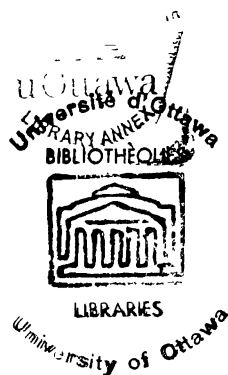


EXPLORATION THEORIQUE DU CONCEPT DE NON-DIRECTIVITE
ET UNE TENTATIVE D'APPLICATION AU
DOMAINE DE L'ENSEIGNEMENT

par Reno-Léo Desjardins

Thèse présentée à la Faculté d'Education
de l'Université d'Ottawa en vue de
l'obtention du Ph.D. en Education.



Ottawa, Canada, 1973



UMI Number: DC53904

INFORMATION TO USERS

The quality of this reproduction is dependent upon the quality of the copy submitted. Broken or indistinct print, colored or poor quality illustrations and photographs, print bleed-through, substandard margins, and improper alignment can adversely affect reproduction.

In the unlikely event that the author did not send a complete manuscript and there are missing pages, these will be noted. Also, if unauthorized copyright material had to be removed, a note will indicate the deletion.

UMI[®]

UMI Microform DC53904
Copyright 2011 by ProQuest LLC
All rights reserved. This microform edition is protected against
unauthorized copying under Title 17, United States Code.

ProQuest LLC
789 East Eisenhower Parkway
P.O. Box 1346
Ann Arbor, MI 48106-1346

RECONNAISSANCE

Cette thèse a été préparée sous la direction du docteur Gérard Artaud assisté des docteurs Jean-Marie Beniskos et G. Bordeleau, membres du personnel de la Faculté d'Education de l'Université d'Ottawa.

Grâce à la collaboration des autorités, des enseignants et des étudiants de l'Ecole de Psychologie et d'Education de l'Université de Moncton, N.-B., ce travail a pu être mené à bonne fin.

CURRICULUM STUDIORUM

Reno-Léo Desjardins est né à Grand Sault, Nouveau-Brunswick, le 20 août, 1920. Il a obtenu les degrés universitaires suivants de différentes institutions canadiennes: Baccalauréat-ès-Arts de l'Université Saint-Joseph, en 1944; Maîtrise en Pédagogie de l'Université de Moncton en 1956; Maîtrise en psychologie appliquée de l'Université Laval en 1958. En juin, 1971, il terminait une scolarité de doctorat de troisième cycle à la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines de l'Université Paris VII. La thèse est en préparation.

TABLE DES MATIERES

Chapitres	pages
INTRODUCTION.	x
I.- EXPLORATION DU CONCEPT DE NON-DIRECTIVITE	1
1. Une définition opératoire du concept de non-directivité et des attitudes qui sous-tendent son application en thérapie individuelle	1
2. Adaptation du concept de non-directivité au domaine de l'enseignement	15
II.- REVUE DE LA LITTERATURE	32
1. Résultats des expérimentations scientifiques menées en vue d'appliquer la non-directivité à l'enseignement	32
2. Application de la non-directivité au changement d'attitudes chez le professeur	48
3. Résumé des recommandations faites par Rogers pour assurer la validité d'une expérimentation avec sa théorie de la non-directivité	53
4. Formulation des hypothèses	60
III.- SCHEME EXPERIMENTAL	62
1. Echantillon	62
2. Matériel et procédure	67
3. Variables Indépendantes	85
4. Technique d'analyse des données	86
5. Limitations	88
IV.- LES RESULTATS OBTENUS	94
1. Présentation des résultats	94
2. Discussion des résultats et suggestions	133
RESUME ET CONCLUSIONS	141
BIBLIOGRAPHIE	146
Appendices	
1. QUESTIONNAIRE A L'INTENTION DES PARTICIPANTS . .	151

TABLE DES MATIERES

v

Appendices	pages
2. MATERIEL DIDACTIQUE.	153
3. INSTRUMENTS DE MESURES	189
4. LETTRES EN VUE DU <u>FOLLOW-UP</u>	206
5. RESULTATS DES INSTRUMENTS DE MESURES	210
6. RESUME DE <u>Exploration Théorique du Concept de Non-directivité et une Tentative d'Application au Domaine de l'Ensei- gnement</u>	219

LISTE DES TABLEAUX

Tableaux	pages
I.- Classification générale des méthodes d'Intervention.	7
II.- Dimensions sur lesquelles l'enseignement centré sur l'étudiant et l'enseignement centré sur le professeur peuvent différer.	38
III.- Nombre de personnes qui ont répondu affirmativement au questionnaire, avec la moyenne d'âge chronologique et la moyenne d'années dans l'enseignement.	64
IV.- Présentation des cinq groupes tirés au hasard avec, pour chacun, la moyenne d'âge chronologique et la moyenne d'années d'enseignement.	65
V.- Choix des séquences enregistrées en vue d'étudier le comportement de l'animateur durant l'expérimentation avec les groupes 3 et 4.	96
VI.- L'animateur directif versus l'animateur non-directif à partir du nombre d'interventions dans un groupe de discussion	98
VII.- Proportion des interventions de l'animateur et des participants du groupe 3 dans une situation d'apprentissage non-directive.	100
VIII.- Proportion des interventions de l'animateur et des participants du groupe 4 dans une situation d'apprentissage non-directive.	101
IX.- Résultats du codage effectué avec les catégories de Flanders sur un échantillon de 48 pages de texte tirées des huit sections d'échanges des groupes 3 et 4	107
X.- Résultats combinés du codage effectué avec les catégories de Flanders sur l'échantillon d'échanges des groupes 3 et 4.	108
XI.- Moyennes pondérées des résultats obtenus par les cinq groupes aux deux premières administrations du <u>Minnesota Teacher Attitude Inventory</u>	113

LISTE DES TABLEAUX

vii

Tableaux	pages
XII.- Analyse de la Variance avec les moyennes pondérées sur les deux premières administrations du <u>Minnesota Teacher Attitude Inventory</u> pour les cinq groupes	117
XIII.- Analyse de la Variance avec les moyennes pondérées sur les deux premières administrations du <u>Minnesota Teacher Attitude Inventory</u> pour les groupes 2 et 5	118
XIV.- Moyennes pondérées des résultats obtenus par les groupes 1, 3 et 4 aux trois administrations du <u>Minnesota Teacher Attitude Inventory</u>	119
XV.- Analyse de la Variance avec les moyennes pondérées sur les trois administrations du <u>Minnesota Teacher Attitude Inventory</u> pour les groupes 1, 3 et 4	123
XVI.- Test de <u>Newman-Keuls</u> entre les groupes 1, 3 et 4 aux trois administrations du <u>Minnesota Teacher Attitude Inventory</u>	125
XVII.- Moyennes pondérées des résultats obtenus par les groupes 1, 3 et 4 aux différents sous-tests de la section des <u>Relations Interpersonnelles</u> du <u>Questionnaire de Vérification</u>	127
XVIII.- Moyennes pondérées des résultats obtenus par les groupes 1, 3 et 4 aux différents sous-tests de la section des <u>Attitudes Profondes</u> du <u>Questionnaire de Vérification</u>	128
XIX.- Analyse de la Variance avec les moyennes pondérées pour les groupes 1, 3 et 4 sur les six sous-tests des <u>Relations Interpersonnelles</u> au <u>Questionnaire de Vérification</u>	131
XX.- Analyse de la Variance avec les moyennes pondérées pour les groupes 1, 3 et 4 sur les huit sous-tests des <u>Attitudes Profondes</u> au <u>Questionnaire de Vérification</u>	132

Tableaux	pages
XXI.- Test de Newman-Keuls entre les six sous-tests (A, B, C, D, E, F) de changement dans les <u>Relations Interpersonnelles</u> pour les groupes 1, 3 et 4 au <u>Questionnaire de Vérification</u>	134
XXII.- Test de Newman-Keuls sur les huit sous-tests (A, B, C, D, E, F, G, H) de changement dans les <u>Attitudes Profondes</u> pour les groupes 1, 3 et 4 au <u>Questionnaire de Vérification</u> . . .	135
XXIII.- Résultats obtenus par le Groupe 1 aux trois administrations du <u>Minnesota Teacher Attitude Inventory</u> , comprenant l'âge et le sexe des participants	211
XXIV.- Résultats obtenus par le Groupe 2 aux deux administrations du <u>Minnesota Teacher Attitude Inventory</u> , comprenant l'âge et le sexe des participants	212
XXV.- Résultats obtenus par le Groupe 3 aux trois administrations du <u>Minnesota Teacher Attitude Inventory</u> , comprenant l'âge et le sexe des participants	213
XXVI.- Résultats obtenus par le Groupe 4 aux trois administrations du <u>Minnesota Teacher Attitude Inventory</u> , comprenant l'âge, le sexe et les années d'expérience des participants	214
XXVII.- Résultats obtenus par le Groupe 5 aux deux administrations du <u>Minnesota Teacher Attitude Inventory</u> , comprenant l'âge et le sexe des participants	215
XXVIII.- Résultats obtenus par le Groupe 1 au <u>Questionnaire de Vérification</u> des changements d'attitudes.	216
XXIX.- Résultats obtenus par le Groupe 3 au <u>Questionnaire de Vérification</u> des changements d'attitudes.	217
XXX.- Résultats obtenus par le Groupe 4 au <u>Questionnaire de Vérification</u> des changements d'attitudes.	218

LISTE DES FIGURES

Figures	pages
1. Salle de Réunion.	70
2. Salle des Techniciens	71
3. Représentation graphique des interventions de l'animateur et des participants concernant l'expérimentation avec le groupe 3.	102
4. Représentation graphique des interventions de l'animateur et des participants concernant l'expérimentation avec le groupe 4.	103
5. Représentation graphique des résultats combinés du codage effectué avec les catégories de Flanders sur l'échantillon d'échanges des groupes 3 et 4 .	109
6. Représentation graphique des résultats obtenus par les cinq groupes aux deux premières administrations du <u>Minnesota Teacher Attitude Inventory</u>	114
7. Représentation graphique des résultats obtenus par les groupes 1, 3 et 4 aux trois administrations du <u>Minnesota Teacher Attitude Inventory</u>	120

INTRODUCTION

Une revue exhaustive de la littérature se rapportant aux expérimentations faites aux Etats-Unis avec la non-directivité appliquée au domaine de l'enseignement révèle qu'on a obtenu très peu de résultats positifs en faveur de l'apprentissage cognitif aussi bien qu'en faveur des changements d'attitudes. Les analyses de Stern (1960, 1962) et de McKeachie (1962, 1967) sont concluantes à ce sujet. Sur le plan de l'apprentissage cognitif, Stern a démontré que les résultats obtenus par trente-quatre recherches différentes sont presque nuls. Bien que la non-directivité semble avoir produit des résultats légèrement plus positifs pour ce qui concerne l'évolution des attitudes, Stern fait ressortir l'ambiguïté de cette efficacité relative et souligne la note de controverse qui entoure l'approche non-directive même dans ses réalisations positives.

Les conclusions auxquelles sont arrivés Stern et McKeachie trouvent une corroboration dans les critiques de plusieurs psycho-sociologues et psycho-pédagogues français. En France, la non-directivité a été abordée par le biais de plusieurs idéologies aussi importantes que la psychanalyse, le "maxisme" et la pédagogie institutionnelle, par exemple. Ces approches projettent sur elle une dimension nouvelle, la situant dans une perspective qui est loin de l'avantager. Snyders (1968, 1970, 1971) et Faure (1969, 1970) affirment

que le non-directivisme constitue une régression parce que son application à l'enseignement aurait, d'après eux, tendance à sacrifier l'aspect de vérité au profit d'une idée de groupe. Hameline (1966, 1967, 1969, 1971) et Lourau (1969, 1970) voient dans la non-directivité appliquée à l'enseignement une illusion pédagogique. Oury et Vasquez (1967, 1971), de leur côté, la qualifient d'utopie. Toutes ces affirmations, qui appuient fortement les conclusions des recherches américaines, placent la non-directivité dans une position difficile, du moins pour ce qui concerne son application au domaine de l'enseignement.

Conscient de ce fait, Carl R. Rogers, l'initiateur de la théorie non-directive, soutient que les recherches entreprises avec le non-directivisme appliqué au domaine de l'enseignement auraient fourni des résultats plus concluants, autant pour l'apprentissage cognitif que pour l'évolution des attitudes, si les expérimentateurs avaient su mettre en pratique les recommandations faites par lui pour des travaux de ce genre.

Cette remarque de Rogers constitua pour l'auteur de la présente recherche une sorte d'invitation à entreprendre une expérimentation qui mettrait en application, le plus scrupuleusement possible, toutes les recommandations émises par le promoteur de la théorie non-directive en vue de son application au domaine de l'enseignement.

A prime abord, la tâche à accomplir ne semblait pas un défi trop grand. C'est après avoir fait une lecture extensive et attentive des ouvrages de Rogers que la besogne prit ses véritables proportions. En effet, le chercheur qui veut expérimenter avec la non-directivité se trouve passablement démuné à plusieurs points de vue. Il a du mal d'abord à dégager des différentes publications de Rogers un concept opératoire de la non-directivité, et la démarche scientifique à suivre pour en faire l'application. Le concept comme les recommandations sont dilués à travers son oeuvre et quand on réussit à les repérer, il faut se rendre à l'évidence qu'on est devant une série d'intuitions très riches mais pas très efficaces pour guider une démarche scientifique. Le peu de résultats positifs obtenus avec l'application de la non-directivité au domaine de l'enseignement réside peut-être dans l'absence chez Rogers d'une définition opératoire de la non-directivité et aussi dans le manque de rigueur scientifique qui caractérise l'ensemble de ses recommandations.

Une énorme tâche s'impose donc au chercheur soucieux d'explorer le plus avant possible les effets de la non-directivité appliquée à l'enseignement. Il doit surtout avoir trois préoccupations. Premièrement, il a à raffiner le concept de non-directivité pour lui donner une forme opératoire. Deuxièmement, il lui faut repérer dans l'oeuvre de

Rogers les recommandations qu'il a émises pour expérimenter avec le non-directivisme. Troisièmement, l'organisation de son expérimentation devra tenir rigoureusement compte et du concept de la non-directivité et de chacune des recommandations formulées par Rogers.

L'auteur de la présente recherche prétend avoir eu continuellement à l'esprit ces trois préoccupations. Il ose croire que l'originalité de sa contribution réside justement dans un effort d'exploration du concept de non-directivité et dans une tentative d'application scientifique de ce concept à un domaine d'enseignement, telle que Rogers l'a recommandée.

L'effort d'exploration du concept de non-directivité est rapporté dans le chapitre premier. Ce chapitre premier démontre, en outre, l'adaptation que Rogers a fait de son concept au domaine de l'enseignement. Le chapitre deuxième comprend une recension des écrits se rapportant aux recherches faites avec la non-directivité appliquée au domaine de l'enseignement. C'est à la fin de ce chapitre que figure une codification des recommandations faites par Rogers pour assurer la validité d'une expérimentation avec sa théorie de la non-directivité. Le chapitre troisième décrit le schème expérimental qui a été imaginé en tenant compte rigoureusement des recommandations de Rogers. Enfin, le chapitre quatrième présente les résultats de

l'expérimentation, une discussion de ceux-ci et des suggestions pour des recherches éventuelles. Une conclusion terminera ce chapitre.

CHAPITRE PREMIER

EXPLORATION DU CONCEPT DE NON-DIRECTIVITE

Cette exploration d'une définition opératoire de la non-directivité et des attitudes qui sous-tendent son application en thérapie individuelle constitue la première partie de ce chapitre. Dans une seconde partie, il est question du cheminement fait par Rogers pour adapter le concept de non-directivité au domaine de l'enseignement.

1. Une définition opératoire du concept de non-directivité et des attitudes qui sous-tendent son application en thérapie individuelle.

A. Définition.

Même pour le lecteur attentif de Rogers, il n'est pas facile de dégager de ses écrits une définition opératoire du concept de non-directivité. Plusieurs raisons peuvent expliquer ce fait. La majorité de celles-ci tiennent à la personnalité de Rogers lui-même et à sa démarche d'esprit. Si on se reporte au Counseling and Psychotherapy (1942), il est possible de constater que les concepts de non-directivité de Rogers restent assez intimement reliés à son action thérapeutique et que le terme hypothèse désigne surtout une attitude, c'est-à-dire une confiance illimitée chez le thérapeute par rapport aux

possibilités de développement de son client. Tandis qu'une analyse du volume intitulé, Psychotherapy and Personality Change (1954), ouvrage collectif, démontre un effort réel de conceptualisation des théories rogériennes qui donnent lieu à la formulation de définitions opératoires de certaines variables pouvant se prêter à la mesure. Miguel de la Puente (1970) laisse entrevoir clairement ce phénomène dans la troisième partie de son volume sur Rogers. L'analyse qu'il fait des ouvrages de Rogers, selon l'ordre chronologique de parution, décrit bien qu'il y aurait deux phases distinctes dans le cheminement des idées de Rogers: une qui serait de tendance subjective ou intuitive et l'autre qui serait objective et expérimentale. S'il en était ainsi, vraiment, la définition opératoire de la non-directivité serait facile à trouver. Il semble que ce n'est pas tout-à-fait le cas. Du moins, c'est là une affirmation qu'on retrouve dans Pagès. Il en parle justement dans le compte rendu qu'il fait de cette double démarche de Rogers:

En réalité, le processus est plus complexe car les deux démarches coexistent d'une façon plus ou moins nette d'un bout à l'autre de l'oeuvre de Rogers. Son intention profonde est de les concilier ou plutôt de les intégrer¹.

Cette intention chez Rogers n'est sûrement pas de nature à faciliter la découverte d'une définition. Et elle

¹ Max Pagès, L'Orientation Non-Directive en Psychothérapie et en Psychologie Sociale, Paris, Dunod, 1965, p. 5.

pose un sérieux point d'interrogation à Pagès par rapport à la conception que le promoteur de la non-directivité "se fait de la vérité et des moyens de l'obtenir", par rapport "à sa conception de la science", et, aussi, par rapport à "son épistémologie implicite ou explicite". Pagès voit dans cette intention de Rogers une tentative "de satisfaire et d'intégrer deux exigences apparemment contradictoires; une exigence phénoménologique et une exigence expérimentale".

Il ne faudrait pas rester sous l'impression, cependant, que la tâche de découvrir cette définition opératoire du concept de non-directivité et des attitudes qui sous-tendent son application en thérapie individuelle soit impossible. Le travail a déjà été fait, particulièrement par de la Puente et, aussi, par Max Pagès. Pour les besoins de la présente recherche, l'auteur a choisi de profiter des précisions offertes par ce dernier.

Pagès définit la non-directivité sous un mode négatif d'abord et il y inclut, au départ, l'idée d'attitude:

La non-directivité, c'est d'abord une attitude envers le client. C'est une attitude par laquelle le thérapeute se refuse à tendre à imprimer au client une direction quelconque, sur un plan quelconque, se refuse à penser que le client doit penser, sentir ou agir d'une manière déterminée².

2 Pagès, op. cit., p. 37.

Pagès présente cette définition sous un mode positif, aussi, de la façon suivante: "Définie positivement, c'est une attitude par laquelle le conseiller témoigne qu'il a confiance dans les capacités d'auto-direction de son client³."

Après avoir donné ces définitions, Pagès souligne qu'elles n'ont rien de contradictoire avec les notions que Rogers emploie pour définir son concept de non-directivité, à savoir, "[...] la tendance au développement, à l'auto-direction, la personnalité comme source d'évaluations régulières, l'attitude thérapeutique de valorisation inconditionnelle et de compréhension empathique⁴."

Pagès a reconnu, cependant, que l'adoption d'une formulation qui comporte un accent aussi négatif peut "[...] favoriser une équivoque et inciter à confondre l'attitude non-directive avec une attitude de laissez-faire qui est son contraire⁵." Voilà pourquoi il jugea opportun d'apporter des clarifications à propos des techniques directives et non-directives d'intervention. Il s'efforça surtout, afin d'éliminer tout équivoque ou confusion entre l'attitude non-directive et l'attitude de laissez-faire, de reformuler la "notion unique de directivité non-directivité" de Porter

3 Pagès, op. cit., p. 37.

4 Idem, ibid., p. 37.

5 Idem, ibid., p. 37.

(1950) ou la "notion unique d'évaluation non-évaluation de Rogers par une notion double". Celle-ci constituerait une analyse des premières:

D'une part, non structuration ou plus précisément, non-intervention directe au niveau des structures, ou encore non-substitution au client dans son activité structurante. Et, en contrepartie positive: intervention en vue de l'information du client lui-même; d'autre part, non-directivité de ce processus d'information. Positivement: facilitation d'un processus spontané de communication du client avec lui-même⁶.

En plus d'éliminer l'équivoque et la confusion entre l'attitude non-directive et celle du laissez-faire auxquelles donnait lieu la définition adoptée de la non-directivité, ces clarifications de Pagès précisent davantage cette définition et traduisent assez bien la mentalité que doit avoir tout thérapeute non-directif.

En résumé, disons que l'hypothèse non-directive se base sur cette tendance qu'a la personnalité à chercher spontanément des informations sur son propre fonctionnement et à profiter de l'information progressivement reçue pour la poursuite de ses propres fins d'une façon plus efficace. Disons, en outre, que cette hypothèse dictera le genre de méthodes qui devront être employées. Ces méthodes auront d'abord pour but de faciliter la communication du client avec lui-même.

6 Pagès, op. cit., p. 43.

Remarquons, au passage, que trois termes furent employés dans cet effort de définir la non-directivité: technique, méthode et attitude. Il faudra nécessairement préciser plus bas leur signification respective.

B. Attitudes.

Pour dénombrer les attitudes qui sous-tendent la pratique de la non-directivité en thérapie individuelle, il apparaît essentiel de nous reporter à une classification générale des méthodes d'intervention qui tient compte, à la fois, des techniques de communication utilisées et des conditions qui en régissent le processus. Ce tableau, Pagès l'a clairement établi quand il a parlé de niveau et de mode d'interventions. Pour déterminer le mode d'intervention auquel il rattache les attitudes, il s'est inspiré de la classification classique de Lewin, Lippitt, Whyte, rapportée par ces deux derniers en 1960 et qu'on retrouve sous la plume de Hare en 1962. Les modes d'intervention déterminés dans cette classification sont la pression, la facilitation et le laissez-faire. Quant aux niveaux d'intervention qu'il mentionne dans son tableau, Pagès tente de généraliser la classification de Lewin, Lippitt et Whyte en distinguant deux niveaux d'intervention. Cette distinction se rattache bien aux concepts qu'il s'est appliqué à fournir dans la définition de la non-directivité concernant, particulièrement,

Tableau I.- Classification générale des
Méthodes d'Intervention^a.

Mode Niveau	Pression	Facilitation	Laissez-faire
De l'édification des structures	Autoritaire	Démocratique	Laissez-faire
De l'information du sujet (ou du groupe) sur lui- même	Manipulative	Non-directive	Laissez-faire

a Pagès, op. cit., p. 52.

l'édification des structures et l'information du sujet sur lui-même.

Il importe maintenant de l'expliquer et de voir ensuite quels sont les éléments qui se rattachent à la conception des attitudes non-directives telles que déterminées par Rogers.

Sur la base du niveau d'intervention, Pagès distingue des interventions structurantes selon lesquelles un agent "impose, propose, indique des structures au sujet", et des interventions informantes selon lesquelles un agent s'applique, avant tout, à orienter "ses activités vers l'information du sujet sur sa propre activité structurante".

Quant au mode d'intervention, si l'agent choisit de ne pas intervenir, il adopte le mode du "laissez-faire" et affichera une attitude d'indifférence; s'il intervient directement ou indirectement en essayant de faire reconnaître son point de vue, il exercera une pression et manifestera une attitude de méfiance, voire d'hostilité; tandis que s'il cherche à intervenir uniquement pour faciliter la manifestation du point de vue de son interlocuteur, il agira selon le mode de facilitation et, en conséquence, aura une attitude de confiance.

Ce qui vient d'être dit explique assez bien les méthodes autoritaires et laissez-faire. Il n'en est pas de même des méthodes manipulatives, démocratiques et

non-directives qui figurent dans le tableau. Déterminons d'abord l'essentiel de ce qui est convenu d'appeler méthode manipulative. La méthode manipulative se caractérise par une subtilité consciente ou inconsciente selon laquelle le processus d'information du sujet sur lui-même est conservé, contrairement à la méthode autoritaire, mais cette information est fournie dans le sens que le désire l'agent d'information. Cette manipulation peut aussi être cynique ou de bonne foi. Cependant, dans les deux cas, elle fait fi de l'hypothèse d'une régulation spontanée, telle que proposée par la méthode non-directive, et introduit de l'extérieur, ce qui est plus grave, un agent supposément capable de déchiffrer, à la place du sujet, les lois de son fonctionnement. Il s'agit donc d'une sorte d'astuce dont l'action traduit une attitude défensive et une impuissance devant des facteurs cachés qui influencent le comportement d'un individu ou d'un groupe. Par contre, le désir de contrôle chez l'agent manipulateur d'intervention reste toujours en arrière-plan.

