprentissage rapide et efficace. L'entreprise andragogique commune, telle que préconisée par Knowles (1972; 1973), se justifie. Son approche n'est pas plus humaniste que behavioriste. Elle n'est pas éclectique, elle intègre. Elle ne peut se réaliser sans la reconnaissance des rôles respectifs de chacun des partenaires de cette gestion, à savoir la mise en œuvre de la compétence de l'andragogue et sa volonté

de respecter l'objectif personnel de l'adulte ; puis l'engagement personnel de l'adulte dans son apprentissage et sa volonté de respecter la nature de l'objet désiré.

C'est lorsqu'il n'y a pas parfaite adéquation entre la volonté d'agir et le respect du but visé, autant chez l'andragogue que chez l'adulte, que se pose de façon évidente le bien-fondé des approches béhavioriste et humaniste. C'est lorsque, par exemple, l'adulte veut vraiment apprendre efficacement et le plus rapidement possible, mais se refuse à utiliser la meilleure technique sous prétexte qu'une autre lui est plus agréable, que survient le dilemme. C'est dans de telles circonstances que les adeptes de l'approche humaniste se disent prêts à admettre qu'ils ont inévitablement utilisé des procédés béhavioristes et que les adeptes de l'approche béhavioriste admettent qu'ils ont agi dans une perspective humaniste.

Le problème n'est donc pas celui d'être ou de ne pas être béhavioriste ou humaniste, le problème est celui du respect de la personne, du respect de la nature des choses, mais aussi du respect des exigences de l'apprentissage.

I believe that the risks of the individual's being dehumanized by training and teaching situations can be minimized (1) if they are presented to him as optional steps up the ladder of self-development, and he chooses them for this purpose ; and (2) provision is made in each situation for the development of learning skills that will prepare him for the next level (Knowles, 1973, p. 100).

L'accession à l'autonomie ne se produit pas par un simple enchantement. Elle suppose que l'on ait développé une certaine capacité d'adaptation à certaines circonstances de la vie. Parfois l'adaptation est mieux accomplie en modifiant ces circonstances ; parfois, et alors une quasi fatale nécessité l'impose, l'adulte doit s'adapter à ces circonstances sans pouvoir les changer. Voilà pourquoi il faut parfois agir sur l'individu et parfois agir sur les circonstances de la vie, comme sur les conditions de l'apprentissage.

Les préceptes au départ des approches inspirées par les courants béhavioriste et humaniste pourraient trouver plus facilement preneurs dans une perspective d'intégration qui se voudrait au service de la situation d'apprentissage. Une telle intégration favoriserait peut-être l'atteinte équilibrée des deux catégories d'objectifs proposés en première partie de ce texte, soit les objectifs opérationnels et les objectifs personnels. Bergevin (1967, p. 137) nous le rappelle :

The learner can learn a subject and, at the same time, learn how to relate with others, how to help others, and to begin to take his share of disciplined responsibility for what is going on.

C'est dans cet esprit que l'interrogation de l'andragogue devrait se formuler. Malgré sa bonne volonté humaniste de respecter ses objectifs, l'andragogue n'a-t-il pas fréquemment conditionné l'adulte à apprendre plus que ce qu'il désirait apprendre ?

Programs which do employ active techniques toward the achievement of self-understanding raise the issue of whether they are not crossing an invisible line dividing education from therapy, a lively continuing controversy in adult education (Miller, 1964, p. 236).

L'organisation d'une situation d'apprentissage suppose que l'andragogue et l'adulte ont, en collaboration, déterminé au préalable des objectifs. Cependant, lors de l'organisation de cette situation, lorsque l'andragogue prend l'initiative de dire: « Nous allons déterminer ensemble les objectifs », il vient de créer une situation dont l'objectif serait justement de « déterminer ensemble des objectifs », objectif qui ne correspond pas toujours au désir de l'adulte, exprimé sous la forme d'un motif.