La classification proposée par Pagès permet, en outre, de distinguer clairement la méthode démocratique et la méthode non-directive que d'aucuns sont portés à confondre souvent. La différence entre ces deux méthodes est très importante à saisir. Cette différence en est une de méthode plutôt que d'attitude. La méthode démocratique

permet une intervention au niveau des structures, dans le sens qu'on peut indiquer des buts et des méthodes ou demander que l'on en propose. La méthode non-directive proscrit les interventions sur le plan des structures. Et, bien qu'un dénominateur commun marque les deux méthodes, à savoir, l'attitude positive de confiance envers l'individu ou le groupe, il faut reconnaître que cette confiance est de nature différente. L'agent démocratique d'intervention a confiance que son sujet est en mesure "[...] de choisir ses structures sans difficultés, sans entrer en conflit avec lui-même [...] ⁷." Les seuls problèmes qui se posent à lui sont d'ordre rationnel et proviennent surtout d'un manque d'information. Aucun mécanisme de défense ni aucun élément affectif profond ou caché n'entrent en ligne de compte, comme c'est le cas dans la méthode manipulative et non-directive. Voici ce qui fait que le choix entre une méthode non-directive ou une méthode démocratique n'est pas facile. Rogers n'a pas aidé à solutionner ce problème puisqu'il semble employer le terme Client-centered pour désigner la méthode et l'attitude. On retrouve un exemple frappant de cette confusion dans le texte suivant:

7 Pagès, op. cit., p. 54.

[...] The goal of democratic education is to assist students to become individuals who are able to take self-initiated action and to be responsible for those actions; who are capable of intelligent choice and self-direction; who are critical learners, able to evaluate the contributions made by others; who have acquired knowledge relevant to the solution of problems; who, even more importantly, are able to adapt flexibly and intelligently to new problem situation [...]⁸.

Alors que Pagès emploie une terminologie beaucoup plus rigoureuse en réservant "[...] les expressions démocratique et non-directive aux méthodes et l'expression facilitation à l'attitude [...]"⁹.

Enfin, la façon avec laquelle le thérapeute se comportera devant les forces profondes et cachées qui influencent le comportement des individus ou des groupes déterminera s'il a une attitude non-directive. En plus de s'abstenir de toute intervention sur le plan des structures, le thérapeute qui veut être non-directif devra ne jamais se cacher ou s'abriter de son client. Une sorte d'instinct lui dictera que, si la thérapie est un processus de communication avec soi-même, elle doit s'exercer dans le contexte d'une réalité dont le thérapeute constitue un des éléments les plus importants. En conséquence, la tâche qui s'impose à lui d'aider le client à s'informer sur les événements qui

⁸ Carl R. Rogers, Client-Centered Therapy, Boston, Houghton Mifflin Company, 1951, p. 387-388.

⁹ Pagès, op. cit., p. 55.

peuvent l'affecter dans cette réalité constitue une nécessité.

Il est possible de résumer maintenant ce qui vient d'être dit sur l'attitude non-directive en faisant ressortir la signification des termes qui furent mentionnés plus haut: techniques d'intervention, méthodes d'intervention et attitudes.

Les techniques d'intervention se rapportent aux activités que déploie le thérapeute au cours des processus de structuration de soi et de communication avec soi de son client pendant la thérapie. Parmi celles-ci figurent la technique de conseil, la technique des questions, la technique d'interprétation, la technique de "support", la technique de réflexion des sentiments qui se rapporte à l'attitude non-directive. Les méthodes d'intervention se réfèrent généralement aux conditions dans lesquelles sont utilisées les techniques de structuration ou de non-structuration et dans lesquelles est employée telle ou telle technique de communication; c'est ainsi qu'on parlera des méthodes autoritaire, manipulative, démocratique, laissez-faire ou non-directive. L'attitude se réfère au comportement du thérapeute par rapport à la facilitation de la communication du client avec lui-même. C'est ainsi qu'on parlera des attitudes d'indifférence, de méfiance ou d'hostilité, et de confiance. Pour employer un langage

qu'on retrouve dans Pagès¹⁰, nous déterminerons le lien qui existe entre ces trois termes de la façon suivante: la méthode concrète employée par le thérapeute se situe au point de convergence entre une attitude et un ensemble de techniques.

Dans le contexte non-directif, la définition d'attitude tiendra continuellement compte de la nécessité de faciliter la communication du client avec lui-même. Cela supposera donc, chez le thérapeute, d'une part, un refus de tendre à lui imprimer une direction quelconque, sur un plan quelconque, un refus de penser que le client doit penser, sentir ou agir d'une manière déterminée; et, d'autre part, l'expression d'une confiance dans les capacités d'auto-direction du client. En d'autres mots, les attitudes du thérapeute non-directif consistent, d'une façon synthétique, à voir son client comme une personne humaine qui a la capacité de se développer pleinement.

Cette définition correspond bien à tout ce qu'a dit Rogers sur les attitudes du thérapeute non-directif. On sait d'abord que cette question constitue un point capital de sa théorie. Le message qu'il nous donne à ce sujet peut se résumer ainsi: le thérapeute non-directif se caractérise par une attitude de respect et de conviction dans la

10 Pagès, op. cit., p. 57.

capacité du client. Cette attitude permettra au thérapeute de laisser facilement à son client la responsabilité et le lieu d'évaluation du processus thérapeutique.

Ce résumé comprend tous les éléments mentionnés plus haut par rapport à la définition de la non-directivité et, aussi, par rapport aux attitudes qui doivent en conditionner la pratique: d'une part, confiance dans les capacités qu'a la personne humaine de se développer pleinement, et, d'autre part, confiance aussi dans ses possibilités d'auto-régulation.

En résumé, donc, le mode d'action du thérapeute non-directif en sera un de facilitation; facilitation qui se rapportera à l'information du sujet sur lui-même. Et son attitude en sera une de confiance; confiance qui prendra surtout la forme de la sincérité (congruence), de la considération positive inconditionnelle, de la compréhension empathique, de la transparence. Il est possible de retracer tous ces termes et leur signification dans un exposé très élaboré qu'a écrit Rogers en 1957¹¹. Il n'est pas nécessaire d'entrer dans toutes ces considérations pour les fins du présent rapport. Ce qu'il importe de retenir ce sont les deux termes suivants: facilitation et confiance. Ces deux

¹¹ Carl R. Rogers, The Necessary and Sufficient Conditions of Therapeutic Personality Change, dans Journal of Consulting Psychology, vol. 21, 1957, p. 95-103.

termes constituent la base d'une définition opératoire de la non-directivité et celle des attitudes qui en sous-tendent l'application.

Essayons maintenant de voir comment l'adaptation des principes non-directifs s'est progressivement opérée dans le domaine de l'enseignement.

2. Adaptation du concept de non-directivité au domaine de l'enseignement.

Pour établir l'adaptation que Rogers a fait de son concept de non-directivité au domaine de l'enseignement, il s'agit de reconstituer le pont qu'il s'est appliqué d'édifier entre la thérapie centrée sur le client et l'enseignement centré sur l'étudiant.

Bien que Rogers ait consacré pratiquement toute sa vie professionnelle à enseigner et que, dès le début de sa carrière de professeur, son enseignement fut centré sur l'étudiant, ses principes en ce domaine ne connurent une généralisation et une formulation systématiques que relativement plus tard. Ce n'est qu'en 1948¹² que Rogers présenta pour la première fois une ébauche de l'enseignement centré sur l'étudiant. Il apparaît clairement que ce nouveau type

¹² Carl R. Rogers, Some Implications of Client-Centered Counseling for College Personnel Work, dans Educational and Psychological Measurement, vol. 8, 1948, p. 540-549.

d'enseignement émerge des expériences personnelles de Rogers en thérapie individuelle et dans l'enseignement. Cependant Rogers ne s'appuya pas seulement sur ses expériences personnelles pour formuler ses hypothèses et ses théories sur l'enseignement centré sur l'étudiant. Il dit lui-même s'être inspiré des expériences de d'autres personnes comme celle de Shedlin¹³. Il reconnaît, en outre, avoir puisé dans la pensée de d'autres auteurs qui, selon lui, avaient auparavant traité de l'enseignement non-directif selon un point de vue semblable à celui qu'il prônait en faveur de l'enseignement centré sur l'étudiant¹⁴. Il mentionne à ce sujet Cantor (1946), Kelly (1947), Snigg et Combs (1949). Il ne cacha pas non plus l'impact qu'ont pu avoir sur la découverte de ce nouveau type d'enseignement deux de ses anciens maîtres, Dewey et Kilpatrick.

Ses différentes expériences personnelles, l'information reçue de celles de d'autres chercheurs et la consultation des écrits des auteurs mentionnés permirent à Rogers de faire un pas très important dans la précision de sa théorie de l'enseignement centré sur l'étudiant. A partir de ce travail, patiemment mené, il put, entre autres choses, déterminer davantage la nature et le climat

13 Rogers, Client-Centered Therapy, p. 409-410.

14 Idem, ibid., p. 428.

d'apprentissage du nouveau type d'enseignement et en formuler les hypothèses.

A. Nature de l'enseignement centré sur l'étudiant et climat d'apprentissage.

Rogers explicite la nature de l'enseignement centré sur l'étudiant à plusieurs endroits dans ses écrits. Il dit d'abord qu'il s'agit d'un nouveau type d'éducation¹⁵. Et il souligne que ce nouveau type d'éducation comporte une caractéristique spécifique qui en fait quelque chose de très différent de ce qui existait auparavant¹⁶. Il s'agit d'une éducation qui est démocratique plutôt qu'autoritaire. Dans la publication qui vient d'être mentionnée à la référence 16, Rogers s'applique à établir un parallèle entre ces deux genres d'éducation. Le fait que Rogers affirme explicitement avoir basé sa théorie de l'enseignement sur la philosophie de l'éducation démocratique détermine assez bien le climat qu'il désire créer pour un apprentissage significatif. Cependant, il fut mentionné plus haut qu'il ne faut pas identifier non-directivité avec conduite démocratique.

15 Carl R. Rogers, Significant Aspects of Client-Centered Therapy, dans American Psychologist, vol. 1, 1946, p. 421.

16 Carl R. Rogers, Some Implications of Client-Centered Counseling for College Personnel Work, p. 545.

Comme le dit Max Pagès: "[...] les attitudes qui sous-tendent une méthode démocratique et une méthode non-directive sont parentes,... mais les deux méthodes sont distinctes." Les identifier constituerait: "[...] une extension abusive du concept de non-directivité qui perd sa spécificité et une confusion entre le niveau des méthodes et celui des attitudes¹⁷." Cette précision de Pagès est fondamentale dans la question qui intéresse la présente étude.

Pour avoir une idée plus précise du climat d'apprentissage visé, il faut se référer surtout à deux publications de Rogers: Client-Centered Therapy¹⁸ et On Becoming a Person¹⁹. Il est important d'analyser attentivement ces deux publications de Rogers parce que chacune d'elles comporte des nuances essentielles pour saisir la démarche scientifique de leur auteur et comprendre l'esprit de sa théorie de l'enseignement. Il est vrai que, dans les deux publications, mention est faite des attitudes comme conditions du climat d'apprentissage de l'étudiant. Cependant, dans la première, il est surtout question de l'importance des attitudes pour la création de ce climat;

17 Pagès, op. cit., p. 167.

18 Rogers, Client-Centered Therapy, p. 401-402.

19 Carl R. Rogers, On Becoming a Person, Boston, Houghton Mifflin Company, 1961, p. 279-295.

tandis que, dans la dernière publication, Rogers traite des attitudes d'une façon plus statique, plus scientifique, plus opérationnelle et en fait des sortes de lois auxquelles l'apprentissage sera soumis. En somme, ces deux publications présentent bien l'esprit et la méthode de l'enseignement centré sur l'étudiant. L'esprit selon lequel les attitudes de l'instructeur seront basées sur une philosophie de respect de la personne de l'étudiant ressort de la première; et la méthode qui veut que l'étudiant soit, au préalable, en contact avec les problèmes, qui demande au professeur des attitudes, authenticité, acceptation, compréhension vis-à-vis l'étudiant, et l'incite à pourvoir un matériel d'apprentissage constituent la substance de l'autre.

Remarquons, au passage, que viennent d'apparaître, au moins d'une façon implicite, les deux termes considérés comme les plus importants dans la définition du concept de non-directivité et des attitudes qui en sous-tendent l'application en thérapie: le terme de facilitation et celui de confiance. La facilitation se rattache à la méthode tandis que la confiance se relie à l'esprit.

B. Hypothèses à la base de l'enseignement centré sur l'étudiant.

Nous basant donc sur le contenu des textes ci-haut mentionnés, il est possible de dégager une hypothèse

centrale et de regrouper les quatre autres qui se trouvent dans Client-Centered Therapy et la dizaine de On Becoming a Person pour en faire trois qu'on pourrait qualifier de secondaires.

L'hypothèse centrale de la théorie est énoncée en ces termes dans Client-Centered Therapy: "We cannot teach another person directly; we can only facilitate his learning²⁰." Et Rogers ajoute à cette hypothèse centrale dans On Becoming a Person: "[...] My experience has been that I cannot teach another person how to teach [...]"²¹.

Les trois autres hypothèses secondaires qui regroupent celles que Rogers a lui-même émises pourraient être formulées de la façon suivante:

1. C'est seulement l'étudiant qui apprend.
2. L'étudiant peut avoir des difficultés à effectuer son apprentissage, mais c'est à lui que revient d'abord la tâche de les surmonter.
3. L'étudiant pourra recevoir de l'aide dans ses difficultés d'apprendre. Cette aide consistera surtout en une situation éducative qui assurera à l'étudiant la sécurité et le préservera de toute menace extérieure afin qu'il puisse plus facilement réaliser la différentiation

20 Rogers, Client-Centered Therapy, p. 389.

21 Rogers, On Becoming a Person, p. 276.

expérientielle.

A ce point-ci de l'exposé, deux remarques s'imposent. Disons d'abord que les principes émis par Rogers jusqu'à maintenant concernant l'application de sa théorie de la non-directivité au domaine de l'enseignement l'ont été avant 1963. En conséquence, ils n'ont pas toute la précision qu'il leur a donnée après cette date. Ajoutons, en outre, qu'en dépit de ce fait, un parallélisme semble, quand même, déjà se dégager entre la non-directivité appliquée à la thérapie et celle que Rogers veut pour le domaine de l'enseignement. .

Ces deux remarques ont été formulées par Rogers lui-même. Pour faire ressortir le parallélisme mentionné, il dit par exemple:

As we have fumbled about in our attempts to develop a student-centered teaching which would build on the concepts of client-centered therapy, certain basic hypotheses have been crystallized which are very parallel indeed to the hypotheses of therapy²².

Pour faire ressortir l'imprécision des principes, Rogers insiste pour que ses hypothèses soient éprouvées par l'expérimentation scientifique:

22 Rogers, Client-Centered Therapy, p. 388.

[...] It should therefore be emphasized that they (the hypotheses) are tentative in character, and still unproved by research in the educational field²³.

Miguel de la Puente²⁴ a bien décrit les effets de ces imprécisions. Dans la critique qu'il porte sur cette période (1935 à 1963) du développement de la théorie de Rogers, il dit que la correspondance thérapie-enseignement est évidente, mais que le passage de l'une à l'autre lui apparaît complexe, à cause du nombre de facteurs qui sont intervenus. En outre, il trouve que les exigences de groupe de l'enseignement centré sur l'étudiant n'ont pas été abordées à fond par Rogers. A compter de 1963, il tente de remédier à ces deux lacunes en concentrant ses efforts sur les problèmes d'éducation et en tenant compte davantage des exigences de groupe.

Les derniers travaux et les récentes études de Rogers témoignent, d'une façon non-équivoque, de l'approfondissement de ses principes et hypothèses par rapport à l'enseignement centré sur l'étudiant. C'est dans son volume, Freedom to Learn, qu'il faut aller chercher l'essentiel de son discours pédagogique à ce propos. Il est intéressant de constater que, dans ses premières

23 Rogers, Client-Centered Therapy, p. 388-389.

24 Miguel de la Puente, Carl Rogers: De la Psychothérapie à l'Enseignement, Paris, Editions de l'Épi, 1970, p. 249.

affirmations, on retrouve les termes de facilitation et de confiance, termes-clés de la non-directivité appliquée à la thérapie individuelle. En effet, Rogers soutient d'abord que l'enseignement est une fonction fortement sur-estimée²⁵. Et il s'explique en disant qu'il trouve très malheureux que les éducateurs et le public en général appuient autant sur l'enseignement. Pour lui, cela conduit à une foule de questions qui sont hors de propos ou absurdes. Il veut qu'on mette l'insistance avant tout sur la facilitation de l'apprentissage en se préoccupant davantage du comment, du pourquoi et du quand un étudiant apprend. Cette facilitation de l'apprentissage concorde bien avec la facilitation de l'information dont il a été question dans la définition de la non-directivité et des attitudes qui sous-tendent son application en thérapie. En plus, les affirmations de Rogers l'amènent à déterminer ce qui, selon lui, constitue la plus importante condition de l'apprentissage: les attitudes qui peuvent assurer une bonne relation interpersonnelle entre l'enseignant et l'enseigné. Au nombre de ces attitudes, il en désigne surtout trois: l'authenticité, la confiance illimitée envers l'étudiant et la compréhension empathique. L'énumération de ces attitudes fait un rappel explicite de la confiance illimitée envers les possibilités

25 Carl R. Rogers, Freedom to Learn, Columbus, Charles E. Merrill Publishing Company, 1969, p. 103.

de l'étudiant par rapport à son apprentissage. On se souviendra également, qu'en thérapie individuelle, Rogers en a même fait son hypothèse centrale.

Il n'est pas inutile de souligner, en plus, que l'authenticité constitue une attitude très importante chez le thérapeute non-directif. Ceci fut mentionné dans les termes suivants: le thérapeute qui veut être non-directif ne devra jamais se cacher ou s'abriter de son client. Or, il apparaît évident que Rogers considère l'authenticité comme l'attitude la plus fondamentale dans l'enseignement centré sur l'étudiant:

Perhaps the most basic of these essential attitudes is realness or genuineness. When the facilitator is a real person, being what he is, entering into a relationship with the learner without presenting a front or a façade, he is much more likely to be effective²⁶.

La précision des principes et hypothèses de la non-directivité appliquée à l'enseignement n'engloba pas seulement les termes de facilitation et de confiance. Elle se fit également sur la question des procédés techniques et méthodologiques. Dans cette ordre d'idées, Rogers proposa de mettre les techniques et les méthodes au service des attitudes qui peuvent conditionner l'enseignement centré sur l'étudiant.

26 Rogers, Freedom to Learn, p. 106.

Les diverses publications pédagogiques de Rogers sont constantes pour démontrer son peu de sympathie à l'endroit des vieilles méthodes d'enseignement, comme, par exemple, la matière d'apprentissage, les classes ou conférences imposées, les examens, les notes ou diplômes. D'un autre côté, son désir de rénover l'enseignement le pousse à chercher les méthodes qui répondront le mieux possible à ses aspirations éducationnelles. Se servant des propositions de plusieurs auteurs contemporains, il signale quelques méthodes ou techniques concrètes, mais il insiste toujours pour que leur usage fasse appel à l'expression des attitudes les plus profondes de l'enseignant.

Rogers place beaucoup d'importance sur la motivation intrinsèque comme précondition de l'apprentissage centré sur l'étudiant. En conséquence, il cherchera les méthodes les meilleures pour développer cette motivation interne et personnelle. C'est ainsi qu'il exploitera les travaux de Schwab (1960), Suchman (1961, 1962) dont les efforts ont consisté à développer chez les étudiants en sciences un esprit d'investigation et de création. Dans cette même ligne de pensée, il fit son profit des études de Alger (1963), Salomon (1963), Guetzkow (1963) et Spragne (1966), concernant la méthode de la simulation dont le but est d'amener l'étudiant à développer un apprentissage constructif et positif, où toute sa personne se trouve

engagée, en le mettant en contact avec la réalité.

Pour obvier aux inconvénients de la matière obligatoire d'apprentissage, Rogers parle de la liberté des options scolaires et insiste sur la provision du matériel d'apprentissage pouvant mettre à la disposition de l'étudiant un éventail des meilleures ressources auxquelles il peut faire appel pour l'aider à apprendre. Parmi ces ressources, il est fait mention du matériel didactique et électronique ainsi que du professeur et de d'autres personnes susceptibles de rendre service aux étudiants qui voudraient les consulter. Rogers prévoit que la provision du matériel seulement pourra ne pas être adéquate en certains cas. Voilà pourquoi il suggère, comme mode de transition, l'usage de deux méthodes: le contrat d'étude que les expériences de Arthur Combs ont illustré, et l'instruction programmée popularisée par des auteurs bien connus, comme Skinner (1961), Fry (1963), Gage (1963) et Pressy (1963). Rogers ne met pas une confiance illimitée dans l'instruction programmée. Il est d'avis, cependant, qu'employée avec souplesse, cette méthode facilite grandement l'apprentissage immédiat, expérimentiel et fonctionnel de l'élève.

Toujours sur la question des techniques et méthodes, un point sur lequel Rogers revient continuellement et explique en détail, c'est celui de l'évaluation. Il

soutient que toute forme d'évaluation externe doit être mise au service de l'auto-évaluation. Il ne rejette donc pas l'évaluation externe mais, contrairement à l'usage traditionnel, qui en a fait un moyen de comparaison des étudiants entre eux, il veut qu'elle serve surtout à aider l'étudiant à se comparer avec lui-même. C'est ce qui ressort du résumé que de la Puente a fait des idées de Rogers à ce sujet²⁷.

Enfin, faisant logiquement suite à ce qu'il dit sur la liberté des options scolaires et l'auto-évaluation, Rogers donnera des précisions sur les exigences de son enseignement centré sur l'étudiant et proposera deux méthodes de travail pour l'assurer.

Premièrement, Rogers est absolument contre le fait d'imposer sa nouvelle orientation de l'enseignement:

It does not seem reasonable to impose freedom on anyone who does not desire it. Consequently it seem wise, if it is at all possible, that when a group is offered the freedom to learn on their own responsibility, there should also be provision for those who do not wish or desire this freedom and prefer to be instructed and guided²⁸.

Les deux méthodes de travail proposées par Rogers afin d'assurer l'enseignement centré sur l'étudiant s'inspirent de cet esprit. La première, applicable à des classes très nombreuses où le principe de la liberté

27 Miguel de la Puente, op. cit., p. 134.

28 Rogers, Freedom to Learn, p. 134.

d'apprendre entre en jeu, consiste à diviser la classe en deux groupes: un des groupes comprendra les étudiants qui choisissent d'apprendre à la manière traditionnelle et l'autre, ceux qui désirent s'engager dans un apprentissage expérientiel. Cette proposition de Rogers reflète les recommandations de W. P. Khafstall (1966) à ce sujet. Il apparaît que les groupes qu'on formera de cette façon seront encore assez structurés.

La seconde méthode proposée par Rogers pour mener à bien son apprentissage expérientiel se rapporte au groupe de base. Rogers voit dans celui-ci un moyen efficace pour créer certaines attitudes qui jouent un rôle primordial dans l'apprentissage autodirigé:

[...] This is an approach which is of help in educating not only students but teachers and administrators for the newer goals in education. It has as much relevance for them as for the classroom situation²⁹.

La correspondance entre la thérapie centrée sur le client et l'enseignement centré sur l'étudiant apparaît plus clairement quand on analyse le sens que prennent les termes de facilitation et de confiance dans les deux domaines. Cependant, une question surgit après avoir pris conscience que Rogers donna aux techniques un rôle important pour mettre en oeuvre ou appuyer les attitudes qui conviennent à

29 Rogers, Freedom to Learn, p. 141.

l'enseignement centré sur l'étudiant. Ces techniques ne peuvent-elles pas être considérées comme autant de structures, qu'on introduit dans le contexte de l'enseignement non-directif? Or, dans la définition qu'on a donnée de la non-directivité, l'agent d'intervention, c'est-à-dire le thérapeute, ne devait-il pas orienter son activité plutôt vers la facilitation de l'information du client sur lui-même? En d'autres mots, son activité par rapport à la facilitation, ne devait-elle pas être de nature informante plutôt que de nature structurante? Il ne fait pas de doute qu'il s'agit là d'une exigence fondamentale pour la pratique orthodoxe de la non-directivité en thérapie individuelle. Cependant, il y a une atténuation possible de l'orthodoxie non-directive qui peut s'appliquer en thérapie individuelle et, par conséquent, dans le domaine de l'enseignement. Cette atténuation prévoit qu'une certaine activité structurante est conciliable avec l'esprit de la non-directivité, moyennant, bien entendu, le respect de quelques conditions précises. Pagès a très bien fait ressortir ces conditions. Advenant le cas où le thérapeute opterait pour une activité structurante, il faut qu'il respecte les trois conditions suivantes pour rester non-directif dans son attitude:

[...] Le thérapeute ou le sociothérapeute établit sans équivoque que les structures proposées ne sont que des supports à une activité plus profonde de communication avec soi. Le client est libre, à tout instant, d'adopter, de rejeter ou de modifier les structures qui lui sont proposées comme des moyens d'expression. Le thérapeute aide le client, comme il est indiqué plus haut, à rechercher la signification dans son expérience immédiate de ce qu'il exprime à travers la structure choisie³⁰.

Il est facile de se rendre compte que l'atténuation porte surtout sur la règle de non-introduction des structures. On peut supposer que Rogers a adopté explicitement cette mesure d'atténuation lorsqu'il s'est appliqué à suggérer des techniques pour son enseignement non-directif.

En résumé donc, un même esprit doit animer le thérapeute et l'enseignant non-directifs. Tous les deux sont des facilitateurs d'apprentissage ou d'information; tous les deux, aussi, basent leur action sur des attitudes de confiance envers les possibilités qu'a le client, ou l'étudiant, d'auto-réguler lui-même, d'une façon efficace, son apprentissage ou son information. Dans la pratique, l'enseignant non-directif devra s'en tenir aux principes suivants:

1. S'abstenir de toute intervention directive dans le champ d'expérience de l'étudiant qui y introduirait une structure en se substituant à lui; et n'intervenir que pour augmenter l'information de l'étudiant sur sa propre activité

mentale.

2. S'abstenir de diriger le processus d'apprentissage de l'étudiant, mais partir de l'hypothèse que l'étudiant lui-même s'efforce de s'y engager et tâcher de faciliter cet apprentissage dans le sens où lui-même le dirige.

CHAPITRE II

REVUE DE LA LITTÉRATURE

Le présent chapitre fait état des efforts d'application du concept de non-directivité au domaine de l'enseignement et énumère les recommandations faites par Rogers pour ce travail.

1. Résultats des expérimentations scientifiques menées en vue d'appliquer la non-directivité à l'enseignement.

Les expérimentations scientifiques menées en vue d'une vérification des hypothèses de la non-directivité appliquée à l'enseignement se partagent en deux catégories: celles que Rogers lui-même mentionne dans ses différents ouvrages et celles qu'on peut retrouver ailleurs dans la littérature pédagogique. Cette distinction ne veut pas du tout laisser entendre que Rogers n'a souligné que les travaux qui donnent une valeur positive à ses hypothèses. L'honnêteté défend une telle affirmation. La division adoptée n'a pour but que de fournir un aperçu plus extensif à la revue de la littérature qui concerne le sujet de la présente recherche.

A. Expérimentations scientifiques de d'autres auteurs cités par Rogers.

A la suite des observations personnelles qu'il rapporte dans son Client-Centered Therapy, Rogers fournit

un compte rendu des expérimentations scientifiques les plus significatives menées par d'autres chercheurs avec sa théorie de l'enseignement centré sur l'étudiant. Dans On Becoming a Person, il étend ce compte rendu.

Dans le Client-Centered Therapy, Rogers reconnaît que la recherche avec sa théorie est encore à l'état d'embryon pour ainsi dire et il manifeste une satisfaction relative par rapport à celles qui ont été faites. L'expérimentation de Gross a attiré son attention. Cette étude porte sur le développement de l'auto-compréhension vérifiée au moyen de deux genres d'enseignements: l'enseignement donné sous la forme dite conventionnelle et un autre selon la méthode non-directive ¹. Dans l'ensemble les résultats obtenus favorisent la dernière forme d'enseignement.

Rogers rapporte, en outre, les résultats de quatre autres expérimentations: celles de Schwebel et Asch (1948) qui ont employé l'approche non-directive avec deux groupes d'étudiants, un groupe considéré adapté et l'autre mésadapté ², celle de Smith et Dunbar portant sur les différences d'adaptation entre les étudiants participants et les

¹ L. Gross, An Experimental Study of the Validity of Nondirective Method of Teaching, dans Journal of Psychology, vol. 26, 1948, p. 243-248.

² M. Schwebel et M. J. Asch, Research Possibilities in Nondirective Teaching, dans Journal of Educational Psychology, vol. 39, 1948, p. 359-369.

non-participants en classe, celle de Faw (1949) qui établit une comparaison entre trois formes d'enseignement: une forme conventionnelle, une forme non-directive et une forme mixte ³. Enfin, Rogers mentionne dans des notes au bas d'une page de son livre, une étude récente de Asch (1951) ⁴ sur l'enseignement non-directif et la psychologie. Cette étude est basée sur une expérimentation contrôlée et constitue surtout une description adéquate de l'enseignement non-directif. Elle ne comporte pas de mesure objective des conditions de cet enseignement.

Dans son volume, On Becoming a Person, Rogers ne donne que ses impressions sur l'état de la recherche par rapport à l'enseignement centré sur l'étudiant. Il déplore d'abord une chose:

[...] There have been some research investigations of the outcomes of a student-centered type of teaching, though these studies are far from adequate. For one thing, the situations studied vary greatly in the extent to which they meet the conditions I have described [...] ⁵.

Cette remarque importante est à retenir dans l'établissement du schème expérimental de la présente recherche.

³ Volney E. Faw, A Psychotherapeutic Method of Teaching Psychology, dans American Psychologist, vol. 4, 1949, p. 104-109.

⁴ M. J. Asch, Nondirective Teaching in Psychology: An Experimental Study, dans Psychological Monograph, vol. 65, n° 4, 1951, p. 1-23.

⁵ Rogers, On Becoming a Person, p. 291.

Ensuite, il décrit ce qu'ont pu donner, en général, les études qui ont tenu compte des conditions suggérées par lui:

[...] Factual and curricular learning is roughly equal to the learning in conventional classes. Some studies report slightly more, some slightly less. The student-centered group shows gains significantly greater than the conventional class in personal adjustment, in self-initiated extra-curricular learning, in creativity, in self-responsibility⁶.

B. Expérimentations scientifiques rapportées dans la littérature pédagogique.

Les publications pédagogiques qui rapportent les résultats des expérimentations scientifiques entreprises sur l'enseignement centré sur l'étudiant sont relativement nombreuses. Dans l'ensemble, toutes celles qui traitent de la recherche en éducation, de la formation des éducateurs, de l'apprentissage et des procédés pédagogiques rassemblent plusieurs études sur le sujet. En fait de volumes, ceux de Cyrbert et Spaight (1964), de l'éditeur Krumbaltz (1965), de Schweber et Lesser (1967), de l'éditeur Glaser (1965), de l'éditeur Gage (1963), de l'éditeur Sanford (1967) ont tous un chapitre au moins sur le sujet. Quant aux périodiques, les suivants donnent régulièrement les plus récents développements sur la question: The American Education Research

6 Rogers, On Becoming a Person, p. 292.

Journal, The Journal of Educational Research, The Journal of Experimental Education, The Journal of Educational Sociology, The Journal of Teacher Education et la publication Eric.

La consultation de ces différentes publications a permis de dresser un tableau assez précis des résultats tant négatifs que positifs que l'expérimentation scientifique a révélés dans ce domaine. Ce tableau complétera relativement bien la revue de la littérature amorcée par l'intermédiaire des ouvrages de Rogers et comportera les entêtes suivantes: différences entre l'enseignement centré sur l'étudiant et l'enseignement centré sur le professeur; les effets de la non-directivité sur le climat de la classe, sur les acquisitions intellectuelles et sur les changements d'attitudes.

a) Différences entre l'enseignement centré sur l'étudiant et l'enseignement centré sur le professeur.- Dans une excellente étude que McKeachie (1967) publie dans The American College⁷, il aborde la question des différences que certains auteurs ont mises en évidence entre l'enseignement centré sur l'étudiant et l'enseignement centré sur le professeur. Il rapproche d'abord la théorie de la non-directivité à la dynamique de groupes lewinienne et affirme qu'une grande variété de méthodes d'enseignement se trouvent

⁷ W. J. McKeachie, Procedures and Techniques of Teaching: A Survey of Experimental Studies, dans The American College, New York, Wiley, 1962, p. 312-364.

être décrites par les vocables "centré sur l'étudiant", "non-directivité, centré sur le groupe", "démocratique". Cependant il fait ressortir de celles-ci un dénominateur commun:

[...] the desire to break away from the traditional instructor dominated classroom and to encourage greater student participation and responsibility [...] ⁸.

Cette affirmation initiale sert d'introduction au tableau qu'il dresse pour marquer les différences qui existent entre l'enseignement centré sur l'étudiant et l'enseignement centré sur le professeur. Cette contribution de McKeachie est très importante, car jusqu'à date, ce point n'avait pas encore été fait si ce n'est que par Rogers lui-même. Les différences signalées par McKeachie entre les deux types d'enseignement en question portent sur deux points particuliers; les buts et les activités de classe.

En plus de fournir des précisions sur les différences qui existent entre l'enseignement centré sur l'étudiant et l'enseignement centré sur le professeur, ce schéma décrit indirectement le climat qui règne dans la classe qui fonctionne selon l'une ou l'autre méthode. Cependant McKeachie n'arrête pas son analyse là. Il s'applique à faire ressortir les faiblesses possibles de la méthode d'enseignement centré sur l'étudiant appliquée dans

⁸ McKeachie, op. cit., p. 328.

Tableau II.- Dimensions sur lesquelles l'enseignement centré sur l'étudiant et l'enseignement centré sur le professeur peuvent différer^a.

<u>Centré sur l'Etudiant</u>	<u>Centré sur le Professeur</u>
<u>Buts</u>	
- Déterminés par le groupe (Faw, 1949).	- Déterminés par le professeur.
- Emphase sur les changements affectifs et attitudeles (Faw, 1949).	- Emphase sur les changements intellectuels.
- Tend à développer la cohésion groupale (Bovard, 1951).	- Ne tend pas à développer la cohésion groupale.
<u>Activités de Classe</u>	
- Grande participation de l'étudiant (Faw, 1949).	- Grande participation du professeur.
- Intéraction étudiant-étudiant (McKeachie, 1951).	- Intéraction professeur-étudiant.
- Le professeur accepte les contributions erronnées ou hors de propos de l'étudiant (Faw, 1949).	- Le professeur corrige, critique ou rejette les contributions erronnées ou hors de propos (Faw, 1949).
- Le groupe décide de ses propres activités (McKeachie, 1951).	- Le professeur détermine les activités.
- La discussion des expériences personnelles des étudiants est encouragée (Faw, 1949).	- La discussion est centrée sur la matière du cours.
- L'emphase sur le test et la promotion est enlevée (Asch, 1951).	- Usage traditionnel des tests et de la promotion.
- Le professeur interprète les sentiments et les idées des membres de la classe quand il le juge nécessaire à son progrès (Axebrød, 1955).	- Le professeur évite l'interprétation des sentiments.
- Les réactions sont rapportées (Asch, 1951).	- Pas de réactions rapportées.

a Traduction du tableau de McKeachie.

sa forme extrême. Une des faiblesses à propos de celle-ci que McKeachie semble prévoir se rapporte à l'acquisition de la connaissance. En outre, comme l'enseignement centré sur l'étudiant tend à réduire la dépendance par rapport au professeur, McKeachie se demande si son influence ne risquera pas de diminuer d'autant et de réduire, en conséquence, ses possibilités de changer les attitudes.

McKeachie répond lui-même à ces deux interrogations en disant, par exemple, que la réduction de dépendance par rapport au professeur sera compensée par un accroissement de la liberté d'expression chez l'étudiant et une augmentation de pouvoir du groupe, agissant comme source d'influence. En plus, la participation dans la discussion donnera la chance à l'étudiant de se faire connaître, ce qui, selon les lois d'apprentissage, renforcera sa motivation. Ces réponses de McKeachie trouvent un écho favorable dans une étude de Thistlethwaite (1960) qui a trouvé que le National Merit Scholars considère comme une des caractéristiques les plus importantes du professeur pour promouvoir le désir d'apprentissage, c'est de prévoir du temps pour la discussion en classe.

Toujours en commentant son tableau des différences entre l'enseignement centré sur l'étudiant et l'enseignement centré sur le professeur, McKeachie fait trois autres remarques d'importance. Il soutient que l'enseignement

centré sur l'étudiant a fait état d'une autre série d'objectifs dont il n'est habituellement pas fait mention dans les classes traditionnelles, à savoir, le développement de l'habilité à fonctionner dans un groupe ou à en prendre la direction. McKeachie s'attarde ensuite sur la cohésion du groupe dont peut donner lieu l'enseignement centré sur l'étudiant. Cependant, il souligne que cette cohésion du groupe ne conditionnera pas nécessairement une acquisition plus grande de connaissances. Sur ce point, il trouve un appui dans les études de Seashore (1954) qui affirme que la productivité d'un groupe n'est pas fonction de sa cohésion. Enfin, McKeachie discute le fait que certains étudiants manifestent beaucoup d'enthousiasme en faveur de l'enseignement centré sur l'étudiant alors que d'autres lui sont vraiment hostiles. S'appuyant sur les recherches de Horwitz (1958), McKeachie donne comme raison de cette agressivité le fait que dans l'enseignement centré sur l'étudiant le pouvoir de ce dernier est souvent très ambigu⁹.

b) Les effets de la non-directivité sur le climat de la classe et les acquisitions intellectuelles de l'étudiant.- L'introduction de la non-directivité rogérienne en éducation se fit immédiatement après la dernière guerre mondiale, aux

⁹ M. Horwitz, The Veridicality of Liking and Disliking, dans R. Taguiri et Petrucio (Eds.), Person Perception and Interpersonal Behavior, Stanford, California, Stanford University Press, 1958, p. 191-209.

Etats-Unis particulièrement. Il est possible de retracer des aspects de la théorie de Rogers dans les écrits de plusieurs théoriciens de la personnalité, comme, par exemple, Angyal (1941) et Lecky (1945). Et il n'est pas superflu d'ajouter que les brillantes études, devenues classiques depuis, que Lewin a faites pendant les années trente et les vérifications qu'en ont données White et Lippitt (1960) appuient fortement la position de Rogers en raison du fait qu'elles démontrent que les actes d'agression chez l'étudiant sont précipitées par une forme de leadership trop autoritaire ou rigide et l'absence d'une atmosphère démocratique en classe. Toutes les études d'Anderson (1939, 1945, 1946, 1954), corroborent très scientifiquement cette affirmation. Mais un des facteurs les plus importants qui expliquent l'implantation rapide en éducation de l'esprit de la non-directivité est la réaction contre la manipulation et la coercition qui s'est fait sentir au U.S.A. après la dernière guerre à tous les niveaux de l'enseignement, même à celui des jardins d'enfants. En outre, Jencks (1960)¹⁰ et

10 C. Jencks, The Academic Subculture, dans R. Hagon (Ed.), Character and Social Structure in America: Selected Papers from Social Sciences, Cambridge, Mass, Printing Office, 1960, p. 93-123.

Riesman (1959)¹¹ affirment que les classes qui comportent un enseignement centré sur l'étudiant présentent une occasion d'éducation mutuelle chez l'étudiant et le professeur et réduisent les distances culturelles qui existent entre eux.

L'étude qui peut donner un aperçu complet des effets de la non-directivité autant sur le climat de la classe que sur l'acquisition des connaissances intellectuelles a été faite, par Stern (1960, 1962). Il en présente un excellent résumé dans le Handbook of Research on Teaching¹². Stern a classifié les résultats de trente-quatre études menées dans le but explicite de mesurer les différences entre l'enseignement centré sur l'étudiant et l'enseignement centré sur le professeur. En dépit du fait que des divergences considérables existaient dans les procédures de recherches, les tâches d'apprentissage, les instruments de mesure, l'habilité d'enseigner et les caractéristiques de l'étudiant, les résultats obtenus démontrent des tendances générales évidentes.

¹¹ D. Riesman, Student Culture and Faculty Values, dans M. L. Hobein (Ed.), Spotlight on the College Student, Washington, D.C., American Council on Education, 1959, p. 8-24.

¹² George G. Stern, Mesuring Noncognitive Variables in Research on Teaching, dans M. L. Gage (Ed.), Handbook of Research on Teaching, Chicago, McNally, 1967, p. 398-447.

Parmi celles-ci, il importe de retenir les suivantes. Stern fait ressortir clairement, à l'aide des résultats des trente-quatre études analysées, que l'emploi de la méthode non-directive dans l'enseignement d'une matière n'aboutit pas nécessairement à une plus grande acquisition de connaissance chez l'élève. En fait, les deux recherches qui semblent favoriser l'enseignement non-directif, celle de Faw (1949) et celle de Thompson et Tom (1957) comportent de sérieuses ambiguïtés. Par exemple, Faw rapporte qu'à la suite d'un cours de psychologie donné selon la méthode non-directive les étudiants ont obtenu de meilleurs résultats que ceux des étudiants qui avaient été soumis à un enseignement de la même matière selon la méthode directive ou selon une méthode mixte. Cependant, il apparaît dans la description de l'expérimentation que les trois groupes avaient reçu des cours et s'étaient engagés également dans des discussions en plus d'avoir eu le même instructeur, c'est-à-dire, le chercheur lui-même. L'ambiguïté ressort surtout du fait que le traitement envisagé pour chaque groupe n'avait pas été, au préalable, assez bien précisé et que cette imprécision était augmentée par la présence d'un seul instructeur pour chaque groupe. De leur côté, Thompson et Tom ont enregistré une acquisition supérieure de connaissance à la suite d'un cours sur les sciences agricoles offert aussi selon la méthode

non-directive. Cependant, ils affirment dans leur recherche qu'il n'y a pas eu chez leurs étudiants une augmentation d'habilité pour la solution de problème précis.

Ces résultats, supposément favorables, à la non-directivité comme un meilleur moyen pour acquérir des connaissances intellectuelles, s'avèrent plutôt décevants. Cette déception s'accroît par l'examen des résultats de cinq autres recherches analysées par Stern et qui donnent une valeur négative à la non-directivité comme moyen d'acquisition de la connaissance. En l'occurrence, il s'agit des études de Brookouer (1943, 1945), de Burke (1955), de Calvin, Hoffman et Harden (1957), de Guertzkow, Kelly et McKeachie (1954). En rapportant ces résultats, Stern signale qu'il n'est pas clair que leur négativité soit attribuable à un schème non-approprié, ou aux limitations inhérentes à la non-directivité comme procédé d'enseignement. Cette remarque de Stern est très à propos et reflète la teneur d'une plainte déjà formulée par Rogers lui-même concernant le manque de précision que les chercheurs apportaient dans l'établissement des schèmes devant être appliqués au cours des expérimentations avec la non-directivité¹³. A ce sujet, une étude hautement appréciée dans la littérature pédagogique semble donner raison à Rogers. Il

13 Rogers, On Becoming a Person, p. 293.

s'agit de la recherche sur le Pyramid Plan entreprise au Pennsylvania State University par Carpenter (1959) et Davoye (1958, 1959). Le principal trait qui caractérise cette recherche, c'est qu'elle reposait sur un schème expérimental soigneusement établi. Dans son article publié dans le Handbook of Research on Teaching¹⁴, McKeachie en fait un court exposé. Les résultats obtenus démontrent que les étudiants ont mieux réussi autant dans les tests d'information que dans ceux qui nécessitaient la solution de problèmes, qu'ils ont travaillé davantage et se sont montrés plus favorablement orientés vers les sujets à apprendre que ne l'ont fait leurs compagnons qui avaient été soumis aux procédés d'une classe conventionnelle.

La remarque qui semble pouvoir être faite ici, sans outrepasser les affirmations des analyses sérieuses des effets de la non-directivité dans l'enseignement, c'est qu'il n'est pas possible de porter un jugement un tant soit peu définitif sur la valeur réelle de cette théorie appliquée à l'enseignement sans avoir, au préalable, fait les efforts proposés par Rogers pour conduire scientifiquement les expérimentations de non-directivité.

14 W. J. McKeachie, Research on Teaching at the College and University Level, dans N. L. Gage (Ed.), Handbook of Research on Teaching, Chicago, McNally, 1967, p. 1139.

c) Concernant les effets de la non-directivité sur le changement d'attitudes.- Si les résultats de l'enseignement non-directif s'avèrent peu significatifs, voire même décevants, relativement à l'acquisition de connaissance, ils accusent des effets d'emblée plus positifs par rapport au changement d'attitudes qu'il a provoqué aux cours des mêmes expérimentations signalées par Stern.

Outre les effets déjà mentionnés plus haut, qui sont attribuables à la pratique de la non-directivité en classe; réduction de dépendance chez l'étudiant vis-à-vis le professeur, accroissement de la liberté d'expression, augmentation de pouvoir du groupe, plus grande participation à la discussion, renforcement de la motivation, etc., l'examen des résultats obtenus par divers types d'expérimentations en fait ressortir quelques autres.

Dans son étude comparative, Faw (1949) a trouvé que les étudiants recevaient une plus grande valeur sociale et émotionnelle des groupes de discussion centrés sur l'étudiant. Guetzkow, Kelly et McKeachie (1954) ont démontré, par les résultats d'une recherche menée à l'Université du Michigan en vue de comparer les effets de trois procédés d'enseignement, la récitation, la discussion, le groupe tutorial, qu'en dépit de la supériorité de la méthode de récitation, la méthode de discussion s'avéra favorable d'une façon plus significative que les autres groupes pour

développer une attitude positive vis-à-vis la matière enseignée, en l'occurrence, la psychologie. Bills (1952) dans une recherche similaire en arriva aux mêmes conclusions. Slomowitz (1955) décela un changement plus prononcé dans le concept de soi chez les étudiants soumis à un enseignement non-directif que chez ceux qui avaient été soumis à d'autres méthodes. Rasmussen (1956) rapporte également l'existence d'un moral plus élevé chez un groupe de professeurs qui suivirent un cours d'extension selon la méthode non-directive par rapport à un autre groupe qui suivit le même cours selon la méthode traditionnelle. Moore et Popham (1959) révèlent que trois entrevues conduites selon l'orientation non-directive avec des étudiants ont produit de meilleurs résultats en faveur de l'ajustement académique des personnes en cause que ne l'ont fait trois entrevues centrées sur le contenu du cours qui devait être offert. Zeleny (1940) trouva que non seulement il y a une plus grande acquisition de connaissance dans une classe qui fonctionna sous forme de discussion, mais qu'il en résulta, en outre, un plus grand changement dans la personnalité comparé à la classe du type traditionnel.

Il n'est pas nécessaire d'allonger ce rapport des effets de l'enseignement non-directif sur le changement d'attitudes. Il doit apparaître évident, d'après les résultats mentionnés, que la non-directivité semble plus

efficace à changer les attitudes qu'à aider à l'acquisition de la connaissance intellectuelle. C'est d'ailleurs une affirmation non-équivoque qu'on retrouve dans un article de Stern:

[...] The nondirective approach does appear to be more effective in obtaining favorable attitude changes, as measured by reductions in ethnocentric opinion and increases in insight into self and others [...]¹⁵.

Compte tenu des limitations qui caractérisent, plus ou moins, les différentes études analysées par Stern et McKeachie, il est permis, pour le moment, d'accepter avec une raisonnable réticence les conclusions qui nous sont soumises, quitte à les confirmer ou les infirmer par d'autres expérimentations, scientifiquement conduites.

2. Application de la non-directivité au changement d'attitudes chez le professeur.

La liste des travaux qui se rapportent à l'application de la non-directivité au changement d'attitudes chez le professeur est assez facile à dresser. Il est possible de la reconstituer, au moins en partie, en reprenant l'examen des études ci-haut mentionnées. Plusieurs, en effet, ont été entreprises justement avec des professeurs en

¹⁵ George G. Stern, Environments for Learning, dans Nevitt Sanford (Ed.), The American College, New York, Wiley, 1967, p. 691.

formation. En conséquence, les effets signalés concernant un changement d'attitudes peuvent illustrer la présente section. Cependant, certaines constatations additionnelles, qu'une revision plus extensive de la littérature pédagogique permet de faire, compléteraient les conclusions déjà signalées.