La volonté de l'adulte doit d'abord être clairement exprimée. La perspective d'une entreprise commune entre ce dernier et l'andragogue doit être ensuite désirée. Ce n'est qu'avec ces préalables que cette aventure personnelle qu'est l'apprentissage peut être engagée. L'andragogue se doit alors d'accepter que la situation d'apprentissage puisse aller à l'encontre de ses convictions personnelles même les plus profondes. L'hypothèse de Schwartz (1973, p. 187) l'illustre bien à notre avis:

[...] si de très nombreux élèves doivent, surtout s'ils y sont préparés dès leur jeune âge, travailler selon les méthodes d'auto-formation, d'autres — et il s'en trouvera toujours — auront besoin d'écoles du type de celles que nous connaissons aujourd'hui, et il est nécessaire qu'ils puissent les trouver [...]. Si certains s'épanouissent dans la liberté d'autres, peut-être, ont besoin d'une discipline imposée.

La démarche utilisée jusqu'ici dans le présent texte nous encourage à croire qu'au fond, l'atteinte des objectifs de l'adulte pose sensiblement les mêmes problèmes que celle des objectifs de l'enfant. Pour des raisons évidentes, lorsque les apprenants ont atteint l'âge adulte, ils s'impliquent plus sciemment dans l'identification de leurs besoins, dans la façon d'exprimer leurs motifs. Le problème andragogique du choix des moyens permettant la réalisation des objectifs semble de plus être le même dans le domaine de la pédagogie.

### *Conclusion*

L'intégration appropriée des différentes approches andragogiques, fussent-elles béhavioristes ou humanistes, nous semble dans le meilleur intérêt de l'agent principal de tout apprentissage: celui qui apprend. L'adoption exclusive de l'une seule de ces approches pose les problèmes que l'on sait. Une approche exclusivement béhavioriste risque de déshumaniser l'apprentissage. Une approche exclusivement humaniste nous menace d'un danger tout aussi important, celui de nous laisser sombrer dans un certain solipsisme.

Les humanistes nous ont rappelé toute l'importance du respect de la personne. Dans un contexte d'apprentissage, ils se portent garants des objectifs que

ce présent texte a qualifié de personnels. Qui d'autres que les béhavioristes, ainsi que les cognitivistes, peuvent nous en dire autant sur la nature des objets d'apprentissage, sur les facteurs qui facilitent l'atteinte des objectifs opérationnels? Nous sommes à l'ère de la socio-biologie (Wilson, 1975). Toute personne humaine est à la fois unique et comme les autres personnes. Les plus grands généticiens du monde cherchent à dissiper nos doutes à ce sujet. La diversité des approches s'impose.

Veut-on mettre davantage l'accent sur l'épanouissement de l'individu et sur son cheminement, ou sur l'organisation d'une formation collective orientée vers la satisfaction des besoins de la société? Où peut-on trouver les éléments qui permettent la conciliation? La dimension psychologique que ce texte a voulu développer face à ce problème à la fois andragogique et pédagogique, malgré nos efforts pour y jeter un peu de lumière, risque de rebondir à nouveau et de tout remettre en cause si elle est à nouveau confrontée à sa dimension politique. Hilgard (1977, p. 217) nous le rappelle: «*Schooling is more likely to be influenced as a result of pressure groups, popular funds, or available funds*». Nous prenons à témoin l'impatience justifiée de ceux et celles qui attendent toujours que les recommandations de la Commission Jean soient appliquées.

Nous sommes le produit de notre propre société, qui est opulente :

La société opulente ne se caractérise pas par l'absence de pauvres en son sein mais par le fait qu'elle permet, ayant répondu d'une façon jugée satisfaisante, pour l'ensemble, aux besoins élémentaires et secondaires, d'assumer la satisfaction de nos besoins non productifs de biens. En d'autres termes, la société opulente est essentiellement une société qui génère le comportement de consommateurs (Girard, 1975, p. 11).

Aurions-nous atteint l'art de consommer l'éducation?

#### RÉFÉRENCES

- Angers, P., Le projet éducatif de l'étudiant et les objectifs des programmes, *Prospectives*, vol. 10, no 1, 1974, p. 8-23.
- Bercovitz, A., J'ignore ce que je vais apprendre, *Éducation Permanente*, no 34, 1976, p. 9-16.
- Bergevin, P., *A philosophy for Adult Education*, New York: The Seabury Press, 1967.
- Boshier, R.W., Motivational orientations re-visited: Life-space motivation and the Education Participation Scale, *Adult Education*, vol. 27, no 2, 1977, p. 89-115.
- Burgess, P., Reasons for adult education participation in group educational activities, *Adult Education*, vol. 22, no 1, 1971, p. 3-29.
- DeCharms, R. et M.S. Muir, Motivation: Social approaches, *Annual Review of Psychology*, vol. 29, 1978, p. 91-113.
- Dufresne-Tassé, C., *L'apprentissage adulte: essai de définition*, Montréal: Éditions Études Vivantes, 1981.
- Fontaine, F., *Les objectifs d'apprentissage*, Montréal: Université de Montréal, Service pédagogique, 1980.
- Gage, N., Paradigms for research on teaching, dans N.L. (éd.), *Handbook of Research on Teaching*, Chicago: Rand McNally, 1963.