Il semble que cette question des attitudes et de leur changement chez le professeur a constitué et constitue encore une des principales préoccupations des responsables de la formation des enseignants. Pour nous convaincre de ce fait il s'agit, d'une part, de consulter l'étude de Flaxman (1969) qui s'est appliqué à faire une bibliographie annotée des attitudes du professeur, et d'autre part, de s'arrêter sur le nombre imposant de recherches, rapportées par ERIC, qui ont trait précisément au changement d'attitudes chez le professeur. Le travail de Flaxman a été devancé par au moins deux autres publications de valeur: celle de Butts et Raun (1967), et celle de Courtney (1965). Evidemment, il n'est pas nécessaire d'en faire ici une énumération exhaustive. Qu'il suffise de mentionner, au moins, celles qui ont été conduites avec un schème expérimental, basé sur la méthode non-directive ou d'autres méthodes qui lui ressemblent.

La première des études du genre à mentionner est sans doute celle de Lantz et Bott (1968). Celle-ci a trait

au changement d'attitudes chez le candidat-professeur. Cette recherche avait pour but de mesurer chez quelle catégorie d'étudiants se manifestait un changement plus positif d'attitudes pendant un cours de psychologie éducationnelle; les autoritaires ou les démocratiques. Les résultats des démocratiques s'avérèrent supérieurs à ceux de l'autre catégorie.

Padgett et Gazda (1968) ont étudié les effets de l'orientation et de la consultation de groupe sur le concept de soi et les attitudes professionnelles des futurs professeurs. Leurs conclusions démontrent que les deux méthodes employées produisirent des résultats significativement positifs.

De leur côté, Bills, Macagnoni et Elliott (1964) ont présenté un intéressant rapport dans lequel ils mettent en relation le changement de personnalité chez les candidats-professeurs et la personnalité des professeurs qui coopéraient avec eux.

O'Hare (1968), dans son étude Sensitivity Training in Teacher Education, rapporte les effets de cette méthode d'enseignement sur le changement de comportement des professeurs en formation. Evidemment, il ne faut pas identifier la méthode du Sensitivity Training à celle de la non-directivité. Cependant les deux s'inspirent du même esprit. Il est même reconnu par Rogers que la

non-directivité bien pratiquée suppose chez celui qui en fait usage, une expérience en Sensitivity Training. L'étude de O'Hare n'est certainement pas unique en son genre. Il suffit de feuilleter la publication de Capling (1967) pour nous en rendre compte. Cette publication rassemble sous le titre Psychological Research & Sensitivity Training une bibliographie annotée des travaux publiés à ce sujet.

Enfin, voici cinq volumineuses études, toutes présentées comme thèse de doctorat, qui se rapportent au changement d'attitudes chez le professeur soumis à une expérience de non-directivité: celle de Castle (1965), de Fay (1967), de Molchen (1967), de Coffey (1967) et de Balzer (1968).

Pour des raisons fort compréhensibles, les expérimentations conduites par Rogers avec des professeurs en formation sont peu nombreuses. Il appliqua sa théorie surtout dans la formation des futurs thérapeutes. Il ne fait aucun doute, cependant, que Rogers proposait sa théorie non seulement pour l'éducation des étudiants mais aussi pour celle des professeurs et des administrateurs. C'est l'objet d'une affirmation qu'il fit dans Freedom to Learn. Et, comme il apparaît clairement dans les écrits du maître que le but principal de la non-directivité c'est d'en arriver à susciter des attitudes plus convenables, ou adéquates chez ceux qui y sont soumis, il n'est pas exagéré de conclure que

Rogers donnait une réelle valeur à sa théorie comme moyen de formation des futurs enseignants.

Plusieurs chercheurs ont donné raison à Rogers en prouvant par leurs travaux respectifs la supériorité de la non-directivité pour changer favorablement les attitudes des professeurs. C'est le cas des études de Haring, Stern et Cruickshank (1958); de Stern, Stein et Bloom (1956); de Travers et Rabinowitz (1953); de Rabinowitz et Travers (1955). Haring et al., par exemple, ont démontré, à l'aide de plusieurs tests objectifs, l'efficacité des méthodes non-directives et les limitations réelles des méthodes conventionnelles pour modifier les attitudes des professeurs. De leur côté Rabinowitz et Travers ont constaté des améliorations évidentes par rapport à plusieurs attitudes spécifiques chez les professeurs après avoir suivi un stage d'entraînement progressiste, alors qu'ils n'ont enregistré aucune amélioration chez un autre groupe après un stage d'entraînement conventionnel ou conservateur.

Il serait possible de faire état de plusieurs autres recherches entreprises avec la méthode non-directive et celles qui s'y rapprochent en vue de modifier les attitudes du professeur. Les plus importantes ont été mentionnées. En allonger davantage la liste n'ajouterait aucun élément important à l'objet de la présente étude. Tout ce qui fut rapporté jusqu'à maintenant peut suffire à l'établissement

des sources de la recherche en cours et à la formulation des hypothèses. Mais avant de parler des sources et de formuler les hypothèses, il serait à propos de dresser un tableau des conditions soumises par Rogers afin d'assurer la validité d'une expérimentation avec ses théories.

3. Résumé des recommandations faites par Rogers pour assurer la validité d'une expérimentation avec sa théorie de la non-directivité.

Les critiques relativement aux résultats de la non-directivité appliquée à l'enseignement sont loin d'être toutes positives. Qu'on se réfère de nouveau aux analyses de Stern. Après avoir reconnu l'efficacité de la non-directivité pour un changement d'attitudes, celui-ci fait une affirmation qui ne laisse aucune place à l'équivoque ou l'ambiguïté.

The evidence from student opinion regarding the relative merits of student-centered vs. instructor-centered techniques is even more ambiguous. The same studies are divided almost equally in claiming predominantly favorable, unfavorable, or mixed student reactions. If the samples of students in all of these studies were combined there would still be at least as many students who felt dissatisfied, frustrated, or anxious as a result of their nondirective experience as there were who considered it valuable¹⁵.

La charge est assez lourde à l'endroit de la non-directivité. Il ne semble pas possible de l'ignorer

16 Stern, Environments for Learning, p. 691.

facilement surtout lorsqu'on la relie avec un autre énoncé catégorique de Stern:

The nondirective technique is obviously controversial, whether viewed in terms of subjective opinion or evaluated on the basis of objective results¹⁷.

Rogers, on l'a vu, a signifié à différentes reprises qu'il considérait ces remarques comme assez objectives, mais il tenta de se justifier en disant que, si les recherches menées avec sa théorie n'avaient pas donné de résultats plus positifs, c'est qu'on n'avait pas tenu un compte assez rigoureux des conditions qu'il avait lui-même suggérées pour ce faire. Dans l'établissement du schème expérimental et la conduite de l'expérimentation dont le présent rapport fait mention, un effort sérieux a été tenté pour découvrir d'abord les conditions auxquelles Rogers fait allusion et pour en tenir un compte aussi rigoureux que possible tout au long du procédé d'expérimentation.

Il n'est pas facile de découvrir avec précision quelles conditions Rogers a voulu suggérer aux expérimentateurs de la non-directivité. Celles-ci se trouvent réparties dans l'ensemble de son oeuvre et elles sont formulées à la manière rogérienne, c'est-à-dire d'une façon plutôt floue. Ce fait explique en partie la raison pour

17 Stern, Environments for Learning, p. 691.

laquelle les expérimentations n'ont pu se faire selon un patron expérimental un peu analogue. Cependant, le travail de codifier les conditions n'est pas impossible.

Pour nous guider dans une expérimentation dont le présent rapport fournit les résultats, il parut logique de chercher dans les écrits de Rogers les conditions qu'il désira suggérer à l'intention de l'instructeur, l'animateur ou le facilitateur ainsi qu'à l'intention des participants d'une semblable expérimentation et, aussi, celles qu'il proposa pour établir une situation d'apprentissage et la mettre en oeuvre-correctement.

a) Conditions se rapportant à l'animateur:

- Il faut évidemment qu'il soit un facilitateur d'apprentissage et d'information, possédant des attitudes d'authenticité, de confiance envers l'étudiant et de compréhension empathique¹⁸.

- Cette possibilité chez l'animateur de faciliter l'apprentissage au moyen des attitudes mentionnées ne s'acquiert pas du jour au lendemain.

I beleive it should be said that this basically confident view of man, and the attitudes towards students which I have described, do not appear suddenly, in some miraculous manner, in the facilitator¹⁹.

18 Rogers, Freedom to Learn, p. 166.

19 Idem, ibid., p. 115.

Pour y arriver, Rogers demande à l'animateur de s'impliquer personnellement dans des expériences de non-directivité.

[...] I believe that it is only by risking himself in these new ways that the teacher can discover, for himself, whether or not they are effective, whether or not they are for him²⁰.

Il pousse plus loin ses recommandations, à ce sujet, et propose une participation dans des groupes de base.

[...] This is an approach which is of help in educating not only students but teachers and administrators for the newer goals in education. It has as much relevance for them as for the classroom situation²¹.

b) Conditions se rapportant aux participants:

Une condition essentielle, et vraisemblablement la seule, que Rogers ait déterminée pour le participant se rapporte à sa liberté. Il n'est pas question d'imposer la participation à une expérience de non-directivité. Le participant doit signifier sa volonté avant de s'y engager.

It does not seem reasonable to impose freedom on anyone who does not desire it. Consequently it seem wise, if it is at all possible, that when a group is offered the freedom to learn on their own responsibility, there should also be provision for those who do not wish or desire this freedom and prefer to be instructed and guided²².

20 Rogers, Freedom to Learn, p. 115.

21 Idem, ibid., p. 141.

22 Idem, ibid., p. 134.

c) Conditions se rapportant à la situation d'apprentissage:

- Un minimum de structures. Mêmes celles qui sont établies restent toujours flexibles et peuvent être changées par les participants. Qu'on se reporte à l'atténuation donnée au principe de facilitation.

- Provision d'un matériel didactique et électronique et d'un éventail des meilleures ressources pour favoriser l'apprentissage de l'étudiant.

- Usage rationnel de l'évaluation externe au service de l'auto-évaluation.

- Emploi des méthodes du groupe de base pour sensibiliser davantage l'étudiant à un apprentissage expérientiel. Ces différentes conditions peuvent être retracées dans Freedom to Learn²³.

d) Conditions se rapportant aux procédures de l'expérimentation:

- Dans les expérimentations de courtes ou de longues durées que Rogers a menées, il semble avoir établi comme règle la présence à ses côtés d'assistants pouvant l'aider à reviser ses méthodes et attitudes par rapport à la non-directivité.

23 Rogers, Freedom to Learn, p. 129-145.

- Les autres conditions établies par Rogers concernant les procédures d'expérimentation avec la non-directivité appliquée à l'enseignement se rapportent toutes au rôle que l'animateur a à jouer pour assurer la mise en oeuvre du climat d'apprentissage désiré dans un contexte de non-directivité. Ces conditions constituent une explicitation du principe de facilitation et des attitudes de confiance, de respect et d'acceptation de la personne de l'étudiant. Voici une traduction littérale de ces conditions:

L'animateur doit commencer par communiquer à la classe, discrètement et diplomatiquement, ses attitudes profondes de confiance envers le groupe, (attitude de confiance).

L'animateur acceptera les buts du groupe et aidera à les élucider, à les formuler, (principe de facilitation).

L'animateur comptera fondamentalement sur ces forces de motivation qui sont à la base du désir d'apprendre des étudiants, (confiance dans les tendances naturelles qu'a l'étudiant de se perfectionner lui-même).

L'animateur mettra à la disposition des étudiants tout le matériel d'apprentissage qu'ils peuvent désirer, (principe de facilitation).

L'animateur se mettra lui-même à la disposition des étudiants se rendant utile au groupe, mais seulement dans la

mesure où ce sera de l'intérêt et du désir du groupe, (principe de facilitation et attitude de respect).

En répondant aux questions du groupe, l'animateur acceptera tant leur contenu intellectuel qu'émotionnel, et essayera d'accorder à chaque aspect l'impact qu'il a pour l'individu autant que pour le groupe, (attitude de compréhension empathique).

Une fois que la classe aura commencé, l'animateur pourra changer de fonction et devenir un participant, un membre du groupe, et donner son avis comme n'importe quel autre membre, (attitude d'authenticité, de transparence).

L'animateur sera attentif à l'arrière-fond émotionnel des problèmes, et essayera de les comprendre du point de vue de celui qui parle, et de lui communiquer cette compréhension, (principe de facilitation de la communication de l'étudiant avec lui-même).

Si la tension émotionnelle monte entre les membres du groupe, l'animateur tendra à prendre une position neutre, compréhensive et d'acceptation, (compréhension empathique).

Finalement, l'animateur sera convaincu que l'efficacité de son action est conditionnée par le degré de congruence et d'authenticité de ses attitudes les plus intimes, (l'animateur ne doit pas se cacher de son élève).

4. Formulation des hypothèses.

La Revue de la Littérature laisse clairement entrevoir que les résultats les plus significatifs obtenus par les tentatives d'application de la non-directivité au domaine de l'enseignement se rapportent aux changements d'attitudes. Il était donc logique d'imaginer une expérimentation dont le but serait de pousser plus avant les possibilités de la non-directivité sur ce point particulier.

Compte tenu des observations précédentes par rapport au changement d'attitudes qu'un apprentissage non-directif peut provoquer chez le professeur en formation, le but de la présente expérimentation est d'étudier jusqu'à quel point ce changement d'attitudes est significatif quand on tient compte d'une variable indépendante et de deux variables extérieures. La variable indépendante se rapporte à la non-directivité versus la directivité. Les deux variables extérieures sont les suivantes: situation d'apprentissage précise versus situation d'apprentissage imprécise; expérience dans l'enseignement versus non expérience dans l'enseignement. Cinq groupes dont la description apparaît au chapitre suivant ont servi dans l'expérimentation.

Les hypothèses à examiner peuvent être énoncées, sous une forme générale, de la façon suivante:

1. Il n'y a pas de différences significatives entre la modification des attitudes provoquée par une situation

d'apprentissage non-directive chez un groupe d'enseignants qui a de l'expérience dans l'enseignement et un autre groupe qui n'a aucune expérience dans l'enseignement. C'est ce que l'expérimentation avec les groupes 1, 3 et 4 tentera de vérifier.

2. Les changements d'attitudes qui résultent d'un enseignement non-directif ne sont pas différents d'une façon significative de ceux obtenus par un enseignement directif du même contenu didactique. C'est ce que l'expérimentation avec les groupes 2 et 5 tenta de prouver.

3. Les changements d'attitudes constatés chez les groupes expérimentaux 1, 3 et 4 auraient tendance à rester stables plutôt qu'à augmenter ou régresser. C'est ce que le Follow-up tentera de prouver une année après l'expérimentation.

Des remarques supplémentaires seront fournies à l'occasion de la présentation des résultats. Avant de parler de ces derniers, le prochain chapitre est un exposé du schème expérimental de la recherche.

CHAPITRE III

SCHEME EXPERIMENTAL

Ce chapitre présente l'échantillon, le matériel et la procédure de la recherche, et donne des précisions sur les variables indépendantes examinées et les méthodes analytiques. Certaines limitations qui affectent cette étude seront signalées en guise de conclusion. Mention sera faite au passage de l'effort qui fut déployé pour tenir compte des conditions établies par Rogers.

1. Echantillon.

L'expérimentation comprend cinq groupes de professeurs ou de futurs professeurs qui étaient inscrits à l'Ecole d'Education de l'Université de Moncton pendant l'été et l'automne de 1970 et 1971. Le choix de ces cinq groupes a été soumis à des critères précis. D'abord, pour tenir compte d'une condition importante établie par Rogers, il fallait que la liberté soit laissée aux participants de s'engager personnellement dans une expérience de non-directivité. D'où la raison d'être des questionnaires qui figurent à l'appendice 1. Ensuite, les groupes devaient être composés de façon à permettre la vérification des hypothèses formulées au premier chapitre. En outre, toutes les personnes intéressées au cours sur les attitudes du

professeur avaient eu entre les mains un syllabus de ce cours devant être offert dans un contexte de non-directivité. Pour choisir le premier groupe, celui des personnes dont l'expérience dans l'enseignement variait de 0 à 26, soixante-cinq questionnaires furent expédiés. Pour le deuxième groupe, 60 questionnaires circulèrent; pour le troisième, 40; pour le quatrième, 55; et pour le cinquième, 35. Le tableau III indique le nombre des questionnaires retournés pour chaque groupe, la moyenne d'âge des personnes intéressées au cours ainsi que la moyenne d'années d'expérience dans l'enseignement.

C'est de ces différents retours qu'un échantillon fut tiré au hasard pour la composition des cinq groupes. Le tableau IV en donne les résultats. La méthode du choix au hasard fut la suivante: chaque nom des volontaires fut placé dans une boîte par groupe, et le nombre désiré en fut tiré. Le système a été répété pour chacun des groupes. Il reste maintenant à en donner la description.

D'abord les personnes qui composent les groupes sont tous des professeurs ou de futurs professeurs inscrits dans un cours de maîtrise en éducation à l'Université de Moncton. La décision de n'englober que cette catégorie de personnes avait été prise au départ. Pour choisir le premier groupe, le groupe dit pilote, le critère qui a joué surtout fut celui de rassembler des participants dont l'expérience dans

Tableau III.- Nombre de personnes qui ont répondu affirmativement au questionnaire, avec la moyenne d'âge chronologique et la moyenne d'années dans l'enseignement.

Groupes	Nombre de volontaires	Moyenne d'âge chronologique	Moyenne d'années d'enseignement
1er Groupe (Pilote)	65	37	10
2e Groupe (Contrôle 1)	40	23	0
3e Groupe (Expérimental 1)	20	24	0
4e Groupe (Expérimental 2)	42	32	9
5e Groupe (Contrôle 2)	20	27	6

Tableau IV.- Présentation des cinq groupes tirés au hasard avec pour chacun, la moyenne d'âge chronologique et la moyenne d'années d'enseignement.

Groupes	Nombre de participants	Moyenne d'âge chronologique	Moyenne d'années d'enseignement
1er Groupe (Pilote)	12	35	9
2e Groupe (Contrôle 1)	12	22	0
3e Groupe (Expérimental 1)	12	22	0
4e Groupe (Expérimental 2)	12	31	8
5e Groupe (Contrôle 2)	18	26	5

l'enseignement variait considérablement. Cette caractéristique d'hétérogénéité sera mise en corrélation avec l'homogénéité des groupes 3 et 4. En même temps, ce premier groupe devait aider à la précision des procédés de l'expérimentation proprement dite, à laquelle ont été soumis les groupes 3 et 4.

Le deuxième groupe est un groupe contrôle. Il est composé de personnes sans aucune expérience dans l'enseignement et a été soumis à aucune expérimentation directe. Il a eu entre les mains, seulement, pendant la période de l'expérimentation proprement dite, le matériel didactique dont il sera fait mention plus bas.

Le troisième groupe, groupe expérimental 1, est aussi composé de personnes sans aucune expérience dans l'enseignement, mais il a été soumis à l'expérimentation de non-directivité.

Le quatrième groupe a été choisi sur la base de cinq années d'expérience dans l'enseignement, et compose le groupe expérimental 2, parce que, comme le troisième, il fut soumis à l'expérimentation.

Enfin le cinquième groupe constitue le groupe contrôle 2. C'est celui qui s'est prêté à l'expérience de directivité.

2. Matériel et procédure.

Pour décrire le matériel et l'usage qui en a été fait, c'est-à-dire la procédure de l'expérimentation, il faut parler de la situation d'apprentissage qui a été créée, du matériel didactique et électronique, ainsi que des différentes mesures employées, de la formation du responsable de la recherche, du personnel d'assistance et de la mise en marche de l'expérimentation.

A. Situation d'apprentissage.

Les groupes 1, 3 et 4 ont participé à un séminaire de longue durée s'étendant sur une période de trois semaines pour totaliser un minimum de trente heures. Pour eux, il s'agissait de discuter autour d'une tâche, portant sur les attitudes du professeur, dans un contexte structuré au minimum et sous la direction d'un animateur formé en dynamique de groupes et en non-directivité. Le local et son organisation étaient identiques. Quant aux groupes 2 et 5, la situation d'apprentissage fut différente pour eux parce qu'ils devaient servir à la comparaison qui est l'objectif de cette recherche. Le deuxième groupe eut entre les mains le même matériel didactique des groupes 1, 3 et 4 pendant une période de trois semaines également, avec la recommandation de le lire attentivement. Le cinquième groupe reçut

l'ensemble du matériel et, en plus, un enseignement sous forme magistral pendant un nombre équivalent d'heures.

B. Matériel didactique.

Le matériel didactique qui a été remis aux participants lors de la séance introductive comprend une bibliographie extensive sur le sujet à discuter, un condensé d'une quarantaine de pages traitant de l'attitude du professeur en classe. Ce matériel figure à l'appendice 2. En plus, dans un local à proximité de la salle des discussions, les volumes et les articles mentionnés dans la bibliographie restaient à la disposition des participants.

C. Matériel électronique.

Rogers a toujours tenu compte des instruments électroniques pour la conduite de ses expérimentations. Il a même déploré, à plusieurs reprises, la pauvreté de ce matériel quand il commença à vérifier expérimentalement sa théorie. Pour les mêmes raisons évoquées par Rogers, l'auteur de la présente recherche a voulu exploiter les instruments électroniques popularisés depuis quelques années déjà dans le domaine de l'enseignement, la télévision et les magnétophones plus particulièrement. Ces instruments ont servi à recueillir un matériel de feed-back à l'intention des participants et pour fin de vérification des données.

Pour assurer la perfection des enregistrements, il a fallu constituer un véritable studio de télévision qui comprenait deux sections; une salle de réunion et une salle de techniciens. Les figures 1 et 2 qui suivent présentent les principaux détails techniques de ce studio.

Explications techniques.

a) Champ de vision des caméras.- La caméra A-1 prend les chaises B-5, B-6 et B-7; la caméra A-2 prend les chaises B-1, B-2, B-3 et B-4; la caméra A-3 prend, dans un grand angle, l'ensemble de toutes les chaises; la caméra A-4 prend, dans un gros plan, la chaise B-13, qui est celle de l'animateur; la caméra A-5 prend les chaises B-11, B-12, et la caméra A-6 prend les chaises B-8, B-9 et B-10.

b) Fonctions de la secrétaire.- La secrétaire doit:

- Voir à ce que les dictaphones fonctionnent bien et que le nombre de bobines soit suffisant. (7 bobines pour une période de deux heures d'enregistrement).

- Faire une vérification de son matériel avant chacune des sessions.

- Ecrire, à chacune des sessions, le nom des personnes présentes et indiquer le numéro correspondant à la chaise sur laquelle elles sont assises. A noter qu'il est très important de prendre le nom des personnes et leur numéro correspondant à chacune des sessions, parce qu'elles

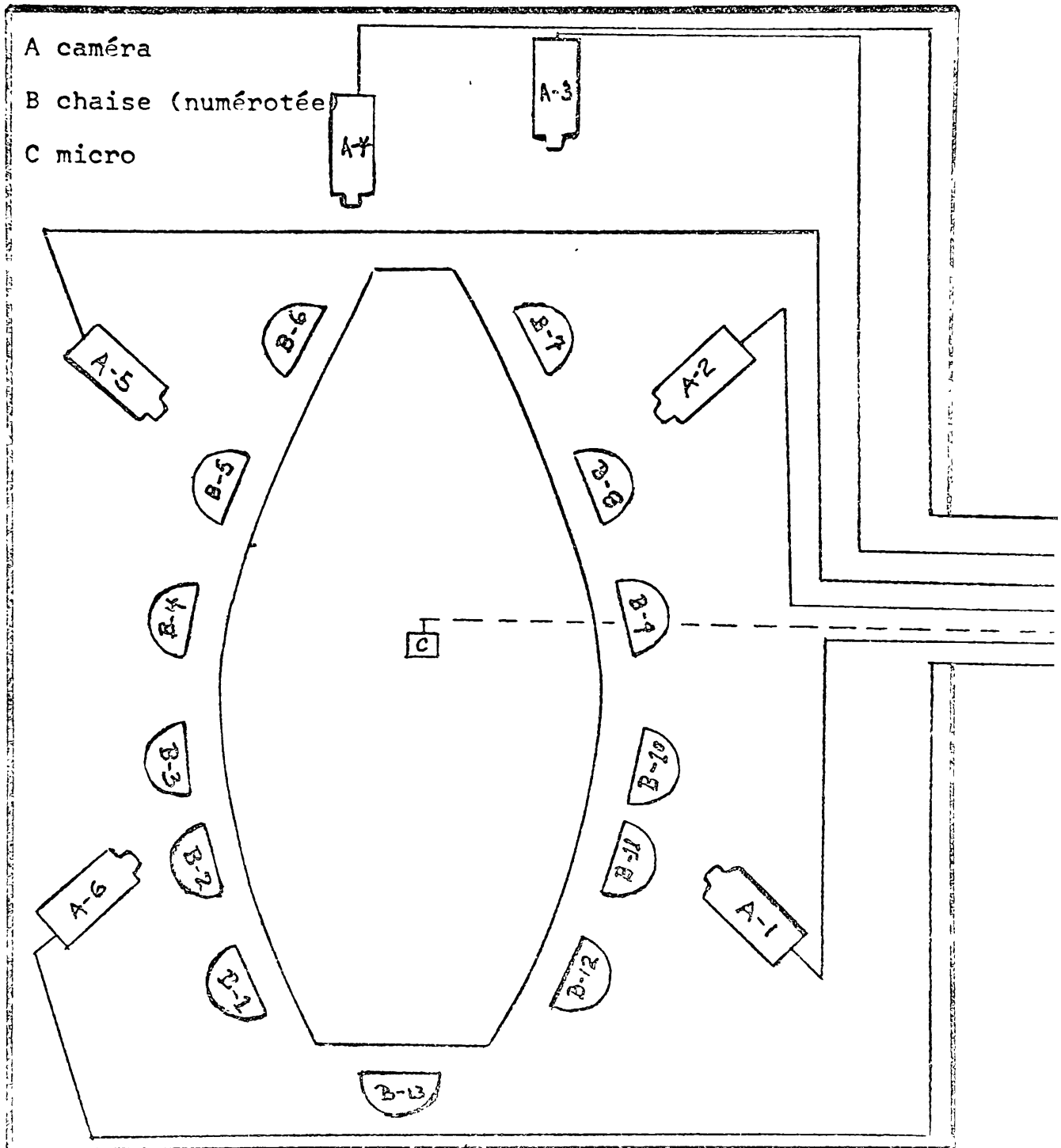


Figure 1. Salle de Réunion.

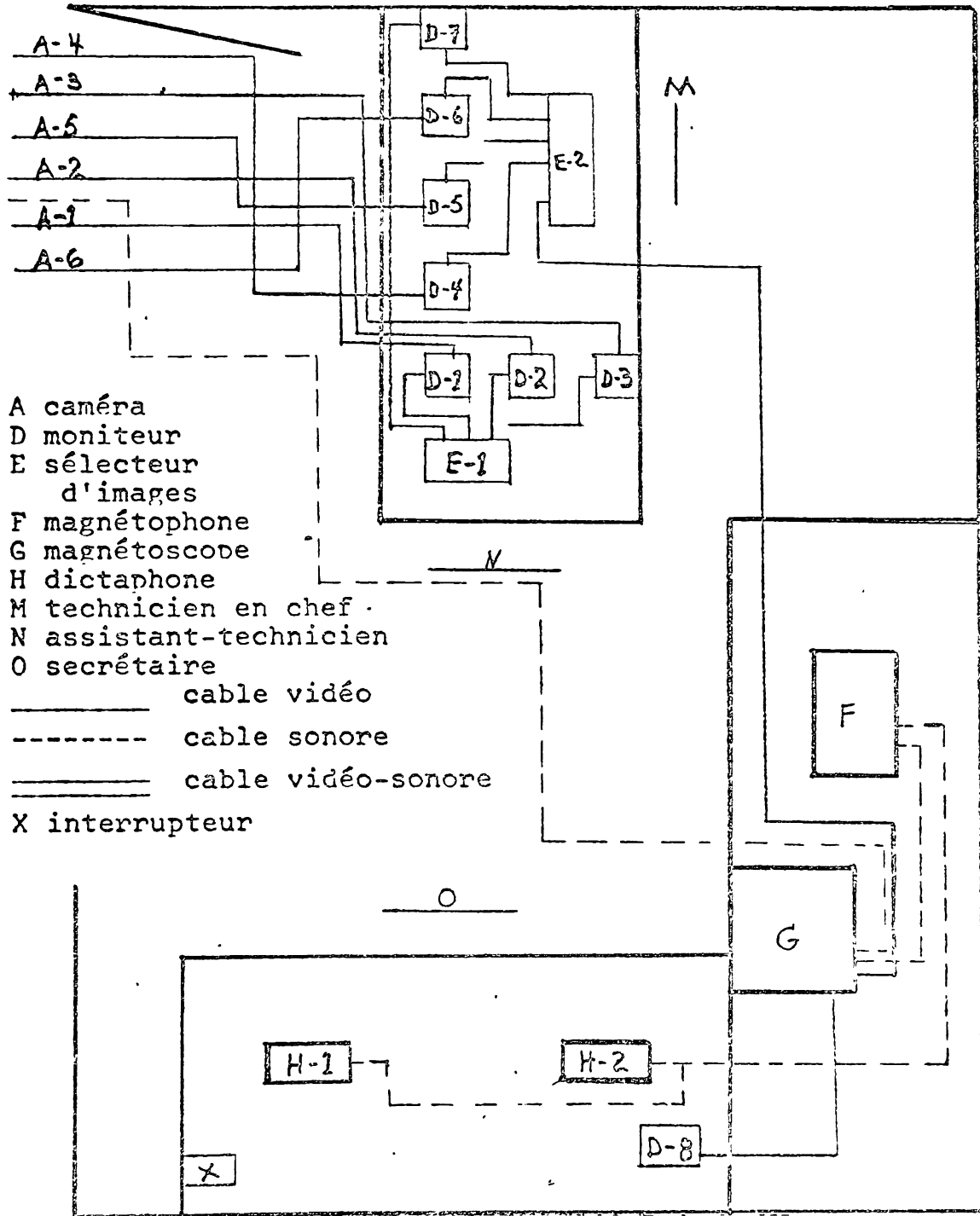


Figure 2. Salle des Techniciens.

peuvent changer de place si elles le désirent. Si ces personnes sont numérotées c'est afin de conserver leur anonymat sur le texte écrit.

- Surveiller le moniteur D-8 et percevoir la personne qui parle afin d'indiquer sur une feuille le numéro correspondant à cette personne. (Les techniciens peuvent aider ici, en lui disant à chaque fois qu'il y a une intervention, le numéro de la personne en question).

- Surveiller les bobines du premier dictaphone H-1 qui n'ont que vingt minutes et faire fonctionner le deuxième dictaphone H-2, dès la dix-neuvième minute du premier. Ceci est pour éviter de perdre des paroles qui pourraient être utiles dans le texte.

- Surveiller la bobine du magnétoscope G et au six centième tour (indiqué sur la machine) se servir de l'interrupteur X qui allume une lumière placée au bout de la table en face de B-13, pour avertir qu'il est temps de faire une pose.

c) Fonctions de l'assistant-technicien.- L'assistant-technicien doit:

- Assister le technicien en chef si celui-ci a besoin de son aide.

- Voir à ce que toutes les caméras soient prêtes à fonctionner au moins cinq minutes avant le début de la session.

- S'occuper du sélecteur E-1, qui est le sélecteur pour les caméras A-1, A-2 et A-3. Il doit découvrir, à l'aide de ce sélecteur, la personne qui parle sur les moniteurs D-1, D-2 et D-3 et passer cette image sur le moniteur D-7.

- S'efforcer de donner le numéro de la personne qui parle afin de faciliter le travail de la secrétaire.

- Voir à ce que toutes les caméras soient bien fermées après chacune des sessions.

d) Fonctions du technicien en chef.- Le technicien en chef doit: .

- Voir à la bonne marche de toute la technique en général.

- Faire une vérification de tout le matériel et de son fonctionnement avant chacune des sessions.

- S'occuper du sélecteur E-2, qui est le sélecteur pour les caméras A-4, A-5 et A-6. Il doit choisir, à l'aide de ce sélecteur central la personne qui parle, sur les moniteurs D-4, D-5, D-6 et D-7 et passer cette image directement sur le magnétophone G. L'image qu'il choisit est importante parce que c'est celle qui paraît sur l'enregistrement. Celle-ci paraît aussi sur le moniteur D-8.

- S'efforcer de donner le numéro de la personne qui parle afin de faciliter le travail de la secrétaire.

- Changer les rubans des enregistreuses G et F à chaque fois qu'il en est nécessaire.
- Numérotter et garder en ordre tous les rubans afin qu'ils soient faciles d'accès.
- Etre prêt à envisager toutes difficultés techniques qui pourraient survenir et être prêt à les régler dans le plus bref délai possible.
- Vérifier, avant de partir, si tous les instruments sont en ordre pour le lendemain et si ils sont hors de contact.

• D. Mesures employées.

Afin de vérifier les effets que pouvaient produire chez les participants les situations d'apprentissage décrites plus haut, pour ensuite établir une comparaison entre elles, le test Minnesota Teacher Attitude Inventory fut administré avant et après la période expérimentale. Pour les fins du Follow-up auprès des trois groupes qui ont été soumis à l'expérience de non-directivité, les premier, troisième et quatrième groupes, il y eut une troisième administration du Minnesota Teacher Attitude Inventory et une enquête faite au moyen d'un questionnaire. Il importe de décrire succinctement ces deux instruments de mesure.

Le Minnesota Teacher Attitude Inventory comprend 150 item, qui ne sont pas répartis en sous-tests. Le score

final ne sera qu'un seul chiffre. De nombreuses recherches ont été inspirées par cet instrument de mesure. Buros (1967) en a compilé une liste de 152. Bien que ces recherches révèlent plusieurs imperfections dans la structure de ce test, il demeure encore, selon Buros, un instrument largement utilisé dans les milieux éducationnels.

L'auteur de la présente recherche aurait pu choisir un autre test d'attitude, celui de Kerlinger's ES-VII¹, par exemple. Ce test mesure deux facteurs qui se prêteraient bien à une étude comparative des effets de la non-directivité en regard avec ceux de la directivité: facteur A, la philosophie progressive; facteur B, la philosophie traditionnelle². Cependant il a opté pour le Minnesota Teacher Attitude Inventory pour les raisons suivantes: ce test, selon ses constructeurs, suggère qu'un score élevé signifie que le professeur est capable d'une relation harmonieuse avec les étudiants. Ce score postule, en outre, qu'un semblable type de professeur se sent en sécurité avec lui-même et est capable de travailler dans une atmosphère

1 F. N. Kerlinger et E. Kaya, Construction and Factor Analytic Validation of Scales to Measure Attitudes toward Education, dans Education and Psychological Education, vol. 19, 1959a, p. 13-29.

2 F. N. Kerlinger et E. Kaya, Predictive Validity of Scale Constructed to Measure Attitudes toward Education, dans Educational and Psychological Measurement, vol. 19, 1959b, p. 305-317.

permissive où professeur et étudiants peuvent penser, agir et dire sincèrement leur point de vue. C'est bien le climat que Rogers souhaite dans une classe non-directive. D'un autre côté, le score inférieur serait l'indice d'un professeur qui aurait tendance à dominer la classe, qui exigerait plus d'ordre formellement et serait davantage préoccupé par le contenu du cours que par les besoins et sentiments des étudiants. Cela correspond d'une façon évidente, à l'image du professeur dit conventionnel. Ces détails sont insérés dans le manuel d'instruction du Minnesota Teacher Attitude Inventory³. Une autre raison qui milita en faveur du M.T.A.I., c'est que les normes s'appliquaient plus adéquatement aux groupes composant l'échantillon de la recherche. En effet, le manuel d'instruction comprend des normes à la fois pour les professeurs expérimentés et les professeurs sans expérience.

Il faut ajouter cependant qu'une étude de corrélation entre le M.T.A.I. et le Kerlinger's ES-VII a révélé que le Kerlinger's peut donner des résultats plus consistants que le M.T.A.I., qui est utilisé plus fréquemment encore⁴.

3 Walter W. Cook, Carroll H. Leeds, Robert Callis, Minnesota Teacher Attitude Inventory Manual, New York, The Psychological Corporation, 1951, p. 4-5.

4 Harry G. Padgett, A Correlation Study of the Minnesota Teacher Attitude Inventory and Kerlinger's ES-VII, Washington, U.S. Department of Health, Education Welfare Office of Education, 1969, Document SP002598, 11 p.

C'est là une hypothèse que Padgett fait parmi les conclusions de son étude. D'un autre côté, les résultats de cette étude ont aussi révélé des corrélations significatives entre les différents scores du Minnesota Teacher Attitude Inventory et le D score (mesure directionnelle) du Kerlinger's ES-VII.

Afin de donner plus de validité aux scores obtenus sur le M.T.A.I., l'auteur a décidé de procéder à une analyse d'item du test plutôt que de se contenter d'un score unique pour chaque participant. Et pour obvier aux inconsistances de ce test et avoir une idée plus juste des changements d'attitudes, un questionnaire fut soumis aux participants pour connaître leurs réactions à la suite de l'expérience de non-directivité.

Pour bâtir son questionnaire, l'auteur s'est largement inspiré de l'étude de Krafft⁵ qui a conduit une expérimentation selon laquelle il voulait établir l'influence que peut jouer sur les attitudes des professeurs les laboratoires en relations humaines. Le questionnaire n'apparaît pas tel quel dans la thèse de Krafft. L'auteur a dû d'abord organiser les idées qui s'y trouvaient pour en faire un questionnaire et imaginer un moyen de compiler les réponses des participants pour en faire une interprétation facile.

5 L. J. Krafft, The Influence of Human Relations Laboratory Training, Michigan, Ann Arbor, University Microfilms, 1967, p. 153-155.

A l'appendice 3 figurent et la copie des questions du Minnesota Teacher Attitude Inventory, et celle du questionnaire qui comporte quatre-vingts questions réparties en deux sections, Relations Interpersonnelles et Attitudes Profondes.

E. Formation du responsable de la recherche.

Parmi les conditions que Rogers a établies pour assurer le succès d'une expérimentation avec sa théorie de la non-directivité appliquée à l'enseignement, il en suggère une qui se rapporte à la formation du responsable d'une semblable recherche. Il suggère que celui-ci ait eu, au préalable, une formation adéquate en relations humaines et, plus particulièrement, comme animateur de groupe de base. Cette remarque apparaît très souvent dans les oeuvres de Rogers et l'auteur de la présente recherche l'a soulignée dans la Revue de la Littérature. Dans le quinzième chapitre du Freedom to Learn, intitulé A Plan for Self-Directed Change in an Educational System, Rogers donne son opinion clairement à ce sujet⁶. L'auteur de la présente recherche n'a pas cru devoir s'engager dans cette entreprise sans s'être soumis lui-même à un apprentissage en relations humaines analogue à ce que Rogers suggère.

⁶ Carl R. Rogers, Freedom to Learn, Columbus, Charles E. Merrill Publishing Company. 1969, p. 303-323.

Cet apprentissage débuta avec Rogers lui-même au printemps de 1967 à l'occasion d'un stage à Dallas, Texas, et se continua de la façon suivante: automne 1968, stage de deux semaines portant sur les Attitudes et les Méthodes Pédagogiques, avec le Centre des Relations Humaines de l'Université de Montréal; été 1969, stage de deux semaines sur les Consultations Skills, avec le National Training Laboratory, (N.T.L.), à Plymouth, New Hampshire; année 1969-1970, stage résidentiel de huit mois sur la Sensibilisation au Travail de Groupe, avec l'Association pour la Recherche et l'Intervention Psycho-sociologiques, (A.R.I.P.) de Paris. Les animateurs étaient Max Pagès et Jean Dubost. La même année, à Paris également, deux stages de fin de semaine en psychodrame avec le Groupe Français de Sociométrie, de Psychodrame et de Dynamique des Groupes; une psychanalyse individuelle avec Madame Couty, psychanalyste, à raison de deux séances par semaine; et un stage de psychodrame thérapeutique avec le Dr. Paul Lemoine et sa femme, Gennie, à raison de deux heures par semaine. Cette formation professionnelle a été accompagnée d'une formation théorique par des cours en psycho-sociologie au département des Sciences Humaines Cliniques de la Sorbonne, Paris, et une lecture extensive des auteurs renommés en Relations Humaines.

F. Personnel d'assistance.

En plus des techniciens et de la secrétaire dont les tâches furent décrites plus haut, le responsable de cette recherche était assisté de deux autres personnes: un psycho-sociologue et un psycho-pédagogue. Ces derniers ont été d'un secours précieux pour l'organisation immédiate de l'expérimentation et pour le travail de supervision en cours de route. Leur travail de supervision se faisait par l'intermédiaire d'un relais de télévision disposé dans une salle adjacente à celle des réunions. Ils devaient rapporter à l'animateur après chaque session les façons d'agir à corriger, s'il s'en trouvait, afin d'assurer une situation authentique de non-directivité telle que suggérée par Rogers dans les conditions ci-haut mentionnées. Cette assistance concorde avec une autre recommandation de Rogers.

G. Mise en marche de l'expérimentation.

L'expérimentation avec le premier groupe eut lieu pendant les cours d'été 1970. Celle qui concernait les groupes 2, 3 et 4 fut conduite pendant l'automne de la même année, alors que celle du cinquième groupe se fit pendant les cours d'été 1971.

Avec le cinquième groupe, la manière de débiter est en tout semblable à n'importe lequel cours offert d'une

façon directive ou magistrale, excepté qu'avant et après l'expérience les participants ont eu à remplir le questionnaire du Minnesota Teacher Attitude Inventory pour les fins de la recherche. La manière de débiter qui a trait aux autres groupes diffère sensiblement car il fallait donner aux participants des explications appropriées. Le commun dénominateur propre à ces quatre groupes est que les participants ont tous été soumis à l'administration du M.T.A.I., avant et après l'expérimentation. Cependant le deuxième groupe, contrôle 1, reçut un traitement différent. Après avoir passé le test M.T.A.I., il reçut le même matériel didactique des trois autres groupes avec la recommandation d'en prendre connaissance et l'invitation à revenir dans trois semaines au même local. Le procédé employé avec les trois autres groupes est nettement différent. Avant d'en donner une description détaillée, il importe de signaler d'abord ce que l'expérimentation avec le groupe pilote a permis de découvrir par rapport à la mise en marche de l'expérimentation proprement dite. Une analyse des enregistrements faits avec le vidéo et l'audio a suggéré quelques précisions afin de mieux respecter les conditions établies par Rogers en vue d'une expérimentation semblable. Notamment, par rapport à l'usage des caméras de télévision, et, aussi, par rapport à la mise en marche de l'expérimentation.

Avec le groupe pilote, toutes les caméras avaient été disposées de sorte que les prises de vues ne nécessitaient pas de caméraman. L'enregistrement était dirigé à partir de la salle des techniciens. Il n'était donc pas possible de saisir tous les détails pouvant constituer un feed-back significatif pour les participants, l'animateur et ses assistants. Il fut donc décidé pour l'expérimentation proprement dite de recourir aux services de caméraman. Les résultats furent d'emblée plus satisfaisants à cause des photographies en gros plan rendues possibles par l'activité du caméraman. .

L'expérimentation avec le groupe pilote permit en plus de préciser davantage les détails concernant la mise en marche de l'expérimentation proprement dite afin d'assurer, dès le début, le climat psychologique voulu par Rogers.

Voici maintenant le détail du procédé d'expérimentation dont les assistants et l'animateur avaient pris connaissance avant de la mettre en marche.

Première journée: une brève explication du cours fut donnée à l'ensemble des participants, au personnel technique et aux secrétaires. Cette explication avait surtout pour but de faire saisir à ces derniers que le cours qui débutait porterait sur l'attitude du professeur et que la méthode employée s'inspirerait des principes de la non-directivité. L'animateur s'appliqua à préciser les deux

principes suivants par rapport à la non-directivité telle qu'elle pourrait être vécue dans la situation d'apprentissage en question:

1. Il s'agissait d'une discussion libre autour d'un thème dans un contexte structuré au minimum. Les participants seront chargés de faire évoluer eux-mêmes la discussion dans le sens qu'ils le jugeront à propos.

2. La discussion sera animée par le responsable du cours qui n'interviendra que pour aider les participants à mieux se situer individuellement et pour offrir les informations qui lui seront demandées ou qu'il jugera nécessaires à l'apprentissage du groupe.

Ces explications reflètent l'esprit de la non-directivité telle que définie au début de ce rapport et constitue un effort pour respecter les conditions que Rogers a établies concernant les procédures d'apprentissage.

Après ces explications sur la situation d'apprentissage, le responsable du cours fournit à l'auditoire des détails se rapportant au matériel électronique employé. Les magnétophones serviront à enregistrer les échanges des participants, tandis que les vidéoscopes photographieront les attitudes qui accompagneraient les échanges. Toutes ces données seront à la disposition des participants pour servir de feed-back, selon leur désir. Cependant, promesse fut faite qu'une stricte confidentialité entourera ces

enregistrements.

Après que les participants eurent reçu ces explications, on leur demanda de se soumettre à la première administration du test Minnesota Teacher Attitude Inventory. Les participants reçurent, à la suite, une copie de tout le matériel didactique préparé pour le cours: un condensé sur l'attitude du professeur, une bibliographie se rapportant à ce sujet. Ils furent aussi invités à exploiter les volumes et articles rassemblés à leur intention dans une salle spéciale à laquelle ils avaient accès.

Les participants se rendirent ensuite à la salle de discussion pour une initiation au matériel électronique donnée par les techniciens. Cette initiation consista dans des tests pour la voix et pour les prises de vues. Les résultats de ces tests furent donnés aux participants.

Les techniciens prirent également une photographie de chaque participant afin de permettre aux secrétaires de pouvoir les identifier sur les écrans moniteurs lors d'une intervention.

Le cours se mit en marche quand le travail d'initiation fut terminé. L'animateur redit aux participants l'esprit qu'il désirait voir régner pendant le cours: un esprit de confiance mutuelle et d'initiative. Il réaffirma que sa présence dans le groupe n'avait pas d'autre but que de faciliter l'apprentissage de chaque participant et de les

aider à vivre une expérience de non-directivité au cours de laquelle ils seraient en mesure de mieux se connaître et de fonctionner plus adéquatement dans la tâche d'apprentissage en question. Après avoir fait ses remarques, l'animateur se tu pour laisser chance aux participants de structurer eux-mêmes leurs activités.

Au cours des jours suivants, l'animateur s'efforça de garder cette attitude de non-directivité et de tenir une conduite qui se rapprochait le plus possible des conditions établies par Rogers relativement aux procédures d'une semblable expérimentation. Il est à remarquer que les conditions de Rogers sont essentiellement comprises dans le tableau de McKeachie qui apparaît dans le chapitre II. Immédiatement après l'expérimentation, il y eut une deuxième passation du Minnesota Teacher Attitude Inventory, et, une année après, une troisième. Cette troisième administration ainsi que les réponses à un questionnaire sur les changements d'attitudes devaient servir en vue d'un Follow-up.

3. Variable indépendante et variables extérieures.

Dans la formulation des hypothèses, il fut question de variable indépendante et de variables extérieures. Ces variables se présentent sous une forme dichotomisée: situation d'apprentissage précise versus situation d'apprentissage imprécise; expérience dans l'enseignement versus

aucune expérience dans l'enseignement; non-directivité versus directivité. Par situation d'apprentissage précise, il s'agit de celle qui fut décrite plus haut et à laquelle les groupes 1, 3 et 4 furent soumis. La situation d'apprentissage imprécise concerne celle qui servit avec le deuxième groupe et selon laquelle les participants n'avaient entre les mains que le matériel didactique décrit plus haut. Le terme expérience dans l'enseignement veut dire un minimum de cinq années ou plus dans la pratique du professorat, alors que celui de aucune expérience signifie aucune pratique du professorat, même pas à titre d'enseignement pratique. Enfin la non-directivité se rapporte à une attitude qui correspond, autant que possible, à celle dont Rogers et ses disciples ont parlé et avec laquelle ils ont expérimenté. Quant à la directivité, elle se réfère à un genre d'enseignement du type magistral ou soi-disant conventionnel.