- Girard, M., Où va l'école?, *L'interdit*, vol. 17, no 1, 1975, p. 10-13.
- Hilgard, E.R., Psychology's influence on educational practices: A puzzling history, *Éducation*, vol. 97, 1977, p. 203-219.
- Hitt, W.D., Two models of man, *American Psychologist*, vol. 24, no 7, 1969, p. 651-658.
- Houle, C.O., *The Inquiring mind*, Madison: University of Wisconsin Press, 1961.
- Janne, H., Préface, dans B. Schwartz, *L'Éducation demain*, Paris: Aubier Montaigne, 1973.
- Kidd, J.R., *How adults learn*, New York: Association Press, 1975.
- Knowles, M.S., *The modern practice of adult education*, New York: Association Press, 1972.
- Knowles, M.S., *The adult learner: A Neglected Species*, Houston: Gulf Publishing Company, 1973.
- Krasner, L., The future and the past in the behaviorism-humanism dialogue, *American Psychologist*, vol. 33, no 9, p. 799-804.
- Lapointe, J., L'analyse des besoins d'apprentissage, *Revue des sciences de l'éducation*, vol. IX, no 2, 1983, p. 251-266.
- Maslow, A.H., *Motivation and Personality*, New York: Harper and Brothers, 1954.
- Maslow, A.H., *Toward a psychology of being*, Toronto: Van-Nostrand, 1962.
- McClusky, H.V., The relevance of psychology for adult education, dans G. Jensen *et al.* (éds), *Adult Education*, Washington: AEA, 1964.
- Miller, H.L., Adult education objectives, dans G. Jensen *et al.* (éd.) *Adult Education*, Washington: AEA, 1964.
- Monette, M.L., The concept of education need: An analysis of selected literature, *Adult Education*, vol. 27, no 2, p. 116-127.
- Okun, M.A., Adult age and cautiousness in decision, *Human Development*, vol. 19, 1976, p. 220-233.
- Potvin, D.J., *Motivation for Participation and Perceived Benefits of Adults Part Time Learners in a University Setting and in a Business or Industrial Setting*, thèse de doctorat (D. Éd.), présentée à l'Université de Boston, 1978.
- Robineault, P.G., *Les motifs d'inscription des adultes de la Famille: formation des maîtres de l'UQAM*, thèse de doctorat (Ph.D.), présentée à l'Université de Montréal, 1981.
- Rogers, C.R., Toward a science of the person, dans T.W. Wann (éd.), *Behaviorism and Phenomenology: Contrasting Bases for Modern Psychology*, Chicago: University of Chicago Press, 1964.
- Rogers, C.R., In retrospect: Forty-six years, *American Psychologist*, vol. 29, 1974, p. 115-123.
- Rogers, J., *Adults Learning*, Harmondsworth: Penguin Books, 1971.
- Rolland-Barker, M., *Analyse conceptuelle de la notion de besoin en éducation des adultes*, mémoire de maîtrise en éducation, présenté à l'Université de Montréal, 1981.
- Schwartz, B., *L'Éducation Demain*, Paris: Aubier Montaigne, 1973.
- Skinner, B.F., dans M.S. Knowles, *The Adult Learner: A Neglected Species*, Houston: Gulf Publishing Company, 1973.
- Terborg, J.R., The motivational components of goal setting, *Journal of Applied Psychology*, vol. 61, 1976, p. 613-621.
- Wilson, E.D., *Sociobiology: the New Synthesis*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1975.
- Wollner, C.E., Behaviorism and humanism: B.F. Skinner and the western intellectual tradition, *Review of Existential Psychology and Psychiatry*, vol. 14, 1975, p. 146-168.