4. Technique d'analyse des données.

Le but de la présente étude étant de vérifier les effets d'une expérience de non-directivité sur les attitudes de l'enseignant à l'aide de deux instruments de mesures, le Minnesota Teacher Attitude Inventory et le Questionnaire de Vérification, une des techniques qui se prêtent bien à

l'analyse du schème ci-haut décrit est celle que propose Winer (1962) par rapport au Two Factor Experiment with Repeated Measures on One Factor⁷. Le détail de la technique sera dûment exposé au chapitre de la présentation des résultats. Pour le moment, qu'il suffise de présenter la procédure d'analyse dans ses lignes générales. Trois étapes ont été prévues pour faire l'analyse des données. Dans un premier temps, une comparaison sera établie à l'aide des scores totaux du M.T.A.I. afin de déterminer s'il y a une différence sur le pré et sur le post-test pour chacun des groupes, pour ensuite trouver quelle signification aurait cette différence entre les groupes. Dans la deuxième étape, qui sera basée sur une analyse d'item, il sera question de savoir si sur chacun des item du test, il y a des différences entre les cinq groupes au pré-test et au post-test. Il y aura également une étude des différences entre le pré et le post-test pour chaque groupe sur chacun des item. Enfin, en troisième lieu, l'analyse se fera avec les groupes du Follow-up seulement, c'est-à-dire les premier, troisième et quatrième groupes, et sera une vérification des effets de la non-directivité à long terme. A cette fin, trois catégories de participants seront constituées à partir des

⁷ B. J. Winer, Statistical Principles and Experimental Design, New York, McGraw-Hill, 1962, p. 302.

résultats du Minnesota Teacher Attitude Inventory concernant la deuxième et la troisième administration: une catégorie comprenant ceux qui révèlent que leur changement d'attitudes a augmenté, après une année; celle de ceux où le changement est resté stable; et celle de ceux où il y a régression. Une comparaison sera établie ensuite entre ces résultats et ceux du Questionnaire de Vérification.

5. Limitations.

Les principales limitations à signaler concernant la présente recherche se rapportent à la dimension des groupes, à la situation de laboratoire, au matériel électronique, au changement d'attitudes constaté et à la question du Follow-up.

Pour mener l'expérimentation dont les résultats figurent dans ce rapport, il fallait opter pour la formule des groupes restreints. Le travail d'expérimentation avec des groupes restreints a surtout commencé avec Lewin (1939). Très tôt, selon Mailhiot:

[...] il invita les psychologues sociaux à centrer leurs efforts sur l'étude des micro-groupes, ce qu'il appellera "face-to-face groups" [...]⁸.

Lewin initia un mouvement qui s'est très vite répandu: de

⁸ Gerald Bernard Mailhiot, Dynamique et Genèse des Groupes, Paris, Editions de l'Epi, 1968, p. 31.

sorte que les études portant sur les groupes restreints se sont accumulées. En Europe, les auteurs à consulter à ce sujet sont Anzieu et Martin (1968), et Bion (1961). Aux Etats-Unis, les publications de Hare (1962, 1968) et de Hare, Borgatta et Bales (1955, 1965, 1967, 1968) figurent parmi les plus importantes. Bien que le sérieux soit une caractéristique évidente de tous ces travaux, il ressort qu'une expérience particulière sur un point donné a besoin d'être répétée un nombre considérable de fois avant de s'aventurer dans la formulation de conclusions applicables à un ensemble d'individus ou à une population. La première limitation qui affecte la présente recherche est qu'elle n'a dû être menée qu'avec un très faible pourcentage des enseignants du Nouveau-Brunswick.

La deuxième limitation provient de la situation de laboratoire dans laquelle l'expérience a été faite. Il fallait assurer une collection précise de données en vue de l'apprentissage des participants et de l'analyse des résultats. Cette nécessité comporte une limitation sérieuse, surtout si on se reporte aux recommandations que Lewin fait au sujet de l'expérimentation en psychologie sociale.

Mailhiot les rapporte en ces termes:

[...] Lui-même démontre, par ses propres recherches, et illustres [sic] par ses découvertes personnelles que l'exploration valide et féconde des phénomènes de groupe doit s'opérer dans le champ psychologique même où ils s'insèrent et non pas être reconstitués, à échelle réduite, en laboratoire [...].⁹

La troisième limitation a trait à tout l'attirail électronique qui entoura l'expérimentation. Bien que des mesures aient été prises pour prévenir les dérangements chez les participants, il est sûr que ceux-ci ont pu en être importunés un peu. Cependant, comme les groupes expérimentaux étaient tous soumis au même contexte matériel, il ne devrait pas avoir de variations dans les résultats dues à cet inconvénient.

La quatrième limitation concerne les changements d'attitudes que l'administration répétée du Minnesota Teacher Attitude Inventory révèle. Jusqu'à quel point peut-on dire qu'ils sont un effet de la situation d'apprentissage non-directive? Cette interrogation se retrouve chez Stern lorsqu'il rapporte que la non-directivité, d'après les recherches analysées, semble avoir obtenu des changements favorables d'attitudes. Il cite en ces termes les conclusions de McKeachie (1954, 1958):

9 Mailhiot, op. cit., p. 31.

[...] But these results may just as well be attributable to the fact that norms are more readily established in groups characterized by a high rate of intercommunication among the participants, a condition that is not necessarily limited to nondirective groups [...]¹⁰.

Une cinquième limitation se rapporterait au fait que l'expérience de directivité avec le groupe 5, en vue d'une comparaison avec les résultats de la non-directivité, a été conduite par le même animateur. On sait que l'expérimentation de Faw (1949), mentionnée au chapitre II, avait donné des résultats plutôt ambigus à cause de cette raison. Il faut dire, cependant, qu'un autre facteur important entraine en ligne de compte: une imprécision par rapport aux trois méthodes employées, la méthode non-directive, la méthode directive et la méthode mixte. Quoiqu'il en soit, le responsable de la présente recherche décida de conduire lui-même l'expérience directive afin d'assurer l'homogénéité de l'information à laquelle seraient exposés les cinq groupes. Rien n'empêche, qu'en dépit de l'effort que le professeur déploya pour rester magistral et directif, tel que le spécifie McKeachie dans son tableau comparatif, il se peut qu'il n'ait pas réussi. Cela constitue une limitation, mais qui n'aurait probablement pas été tout-à-fait corrigée

¹⁰ George G. Stern, Environments for Learning, dans Nevitt Sanford (Ed.), The American College, New York, Wiley, 1967, p. 691.

par un autre professeur.

Enfin, la période d'une année pour procéder à un Follow-up peut présenter deux inconvénients: un de ces inconvénients se rapporte à la longueur de la période, et l'autre, à l'impossibilité de contrôler les facteurs qui, durant une année, s'ajoutent nécessairement aux effets de la non-directivité pour jouer dans le sens négatif ou positif sur l'évolution des attitudes. Le Questionnaire de Vérification a voulu obvier à cette difficulté. Il n'est pas sûr qu'il ait réussi complètement.

Pour conclure la liste des limitations, il faut toujours garder en tête, qu'en dépit du soin apporté pour respecter les recommandations émises par Rogers pour le genre d'expérimentation dont ce rapport fait mention, le chercheur sera toujours piégé par le peu de rigueur scientifique qui les caractérise.

Les documents qui se rapportent à l'organisation et la conduite de l'expérimentation sont insérés en appendice.

Appendice 1: questionnaires à l'intention des participants.

Appendice 2: matériel didactique; bibliographie et texte sur l'attitude du professeur.

Appendice 3: instruments de mesures; Minnesota Teacher Attitude Inventory et Questionnaire de Vérification.

Appendice 4: lettres en vue du Follow-up.

Le chapitre suivant se propose de présenter les résultats obtenus à la faveur de l'expérimentation ci-haut décrite.

CHAPITRE IV

LES RESULTATS OBTENUS

Dans ce chapitre, il y aura présentation des résultats obtenus, une discussion de ces résultats et quelques suggestions concernant des recherches futures dans le domaine étudié. Un résumé et une conclusion compléteront le chapitre.

1. Présentation des résultats.

Les efforts déployés par l'auteur de cette recherche pour suivre les conditions établies par Rogers relativement à une étude du genre devraient normalement apparaître dans la présentation des résultats. Autrement, il serait bien difficile de vérifier jusqu'à quel point l'animateur a rempli un rôle non-directif dans son expérimentation. Voici pourquoi la présentation des résultats comportera deux temps. Dans un premier temps, il sera question, à l'aide d'une analyse des interventions de l'animateur avec les groupes 3 et 4, de comparer son comportement avec celui des animateurs considérés comme non-directifs et d'examiner comment il s'est conformé au rôle que Rogers a déterminé pour une semblable animation. Dans un second temps, il y aura présentation des résultats obtenus par les participants au Minnesota Teacher Attitude Inventory et au Questionnaire de

Vérification des changements d'attitudes.

A. Comportement de l'animateur.

L'étude du comportement de l'animateur ne pouvait se faire que par une vérification du nombre de ses interventions pendant les sessions de groupe fonctionnant dans un contexte de non-directivité et par une analyse du contenu de ces interventions. Pour ce faire, l'auteur a jugé qu'il n'était pas nécessaire d'englober le texte complet des interventions des groupes expérimentaux 3 et 4. Certaines méthodes peuvent servir pour découper un échantillon représentatif de séquences sur l'ensemble des sessions dont l'étude donne des résultats valables.

Il fut donc décidé de faire usage de la méthode rapportée par Zimny (1961) pour sortir du texte des interventions deux séquences d'une durée d'une demi-heure par session de quatre heures pour chacun des groupes 3 et 4. Le tableau V donne les résultats de cet échantillonnage. En éliminant la première journée, qui n'était qu'une session d'adaptation, deux demi-heures de texte furent découpées dans le texte de chacune des quatre autres sessions des deux groupes. Ceci donna quatre heures de texte pour chacun des groupes. Le comportement de l'animateur fut étudié à partir de ce contenu.

Tableau V.- Choix des séquences enregistrées en vue d'étudier le comportement de l'animateur durant l'expérimentation avec les groupes 3 et 4^a.

Jours	Sessions	Sections	Groupe 3	Groupe 4
Lundi	1	1	A B C D ^b	E F G H
		2	A B C D	E F G H
Mardi	2	1	D	E
		2	D	E
Mercredi	3	1	B	G
		2	B	G
Jeudi	4	1	A	F
		2	A	F
Vendredi	5	1	C	H
		2	C	H

a George H. Zimny, Method in Experimental Psychology, New York, The Ronald Press Company, 1961, p. 175-186. .

b Les lettres majuscules indiquent les bobines enregistrées d'une durée d'une demi-heure.

a) Nombre d'interventions de l'animateur.- Une des méthodes proposées par les psycho-sociologues pour étudier le comportement de l'animateur non-directif se rapporte au nombre de ses interventions dans un travail de groupe. Robert F. Bales¹ est l'auteur qui s'est particulièrement distingué dans les études de ce genre. Jean-Marie Aubry et Yves Saint-Arnaud se sont largement inspirés de ses recherches pour appuyer les affirmations qu'ils font dans leur petit bouquin sur la Dynamique des Groupes. En particulier, ils ont retenu deux tableaux qui comparent très bien, sur la base du nombre d'interventions, les rôles de l'animateur directif et de l'animateur non-directif. Avec les statistiques qu'ils présentent, il a été possible de bâtir le tableau VI dans lequel figure le nombre total des interventions qui ont été faites dans une discussion animée d'une façon directive et d'une façon non-directive. L'intérêt de ce tableau réside surtout dans la comparaison qui ressort entre le nombre d'interventions de l'animateur et des participants dans un contexte de directivité et de non-directivité. Les deux chiffres à retenir sont les pourcentages 17 et 83; 17 représentant la proportion des interventions de l'animateur non-directif par rapport à la proportion de celles des participants qui est de 83%. Ce qui veut dire

¹ Robert F. Bales, Interaction Analysis, Cambridge, Addison-Wesley Press, 1951, 202 p.

Tableau VI.- L'animateur directif versus l'animateur non-directif à partir du nombre d'interventions dans un groupe de discussion^a.

Participation	Animateur directif		Animateur N.-dir.	
	Interventions	%	Interventions	%
Grand Total	1288		1339	
L'animateur	708	55	231	17
Le groupe	508	45	1109	83

^a Jean-Marie Aubry et Yves Saint-Arnaud, Dynamique des Groupes, Montréal, Les Editions de l'Homme, 1963, p. 38.

que, dans un contexte de non-directivité, l'animateur doit être relativement silencieux, tel que le demande la théorie non-directive.

Une étude semblable a été effectuée sur le texte de chacune des séquences rapportées au tableau V. Les résultats en sont consignés dans les tableaux VII et VIII. Pour chaque séquence, un comptage exact des interventions de l'animateur et des participants a été fait et les proportions ont été établies. En examinant la dernière rangée horizontale des chiffres qui figurent dans ces deux tableaux il apparaît clairement que, dans l'ensemble, le pourcentage des interventions de l'animateur se tient nettement au-dessous de celui que Bales a trouvé pour l'animateur non-directif. Et si l'on pénètre à l'intérieur des séquences, on découvre que, pour une séquence seulement, celle de la session 3, section 1 G, groupe 4, la proportion est supérieure de .46% à celle établie par Bales pour le même genre d'animation. Il appert donc que, sur la base du nombre d'interventions au moins, l'expérimentation a respecté les exigences de la théorie non-directive. Il est à remarquer également que la proportion des interventions de l'animateur est à peu près identique pour les deux groupes expérimentaux: 5.90% pour le groupe 3 et 6.90% pour le groupe 4. Ceci dénote une certaine constance dans son mode d'interventions.

Tableau VII.- Proportion des interventions de l'animateur et des participants du groupe 3 dans une situation d'apprentissage non-directive.

Sessions + Sections	Interventions				
	Total	Animateur	%	Participants	%
2, 1D	179	22	12.30	157	87.70
2, 2D	200	16	8.00	184	92.00
3, 1B	203	0	0.00	203	100.00
3, 2B	226	10	4.40	216	95.60
4, 1A	151	1	0.66	150	99.34
4, 2A	132	14	11.43	118	88.57
5, 1C	205	17	8.29	188	91.71
5, 2C	<u>150</u>	<u>5</u>	<u>3.33</u>	<u>145</u>	<u>96.67</u>
	1446	85	5.90	1361	94.10

Tableau VIII.- Proportion des interventions de l'animateur et des participants du groupe 4 dans une situation d'apprentissage non-directive.

Sessions + Sections	Interventions				
	Total	Animateur	%	Participants	%
2, 1E	93	7	7.52	86	92.48
2, 2E	49	3	6.12	46	93.88
3, 1G	52	9	17.46	43	82.54
3, 2G	94	7	7.44	87	92.56
4, 1F	144	17	11.80	127	88.20
4, 2F	85	3	8.52	82	91.48
5, 1H	88	0	0.00	88	100.00
5, 2H	<u>138</u>	<u>6</u>	<u>4.41</u>	<u>132</u>	<u>95.59</u>
	743	52	6.90	691	93.10

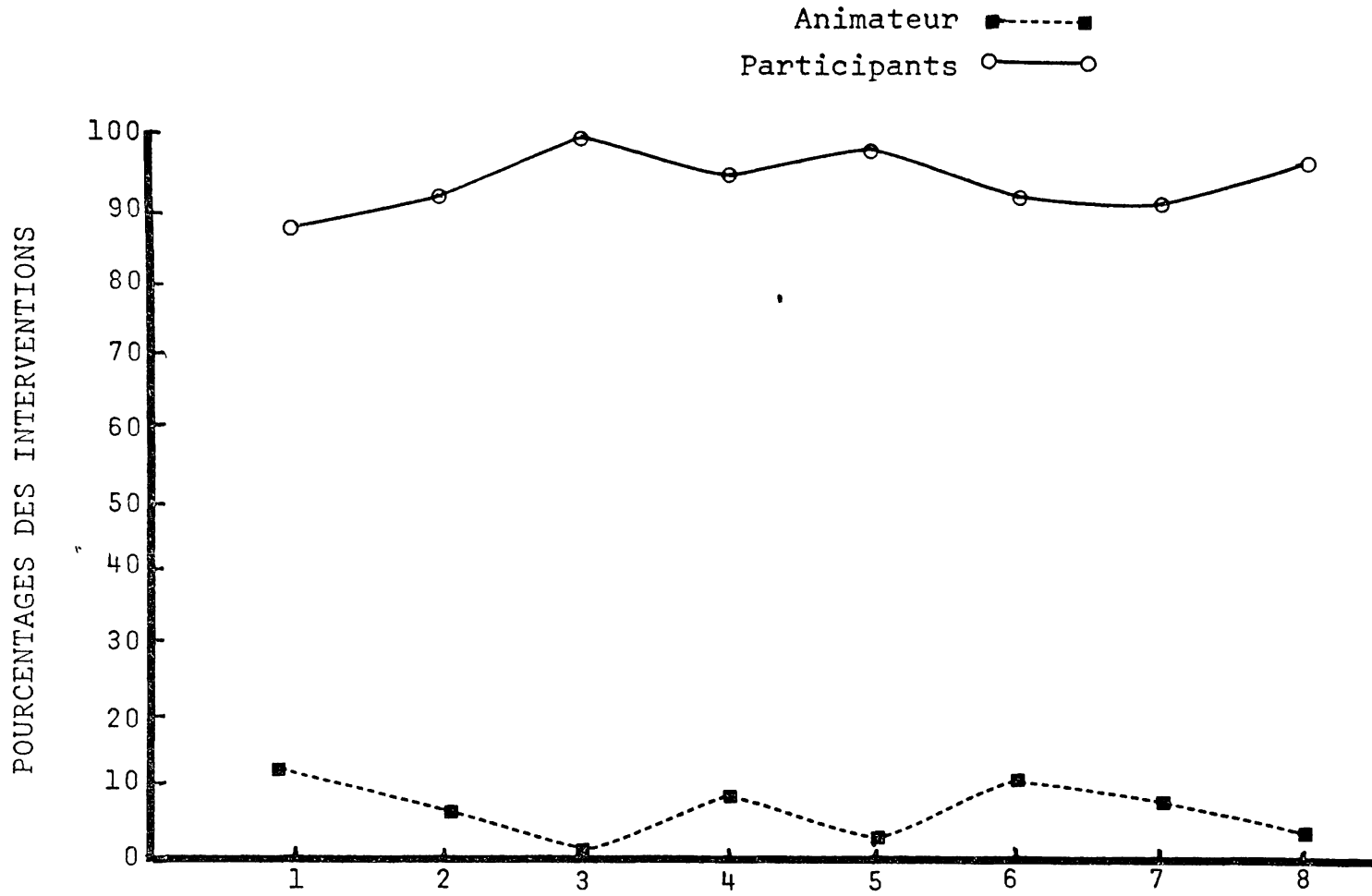


Figure 3. Représentation graphique des interventions de l'animateur et des participants concernant l'expérimentation avec le groupe 3.

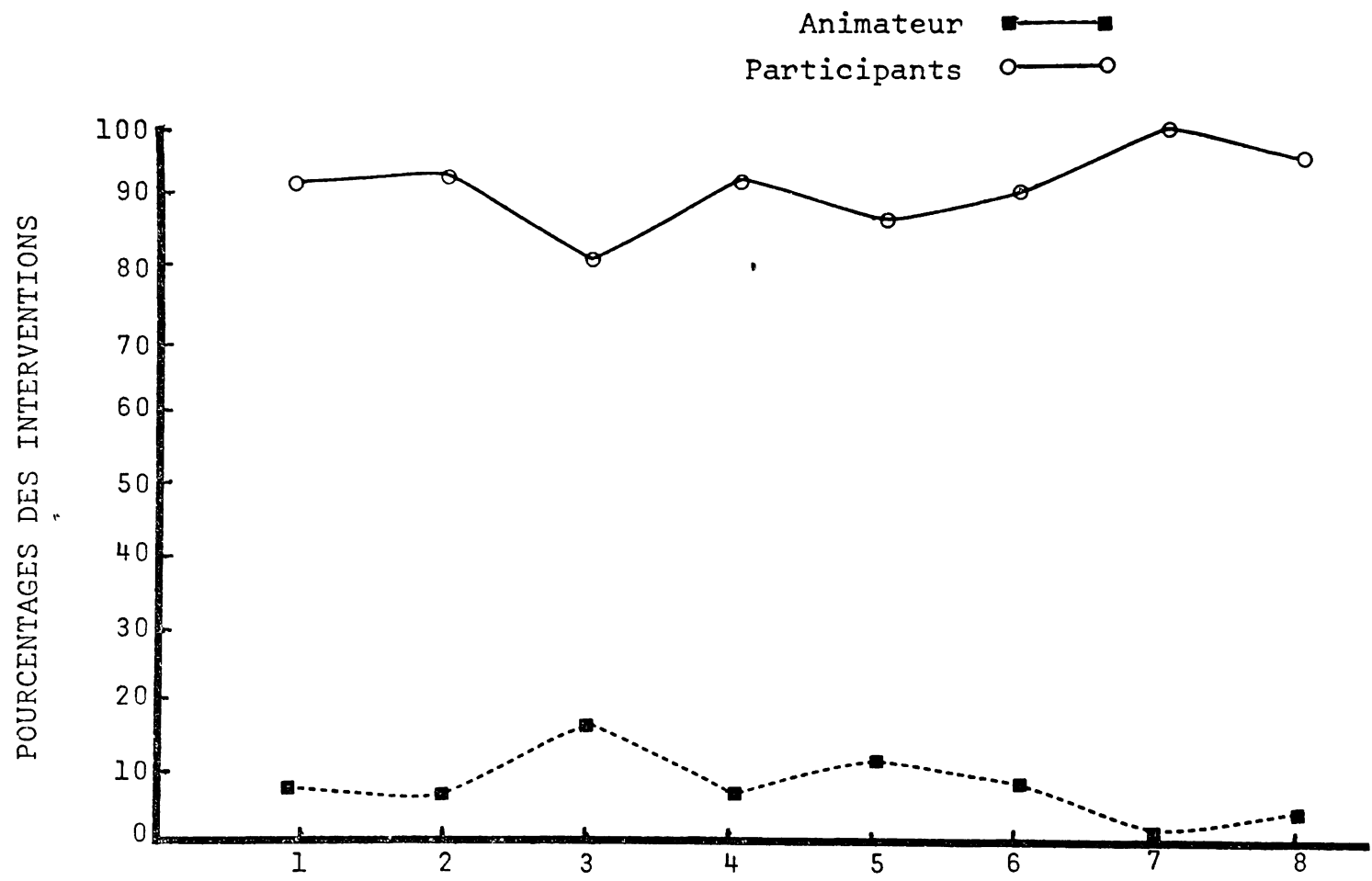


Figure 4. Représentation graphique des interventions de l'animateur et des participants concernant l'expérimentation avec le groupe 4.

La représentation graphique des résultats des tableaux VII et VIII a donné les figures 3 et 4. Les chiffres qui se trouvent sur l'axe horizontal de ces figures représentent les sessions et sections telles qu'elles apparaissent dans le tableau V.

b) Nature des interventions de l'animateur.- Le nombre d'interventions de l'animateur par rapport à celui des participants peut être indicatif du caractère non-directif d'une situation d'apprentissage, mais cela ne suffit pas. Ces chiffres n'ont pas beaucoup de signification à moins qu'ils ne soient appuyés par une analyse du contenu faite avec une grille qui tienne compte des deux extrêmes du continuum directivité - non-directivité. Amidon et Hunter, dans leur volume intitulé: Improving Teaching; the Analysis of Classroom Verbal Interaction, suggèrent que les catégories de Flonders sont très appropriées pour effectuer ce genre de travail. L'auteur du présent rapport s'en est donc inspiré. Ces catégories sont construites de façon à faire ressortir dans un texte d'échanges le caractère non-directif ou directif des interventions d'un professeur. Elles se regroupent sous dix item de la façon suivante: interventions du professeur qui influencent indirectement (aspect non-directif). Dans ces interventions le professeur:

1. Accepte les sentiments: il accepte et clarifie les sentiments exprimés de l'étudiant d'une façon non

menaçante. Les sentiments peuvent être négatifs ou positifs. Les sentiments prédits ou rappelés sont inclus.

2. Loue et encourage: il loue et encourage l'action ou le comportement de l'étudiant. Les farces qui diminuent la tension sont incluses, mais pas les farces qui sont faites aux dépens d'un autre individu.

3. Accepte et emploie les idées de l'étudiant: il clarifie, construit, ou développe les idées ou suggestions émises par l'étudiant.

4. Demande des questions: il demande une question à propos du contenu ou de la procédure avec l'intention qu'un étudiant répondra.

Interventions du professeur qui influencent directement (aspect directif). Dans ces interventions le professeur:

5. Enseigne: il donne des faits ou opinions à propos du contenu ou de la procédure: exprimant ses propres idées, demandant des questions livresques.

6. Donne des directives: il donne des directives, des commandements ou des ordres auxquels l'étudiant doit se conformer.

7. Critique ou justifie l'autorité: il fait des énoncés dont le but est de changer un comportement inacceptable de l'étudiant en comportement acceptable; il explique pourquoi le professeur fait ce qu'il fait en référant à

lui-même d'une façon prononcée.

Interventions de l'étudiant (aspect non-directif):

8. Intervention-réponse de l'étudiant: il intervient en réponse au professeur. Le professeur initie le contact ou sollicite les énoncés de l'étudiant.

9. Intervention-initiation de l'étudiant: il s'agit d'interventions spontanées des étudiants.

10. Silence ou confusion: pauses, courtes périodes de silence et périodes de confusion pendant lesquelles l'observateur ne peut rien comprendre.

Pour mettre en évidence le comportement non-directif de l'animateur, deux méthodes pouvaient être employées. La première aurait été de soumettre à une analyse de contenu chacune des séquences découpées par la technique de Zimmy et telles que rapportées au tableau V. Ce travail aurait été long et fastidieux. L'auteur opta pour une méthode plus simple, mais jugée non moins efficace par les chercheurs: celle de faire une analyse de trois pages de texte continu d'échanges pour chacune des sections choisies dans les groupes 3 et 4. Cet échantillon donna 48 pages de texte; 24 pour chaque groupe. Les tableaux IX et X présentent les résultats du codage des interventions de l'animateur et des participants avec les dix catégories de Flanders. La figure 5 représente graphiquement les résultats rapportés au tableau X. Le codage fut fait par consensus.

Tableau IX.- Résultats du codage effectué avec les catégories de Flanders sur un échantillon de 48 pages de texte tirées des huit sections d'échanges des groupes 3 et 4.

Interventions codées & %	Catégories de Flonders										Total	%
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
Groupe 3:												
Participants	0	0	0	0	0	0	0	11	156	15	182	
%	0	0	0	0	0	0	0	5.51	78.37	7.58	91.46	
Animateur	5	4	4	4	0	0	0	0	0	0	17	
%	2.54	2.00	2.00	2.00	0	0	0	0	0	0	8.54	
Groupe 4:												
Participants	0	0	0	0	0	0	0	4	94	7	105	
%	0	0	0	0	0	0	0	3.44	81.03	6.03	90.50	
Animateur	3	1	3	4	0	0	0	0	0	0	11	
%	2.59	.87	2.59	3.45	0	0	0	0	0	0	9.50	
Total	8	5	7	8	0	0	0	15	250	22	315	100.00

LES RESULTATS OBTENUS

Tableau X.- Résultats combinés du codage effectué avec les catégories de Flanders sur l'échantillon d'échanges des groupes 3 et 4.

Interventions codées & %	Catégories de Flanders										Total	%
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
Participants	0	0	0	0	0	0	0	15	250	22	287	
%	0	0	0	0	0	0	0	4.77	79.36	6.99		91.12
Animateur	8	5	7	8	0	0	0	0	0	0	28	
%	2.54	1.58	2.22	2.54	0	0	0	0	0	0		8.88
Total											315	100.00

LES RESULTATS OBTENUS

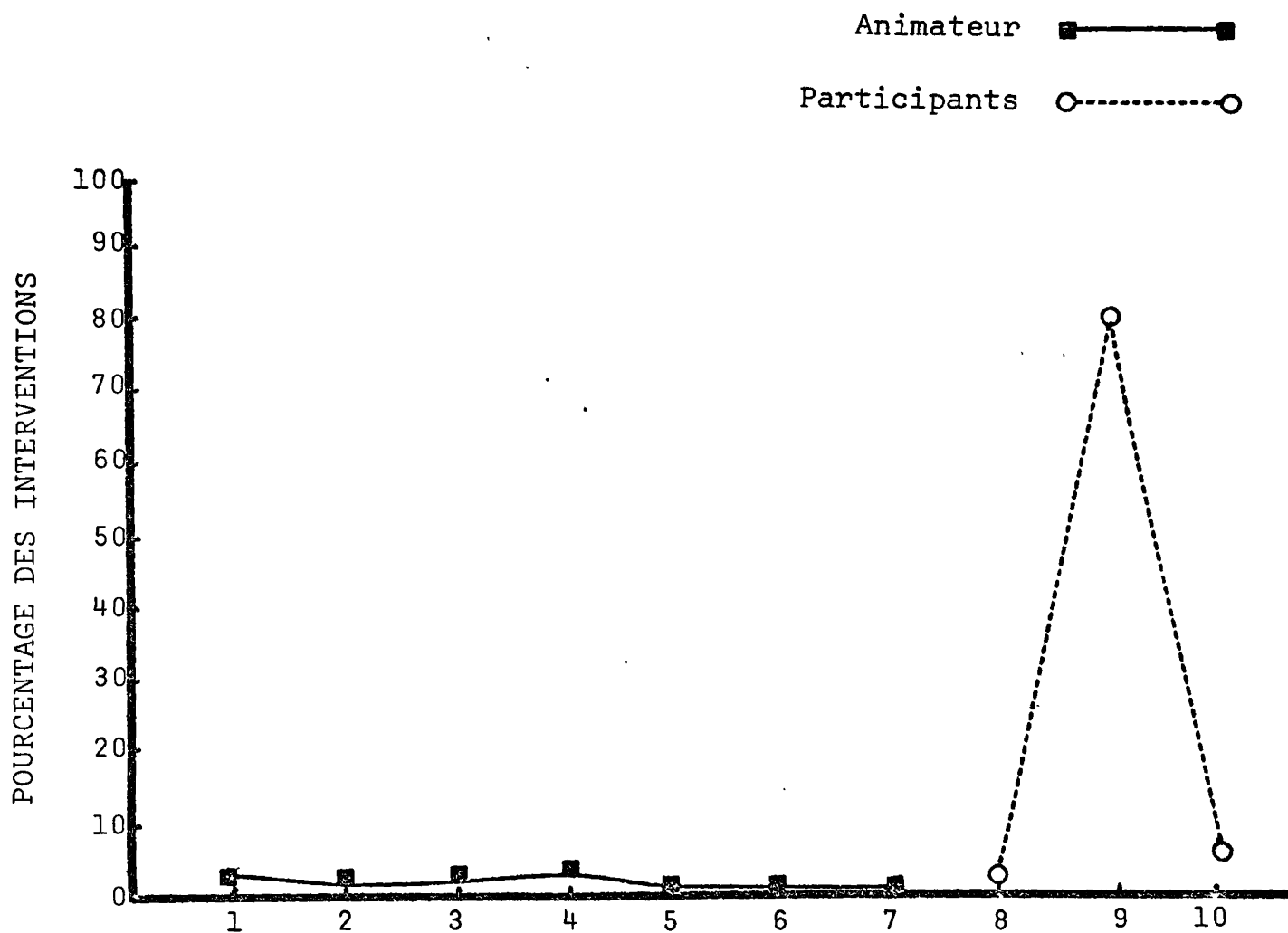


Figure 5. Représentation graphique des résultats combinés du codage effectué avec les catégories de Flanders sur l'échantillon d'échanges des groupes 3 et 4.

Globalement ces résultats corrélaient positivement avec l'étude à laquelle font allusion Aubry et Saint-Arnaud (1963), lorsqu'ils comparent l'animateur non-directif et l'animateur directif. En outre les catégories qui prédominent témoignent d'une façon non-équivoque du caractère non-directif de la situation d'apprentissage. Pour l'animateur, il s'agit des catégories 1, 2, 3 et 4; et pour les participants, la catégorie 9. Les catégories 1, 2, 3 et 4 se rapportant à l'animateur sont celles qui indiquent que l'animateur, dans ses interventions, s'est appliqué à accepter les sentiments des participants, à les louer ou les encourager dans leur production, à accepter et employer leurs idées, à demander des questions qui incitent une réponse de la part des participants. Cette façon d'agir révèle bien une attitude non-directive. La catégorie 9 est celle qui dénote les interventions d'un participant en réponse aux questions des autres participants.

B. Résultats des mesures employées.

Tel que décrit dans le schème expérimental, deux instruments de mesure furent employés pour vérifier les changements d'attitudes chez les participants de l'expérimentation. Le premier instrument, le Minnesota Teacher Attitude Inventory, fut administré aux cinq groupes avant et après l'expérimentation. Une troisième administration eut lieu avec les groupes 1, 3 et 4, en guise de Follow-up, une

année après l'expérimentation. Le second instrument de mesure, Questionnaire de Vérification, fut soumis aux groupes 1, 3 et 4, en même temps que la troisième administration du Minnesota Teacher Attitude Inventory, comme partie du processus de Follow-up. Ce Follow-up fut organisé à l'automne de 1971. Comme les participants qui devaient en faire l'objet n'étaient plus à l'Université de Moncton, il a fallu l'effectuer par correspondance. L'appendice 4 contient les trois lettres qui ont été expédiées à cet effet. Dans l'ensemble le pourcentage des réponses se chiffre à 83.3%; ce qui peut être considéré comme acceptable. Le groupe 1 a répondu à 100%; le groupe 3 à 58.6% et le groupe 4 à 91.6%. Les défections se trouvent donc à l'intérieur du groupe des non-expérimentés.

L'appendice 5 rassemble tous les tableaux des résultats bruts obtenus aux administrations du M.T.A.I. et au Questionnaire de Vérification. Pour discuter adéquatement de ces résultats bruts, il fallait d'abord les soumettre à un traitement statistique approprié. C'est par cet intermédiaire qu'il est possible de faire apparaître les différences et leur signification respective entre les résultats obtenus, pour ensuite confirmer ou infirmer les trois hypothèses formulées au chapitre deuxième. Pour analyser statistiquement les deux séries de résultats mentionnés plus haut, ceux du M.T.A.I. et ceux du

Questionnaire de Vérification, l'auteur s'est inspiré du schème proposé par Kirk². Ce schème prévoit trois étapes pour l'analyse des résultats à un test ou à un questionnaire: une analyse de la variance pour éprouver la signification des différences d'ensemble, un test des effets simples pour déceler les interactions s'il y en a, un test de Newman-Keuls, test de signification des moyennes, pour trouver quels groupes ou quels sous-tests diffèrent l'un de l'autre.

a) Analyse des résultats au Minnesota Teacher Attitude Inventory.- La première série de résultats à analyser se rapporte à ceux que les cinq groupes ont obtenus aux deux premières administrations du M.T.A.I., celles du pré et du post test. Les résultats bruts figurent aux cinq premiers tableaux de l'appendice 5. Les moyennes pondérées qu'ont fournies ces résultats sont consignées dans le tableau XI. La figure 6 représente graphiquement cette première série de résultats. En examinant cette figure, deux observations peuvent être faites. La première se rapporte aux groupes 2 et 3, les non-expérimentés, dont les résultats à la première administration sont nettement inférieurs à ceux obtenus par les trois autres,

2 Roger E. Kirk, Experimental Design: Procedures for the Behavioral Sciences, Belmont, California, Brooks/Cole Publishing Company, 1969, p. 248-282.

Tableau XI.- Moyennes pondérées des résultats
obtenus par les cinq groupes aux deux
premières administrations du Minnesota
Teacher Attitude Inventory.

Groupes	Pré	Post
1	41.1667	45.2500
2	23.3333	33.5000
3	17.6667	27.8333
4	50.8333	44.4167
5	38.6667	46.6667

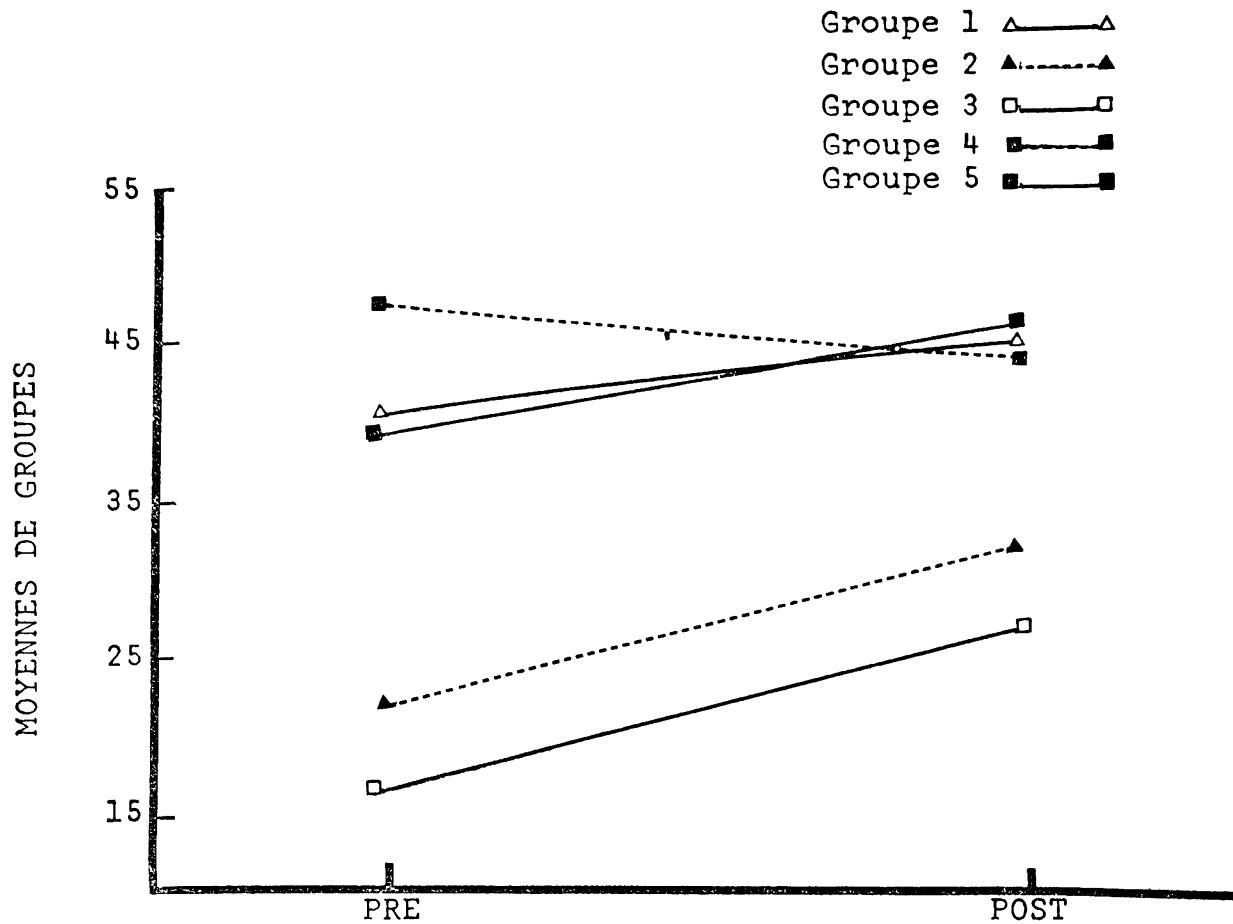


Figure 6. Représentation graphique des résultats obtenus par les cinq groupes aux deux premières administrations du Minnesota Teacher Attitude Inventory.

particulièrement à ceux du groupe 4, les expérimentés. Ceci indique donc une différence marquée, au départ, entre les expérimentés et les non-expérimentés pour ce qui concerne les attitudes. Par contre, la ligne qui détermine la différence des résultats entre la première et la seconde administration accuse une ascension pour tous les groupes, sauf le quatrième, les expérimentés, pour lequel elle est descendante. On remarque également une ascension plus prononcée de la ligne appartenant aux groupes 2 et 3, les non-expérimentés. Ces observations confirment les conclusions de plusieurs recherches menées sur les changements d'attitudes, et selon lesquelles, le facteur expérience semble jouer un rôle de résistance au changement. C'est ce que Bradford (1961, 1968) affirme explicitement³. En ceci, il est assez fortement appuyé par d'autres psycho-sociologues et psychopédagogues. Mention doit être faite des travaux de Harvey (1962, 1963, 1967) dont la plus récente étude mémiographiée s'intitule justement Belief Systems and Education: Some Implications for Change.

Une analyse de la variance à deux dimensions (5 X 2), avec mesures répétées sur le dernier facteur, fut d'abord

3 Leland P. Bradford, The Teaching - Learning Transaction, dans NTL Institute for Applied Behavioral Science, Three Human Forces in Teaching and Learning, Washington, 1968, p. 7.

effectuée pour dépister les différences d'ensemble entre les résultats obtenus par les cinq groupes aux deux premières administrations du Minnesota Teacher Attitude Inventory. Le tableau XII donne les résultats de cette analyse. La lettre A dans ce tableau représente les cinq groupes, la lettre B, les deux premières administrations. Il ressort qu'aucune différence significative n'existe entre les groupes. On ne signale pas, en outre, de signification dans les interactions. Cependant, il en existe une entre les administrations, $F = 6.0395$, $dl = 1$, $p < .05$.

Des résultats analogues ressortent à la suite d'une analyse des résultats obtenus par les groupes 2 et 5. Une analyse de la variance à deux dimensions (2 X 2), avec mesures répétées sur le dernier facteur, fut exécutée sur ces résultats afin d'éprouver la signification entre un groupe qui a été soumis à une situation d'apprentissage imprécise, le groupe 2, et un autre à une situation d'apprentissage directive, le groupe 5. Le rapport de cette analyse consignée au tableau XIII révèle une signification entre les administrations seulement, $F = 7.4860$, $dl = 1$, $p < .05$.

Voici maintenant les résultats qu'ont donnés les analyses effectuées sur les données recueillies aux trois administrations du M.T.A.I. pour les groupes 1, 3 et 4. Ces groupes, on s'en rappellera, ont tous été soumis à l'expérimentation de non-directivité. Le tableau XIV donne d'abord

Tableau XII.- Analyse de la Variance avec les moyennes pondérées sur les deux premières administrations du Minnesota Teacher Attitude Inventory pour les cinq groupes.

Source	SC	DL	EV	F
A	11835.2300	4	2958.8080	2.4450
Sujets Intra- Groupes	72609.8700	60	1210.1640	
B	869.1428	1	869.1428	6.0395*
AB	1243.0890	4	310.7722	2.1595
B X Sujets Intra-Groupes	8634.5820	60	143.9097	

* P < .05

Tableau XIII.- Analyse de la Variance avec les moyennes pondérées sur les deux premières administrations du Minnesota Teacher Attitude Inventory pour les groupes 2 et 5.

Source	SC	DL	EV	F
A	2924.1000	1	2924.1000	2.1524
Sujets Intra- Groupes	38037.8300	28	1358.4939	
B	1188.1000	1	1188.1000	7.4860*
AB	16.9000	1	16.9000	0.1064
B X Sujets Intra-Groupes	4443.8320	28	158.7082	

* P < .05

Tableau XIV.- Moyennes pondérées des résultats
obtenus par les groupes 1, 3 et 4 aux trois
administrations du Minnesota Teacher
Attitude Inventory.

Groupes	Pré	Post	Follow-up
1	41.1667	45.2500	39.4167
3	17.6667	27.8333	11.3750
4	50.8333	44.4167	47.1818

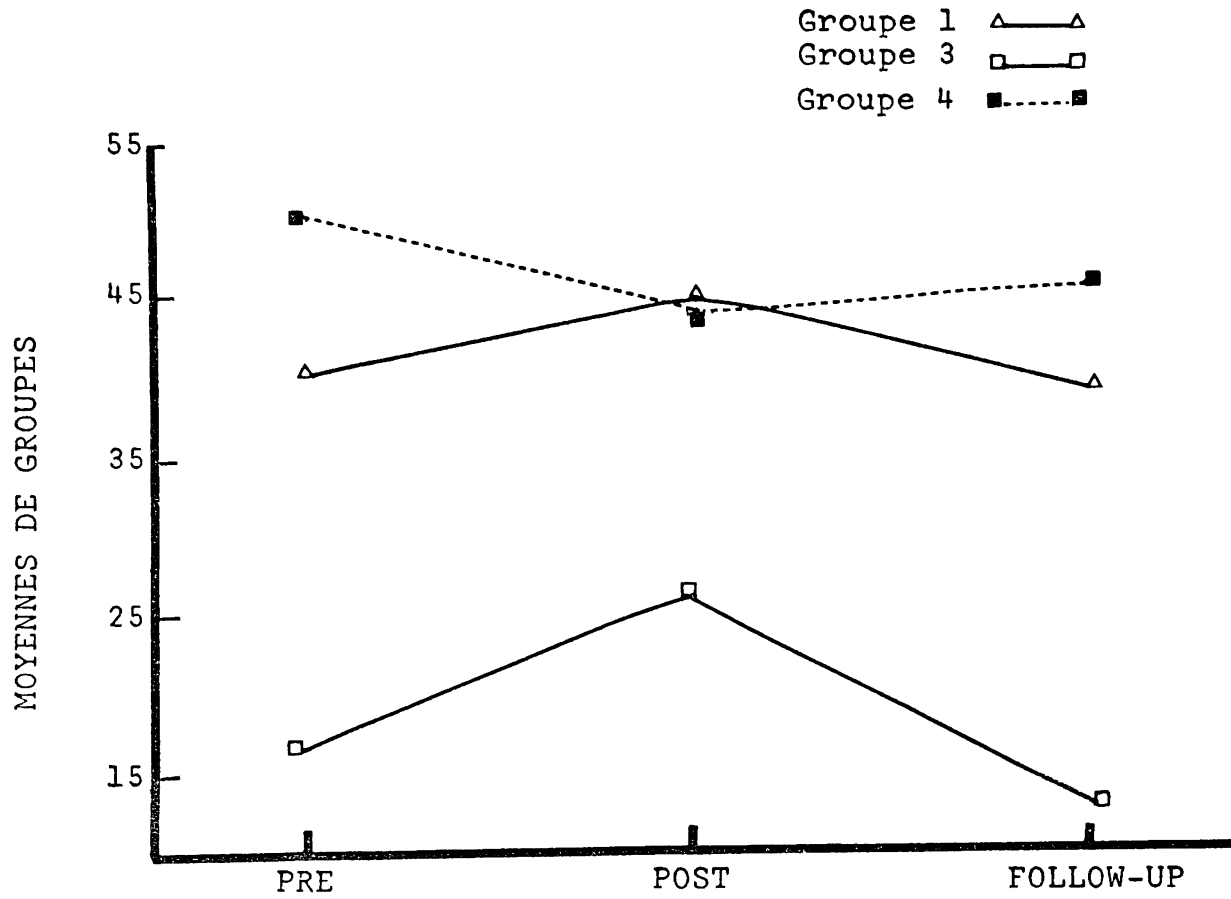


Figure 7. Représentation graphique des résultats obtenus par les groupes 1, 3 et 4 aux trois administrations du Minnesota Teacher Attitude Inventory.

les moyennes pondérées de chacune des administrations pour les trois groupes. La figure 7 en fournit une représentation graphique. Les observations à faire sur cette figure sont les suivantes: une recrudescence marquée de la ligne allant de la deuxième à la troisième administration pour les groupes 1 et 3, alors que la ligne du groupe 4 accuse une ascendance. Les résultats sont donc à l'inverse de ce qu'ils n'étaient comparativement à la première et la deuxième administrations. En outre, la décroissance de la ligne du groupe 3 est encore plus prononcée entre la deuxième et la troisième administrations que la croissance ne l'était entre la première et la deuxième administrations. Cette constatation corrobore les conclusions de certaines recherches scientifiques. Getzels et Jackson⁴ mentionnent, en particulier, l'étude faite par Callis (1950) dans laquelle il s'efforça d'étudier l'effet de l'entraînement comparativement à celui de l'expérience sur le changement d'attitudes. Quatre groupes servirent dans cette étude, dont trois, à différents niveaux, poursuivaient encore leur stage de formation à l'enseignement, et un quatrième était au début de la carrière dans l'enseignement. Les trois groupes en formation furent soumis à deux administrations du Minnesota

⁴ J. W. Getzels et P. W. Jackson, The Teacher's Personality and Characteristics, dans N.L. Gage (Ed.), Handbook of Research on Teaching, Chicago, McNally, 1967, p. 507.

Teacher Attitude Inventory, une première au début de l'année scolaire et la seconde six mois après. Le quatrième groupe fut aussi soumis au même test à deux reprises: une première fois avant la graduation, et, une seconde fois, six mois après le début de la pratique de la profession d'enseignant. Les résultats dénotèrent un changement significatif entre les moyennes des deux administrations pour les quatre groupes. Cependant pour les trois groupes en période de formation, les moyennes de la seconde administration étaient supérieures à celles de la première, alors que pour le groupe des débutants dans la profession d'enseignant, les moyennes de la seconde administration étaient inférieures à la première.

Le groupe 3 de cette présente recherche était un peu dans la même situation que celle du quatrième groupe de Callis. Cette constatation fait ressortir donc que l'entraînement produit un effet positif sur le changement des attitudes, alors que l'expérience, au moins pendant les premiers mois de la pratique de l'enseignement, donne des effets contraires.

Une analyse de la variance à deux dimensions (3 X 3), avec mesures répétées sur le dernier facteur, fut effectuée pour éprouver la signification entre la différence des résultats obtenus par les groupes 1, 3 et 4 aux trois administrations du Minnesota Teacher Attitude Inventory. Le tableau XV en fournit les résultats. A représentant les

Tableau XV.- Analyse de la Variance avec les moyennes pondérées sur les trois administrations du Minnesota Teacher Attitude Inventory pour les groupes 1, 3 et 4.

Source	SC	DL	EV	F
A	15453.0400	2	7726.5230	5.0145*
Sujets Intra- Groupes	46225.0100	30	1540.8330	
B	724.9070	2	362.4534	1.7032
AB	1263.5010	4	315.8752	1.4843
B X Sujets Intra-Froupes	12768.2400	60	212.8040	

* P < .05

groupes et B les administrations, il apparaît que la différence entre les groupes est significative, $F = 5.0145$, $dl = 2$, $p < .05$. Pour découvrir où se situe la différence, un test Newman-Keuls fut exécuté. Le tableau XVI qui en donne les résultats indique une différence significative entre les groupes 4 et 3, 1 et 3 avec un $p < .05$.

b) Analyse des résultats au Questionnaire de Vérification. - Le but du Questionnaire de Vérification était d'étudier les effets de l'expérimentation après une année d'expérience. Il s'agit d'une évaluation personnelle qu'on a demandée aux participants. Ce Questionnaire de Vérification comprend deux sections: Relations Interpersonnelles et Attitudes Profondes. La section des Relations Interpersonnelles groupe six sous-tests: A, communications proprement dites; B, facilité d'entrer en relations; C, prise de risque; D, croissance dans l'interdépendance; E, flexibilité fonctionnelle; F, contrôle de soi. La section des Attitudes Profondes groupe huit sous-tests: A, prise de conscience du comportement humain; B, sensibilité aux sentiments des autres; D, acceptation des autres; E, tolérance aux nouvelles informations; F, confiance en soi; G, aisance avec soi-même; H, introspection à propos de soi et de sa fonction. Les résultats bruts à ce Questionnaire de Vérification pour les groupes 1, 3 et 4 font partie de l'appendice 5 et sont insérés dans un tableau qui suit

Tableau XVI.- Test de Newman-Keuls entre les groupes 1, 3 et 4 aux trois administrations du Minnesota Teacher Attitude Inventory.

Groupes	Groupes		
	3	1	4
	18.958	41.944	47.477
3 18.958	————	22.986*	28.519*
1 41.944			5.533
4			————

* P < .05

immédiatement ceux qui concernent les résultats du Minnesota Teacher Attitude Inventory.

Les tableaux XVII et XVIII fournissent les moyennes pondérées, par sous-tests, des groupes 1, 3 et 4 pour les deux sections du Questionnaire de Vérification. Une représentation graphique des résultats de ces tableaux donna les figures 8 et 9.

Deux analyses de la variance furent effectuées sur les résultats du Questionnaire de Vérification: une à deux dimensions (3 X 6), avec mesures répétées sur le dernier facteur, pour éprouver la signification de la différence entre les résultats obtenus par les groupes 1, 3 et 4 à la section des Relations Interpersonnelles, et l'autre, à deux dimensions aussi (3 X 8), avec mesures répétées sur le dernier facteur, pour éprouver la signification de la différence entre les résultats obtenus par les groupes 1, 3 et 4 à la section des Attitudes Profondes. Les résultats de ces deux analyses de la variance sont consignés dans les tableaux XIX et XX. A représente les groupes et B les sous-tests de la section concernée. Dans le tableau XIX, concernant les sous-tests de la section Relations Interpersonnelles, on y décèle une différence significative entre les sous-tests seulement, $F = 29.5877$, $dl = 5$, $p < .001$. Dans le tableau XX, concernant les sous-tests de la section des Attitudes Profondes, on y remarque le même phénomène,

Tableau XVII.- Moyennes pondérées des résultats obtenus par les groupes 1, 3 et 4 aux différents sous-tests de la section des Relations Interpersonnelles du Questionnaire de Vérification.

Sous-tests	Groupes		
	1	3	4
A	5.6667	7.000	7.2727
B	8.7500	7.000	12.2727
C	5.9167	6.2857	10.1818
D	11.0833	9.8571	14.6364
E	6.5833	6.1429	8.8182
F	4.5833	4.0000	5.5455

Tableau XVIII.- Moyennes pondérées des résultats obtenus
 par les groupes 1, 3 et 4 aux différents sous-tests
 de la section des Attitudes Profondes du
Questionnaire de Vérification.

Sous-tests	Groupes		
	1	3	4
A	10.2500	10.4286	12.7273
B	5.500	3.8571	7.0909
C	5.1667	6.0000	7.1818
D	8.2500	8.5714	11.0909
E	7.1667	7.2857	9.5455
F	3.1667	4.0000	4.0909
G	5.5000	7.4286	9.4545
H	10.0833	11.0000	9.8182

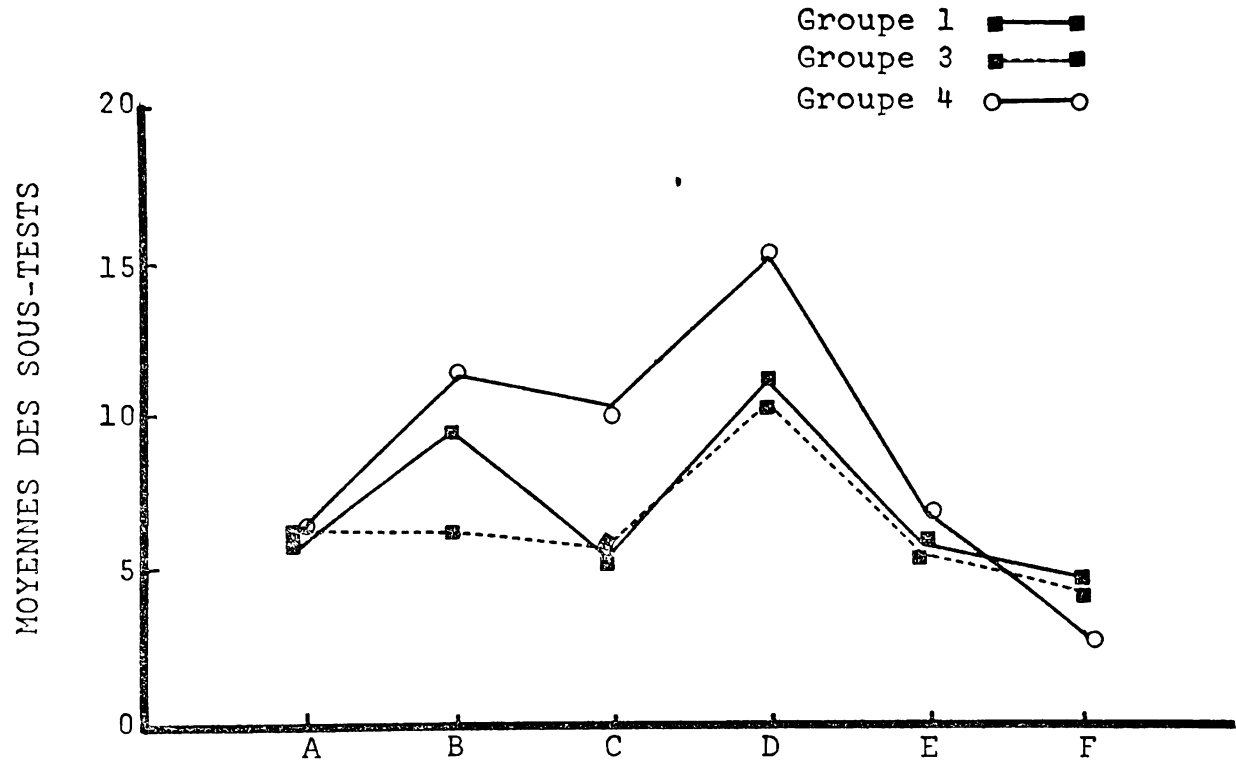


Figure 8. Graphique représentant les résultats du Questionnaire de Vérification, construit sur la base des moyennes pondérées des sous-tests, section Relations Interpersonnelles.

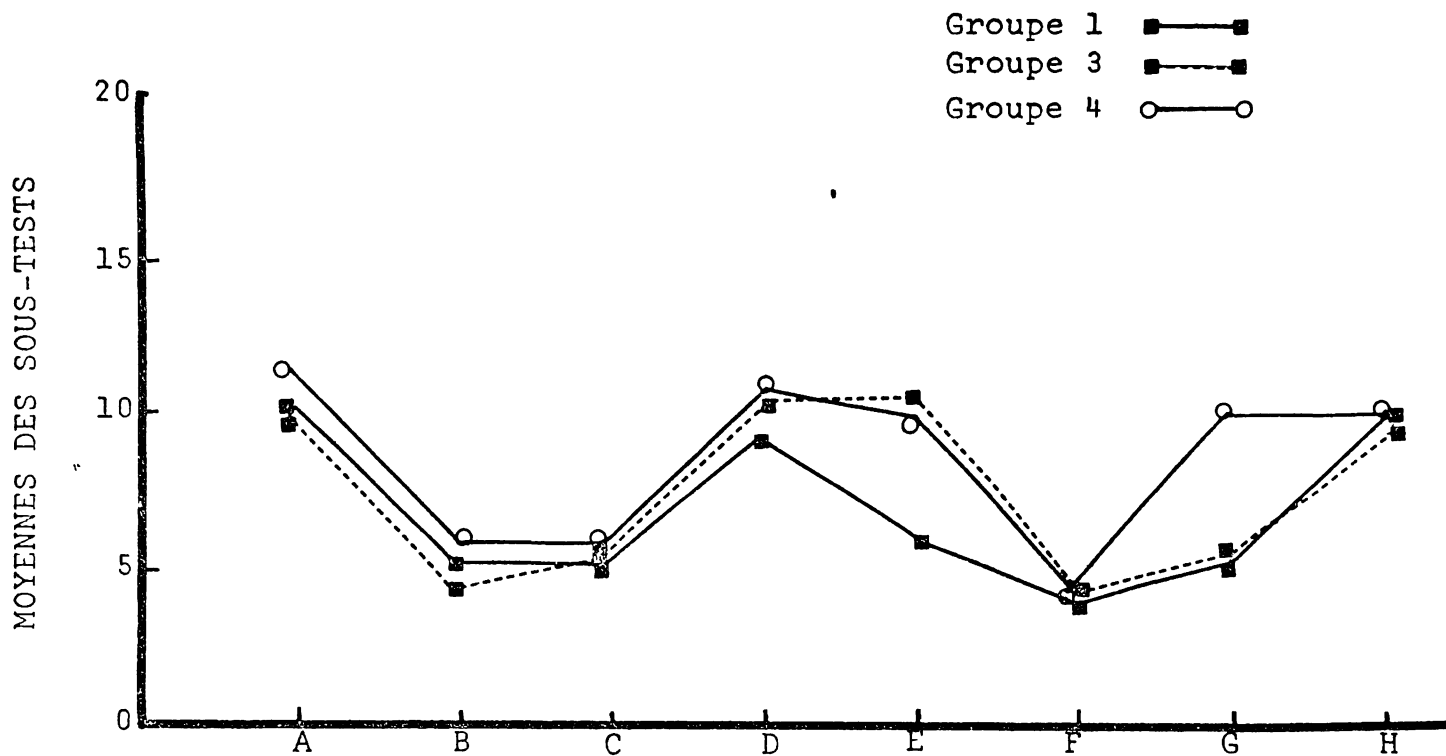


Figure 9. Graphique représentant les résultats du Questionnaire de Vérification, construit sur la base des moyennes pondérées des sous-tests, section Attitudes Profondes.

Tableau XIX.- Analyse de la Variance avec les moyennes pondérées pour les groupes 1, 3 et 4 sur les six sous-tests des Relations Interpersonnelles au Questionnaire de Vérification.

Source	SC	DL	EV	F
A	318.5103	2	159.2551	3.7376
Sujets Intra- Groupes	1150.4210	27	42.6081	
B	857.1846	5	171.4369	29.5877***
AB	104.6423	10	10.4642	1.8059
B X Sujets Intra-Groupes	782.2139	135	5.7941	

* P < .001

Tableau XX.- Analyse de la Variance avec les moyennes pondérées pour les groupes 1, 3 et 4 sur les huit sous-tests des Attitudes Profondes au Questionnaire de Vérification.

Source	SC	DL	EV	F
A	165.5539	2	82.7769	2.7978
Sujets Intra- Groupes	798.8289	27	29.5862	
B	1257.0760	7	179.5823	30.1791***
AB	105.4010	14	7.5286	1.2651
B X Sujets Intra-Groupes	1124.6520	189	5.9505	

* P < .001

une différence significative entre les sous-tests, $F = 30.1791$, $dl = 7$, $p < .001$.

Un test de Newman-Keuls dont les résultats figurent aux tableaux XXI et XXII détermine où se trouvent ces différences. Pour la section des Relations Interpersonnelles, le plus grand nombre de différences significatives avec un $p < .01$ s'établit entre le sous-test D, croissance dans l'interdépendance, et les cinq autres sous-tests. D'autres différences significatives avec un $p < .01$ sont aussi décelées entre les sous-tests suivants B-F, B-E, A-F, C-F, E-F, et, avec un $p < .05$ entre B-C. Quant à la section des Attitudes Profondes, des différences significatives apparaissent avec un $p < .01$ entre le sous-test H, introspection à propos de soi et de sa fonction, et tous les autres sous-tests, sauf le sous-test D, où la signification se situe à $p < .05$ et le sous-test A où il n'y a pas de différence significative. Des différences significatives existent également avec un $p < .01$ entre les sous-tests suivants: A-F, A-B, A-C, A-G, A-E, D-F, D-B, D-C, E-F, E-B, G-F, C-F, B-F, et avec un $p < .05$, entre les sous-tests E-C, G-B.

2. Discussion des résultats et suggestions.

A. Discussion des résultats.

Un examen attentif des résultats qui viennent d'être donnés suggère d'importantes discussions. Même en tenant

Tableau XXI.- Test de Newman-Keuls entre les six sous-tests (A, B, C, D, E, F) de changement dans les Relations Interpersonnelles pour les groupes 1, 3 et 4 au Questionnaire de Vérification.

Sous-Tests	Sous-Tests					
	F	E	C	A	B	D
	4.710	6.982	7.461	7.946	9.341	11.859
F	4.710	2.272**	2.751**	3.236**	4.631**	7.149**
E	6.982		0.479	0.964	2.359**	4.877**
C	7.461			0.485	1.880*	4.398**
A	7.946				1.395	3.913**
B	9.341					2.518**
D	11.859					

* P < .05
 ** P < .01

Tableau XXII.- Test de Newman-Keuls sur les huit sous-tests (A, B, C, D, E, F, G, H) de changement dans les Attitudes Profondes pour les groupes 1, 3 et 4 au Questionnaire de Vérification.

Sous-Tests	Sous-Tests							
	F	B	C	G	E	D	A	H
	3.753	5.483	6.116	7.461	7.999	9.304	11.135	11.301
F	3.753	1.730**	2.363**	3.708**	4.246**	5.551**	7.382**	7.548**
B	5.483		0.633	1.978*	2.516**	3.821**	5.652**	5.818**
C	6.116			1.345	1.883*	3.188**	5.019**	5.185**
G	7.461				0.538	1.843	3.644**	3.840**
E	7.999					1.305	3.136**	3.302**
D	9.304						1.831	1.997*
A	11.135							0.166
H	11.301							

* P < .05
 ** P < .01

LES RESULTATS OBTENUS

compte du fait qu'un changement significatif d'attitudes a été décelé à l'intérieur des cinq groupes entre la première et la deuxième administrations du Minnesota Teacher Attitude Inventory, il faut remarquer que la différence entre ces mêmes groupes, par rapport au changement d'attitudes, n'est pas significative. Cette constatation n'accorde donc aucune préférence à la non-directivité pour ce qui concerne l'évolution des attitudes puisque une situation imprécise d'apprentissage telle qu'employée avec le groupe 2 et une situation directive d'apprentissage telle qu'employée avec le groupe 5 ont produit des effets similaires. Cette découverte semble donner raison aux critiques faites à l'endroit de la non-directivité, surtout chez les européens. Dans le chapitre deuxième, Revue de la Littérature, on a vu que les recherches américaines analysées par Stern (1967) et McKeachie (1962) prêtaient une certaine valeur positive à la non-directivité pour l'évolution des attitudes. Cependant, les psycho-sociologues et psycho-pédagogues français sont beaucoup moins affirmatifs sur ce point. Leurs critiques, qui proviennent de trois sources différentes, les "traditionnaires", la politique, la pédagogie institutionnelle, accordent peu de valeur positive à la non-directivité, même pour faire évoluer les attitudes. Pour les traditionnaires, Faure (1969, 1970), Snyders (1968, 1970, 1971), le non-directivisme constitue une régression;

pour les critiques à caractère politiques, Lourau (1969, 1970), Hameline (1966, 1967, 1969, 1971), la non-directivité serait une illusion pédagogique; pour les tenants de la pédagogie institutionnelle, Oury et Vasquez (1967, 1971), la non-directivité connote une déviation psychanalytique et une naïveté rousseauiste. Evidemment, il n'est pas question d'endosser toutes ces critiques, mais on peut tout de même souligner, qu'en dépit des efforts déployés pour mettre en application les conditions suggérées par Rogers pour mener une expérimentation avec la non-directivité, les résultats pour un changement d'attitudes ne sont pas supérieurs à d'autres méthodes. Il faut ajouter, en outre, que la directivité ne dépasse pas non plus, sur ce point, la situation imprécise d'apprentissage.

Cependant, l'analyse des résultats obtenus par les groupes 1, 3 et 4 aux trois administrations du Minnesota Teacher Attitude Inventory donne plus de valeur à l'expérience pour un changement d'attitudes à longue échéance. Ceci apparaît en observant les graphiques de la figure 7 et les résultats bruts du Questionnaire de Vérification. Il est vrai que les résultats des deux premières administrations du M.T.A.I. donnent au groupe 4 une ligne décroissante. Ceci s'explique par la résistance au changement dont la littérature fait mention. Par contre, les résultats de la deuxième et de la troisième administrations donnent une

ligne ascendante au groupe 4, alors que c'est le contraire pour les groupes 1 et 3. Ce phénomène est corroboré par les résultats bruts du Questionnaire de Vérification. En effet, même si l'analyse statistique ne signale aucune différence significative entre les groupes à partir des résultats du Questionnaire de Vérification, la moyenne du groupe 4 est sensiblement supérieure à ceux des groupes 1 et 3.

Enfin, retenons que, même si la non-directivité ne semble pas être supérieure aux autres méthodes pour l'évolution positive des attitudes, l'évaluation personnelle qu'ont faite les participants par rapport à leur expérience de non-directivité, en répondant au Questionnaire de Vérification, dénote qu'un changement significatif s'est effectué sur les deux points suivants: la croissance dans l'interdépendance et l'introspection à propos de soi et de sa fonction. Pour des éducateurs, la valeur de ce changement est très appréciable.

B. Suggestions.

Avant de présenter un résumé des points saillants de cette recherche en relation avec les hypothèses du premier chapitre et de formuler la conclusion du rapport, faisons quelques suggestions concernant d'autres recherches possibles dans le domaine.

Commençons par un avertissement à l'intention de tous ceux qui voudraient s'aventurer dans une recherche du même genre: il s'agit d'une besogne qui exige une préparation adéquate, du travail, des instruments de mesures assez bien éprouvés et une connaissance approfondie des principes à mettre en application.

Les recherches pour éprouver l'efficacité de la non-directivité appliquée au domaine de l'enseignement sont sûrement à encourager. Cependant, il se peut que celles qui seraient prévues dans un contexte de formation à l'enseignement donneraient des résultats plus positifs. Les points à retenir dans des entreprises de ce genre sont les suivants: s'assurer, au départ, par des tests appropriés, que les animateurs se caractérisent bien en fonction de la tâche qu'ils doivent accomplir: s'il s'agit de donner un enseignement directif, que l'animateur ait, le plus possible, les caractéristiques du professeur supposément directif; s'il s'agit d'un enseignement non-directif, que l'animateur puisse, en plus d'une formation à la non-directivité, démontrer qu'il répond aux critères d'un animateur non-directif.

Il n'est pas nécessaire de multiplier les groupes; deux suffiraient: un groupe expérimental et un groupe contrôle. Il faudrait mettre beaucoup de soin pour les examiner avant l'expérimentation. Ceci permettrait des analyses plus enrichissantes par après. Il est préférable de

vérifier les résultats de l'expérimentation par différentes sortes de mesures, objectives et subjectives.

En outre, il semble que l'expérimentation devrait, pour produire des effets durables, s'étendre sur une période assez longue et qu'un contrôle soit effectué à intervalle régulier. De cette façon, on pourrait éliminer le Follow-up.

Des expériences de non-directivité pourraient être tentées à l'intérieur d'un système scolaire, avec des professeurs expérimentés, dans un programme de recyclage. Pour ce faire, il faudrait respecter toutes les conditions déjà mentionnées.

Enfin, il serait à propos également, comme l'a suggéré Lourau (1969), d'entreprendre des recherches avec l'autogestion et la pédagogie institutionnelle en y mettant la préparation et le contrôle qui s'imposent. On sait que l'autogestion et la pédagogie institutionnelle sont considérées par des psycho-pédagogues français comme des formes de non-directivisme.

RESUME ET CONCLUSIONS

La présente recherche se proposait d'explorer théoriquement le concept de la non-directivité afin de lui donner une forme opératoire et de codifier les recommandations émises par Rogers en vue d'appliquer sa théorie au domaine de l'enseignement. Ce travail d'exploration et de codification fut entrepris en vue d'une expérimentation dont le but était de pousser plus avant les limites d'efficacité de la non-directivité appliquée à l'enseignement. Rogers s'étant plaint que les recherches avec sa théorie n'avaient pas donné de résultats plus concluants dans le domaine de l'éducation parce qu'on avait pas assez respecté ses recommandations pour ce faire, l'auteur de ce présent rapport a voulu entreprendre une étude qui ferait rigoureusement état de ces recommandations. Cet effort apparaît à chaque étape principale de la recherche: dans la définition du concept de non-directivité, dans la codification des recommandations, dans le schème expérimental, dans l'organisation et la conduite de l'expérimentation, dans le caractère objectif et subjectif des mesures employées et dans l'analyse des données. Soit dit, en passant, que le questionnaire construit pour servir de mesure subjective au Follow-up, à cause des résultats quantifiables qu'il donne, dépasse d'emblée ceux dont on a fait usage dans les recherches recensées. Dans

l'ensemble, on s'est contenté de demander, après une expérimentation, l'opinion des participants et on en faisait rapport simplement. En outre, il n'est jamais question de Follow-up.

Tout ceci pour en arriver à l'affirmation que l'expérimentation dont les résultats viennent d'être rapportés se voulait plus parfaite que les autres afin d'épuiser, autant que possible, les possibilités de la non-directivité appliquée à l'enseignement. L'auteur prétend donc avoir fait un pas de plus que les autres afin de rendre justice à Rogers. Voici ce que furent les résultats.

Il a été mentionné plus haut que la recherche dont les résultats apparaissent dans ce rapport avait pour but d'examiner les effets de la non-directivité sur l'évolution des attitudes de l'enseignant en formation. Trois groupes de variables devaient être étudiés: une variable indépendante: non-directivité versus directivité; et deux variables extérieures: situation d'apprentissage précise versus situation d'apprentissage imprécise; expérience dans l'enseignement versus aucune expérience dans l'enseignement. Pour faire cette étude, cinq groupes devaient être mis à contribution: un groupe pilote, deux groupes contrôles et deux groupes expérimentaux. Trois hypothèses ont servi de points de repère pour l'organisation et la conduite de l'expérimentation de même que pour l'analyse des résultats.

Voici, en résumé, ce que la présentation et l'analyse des données nous indiquent pour chacune des hypothèses.

La première hypothèse s'énonçant en ces termes: il n'y a pas de différences significatives entre la modification des attitudes provoquée par une situation d'apprentissage non-directif chez un groupe d'enseignants qui a de l'expérience dans l'enseignement et un autre groupe qui n'a aucune expérience dans l'enseignement. D'après les résultats du Minnesota Teacher Attitude Inventory, cette hypothèse se vérifie. Cependant, il importe de remarquer le phénomène qui apparaît pour le groupe 4, c'est-à-dire, celui qui se caractérisait par son homogénéité sur la base d'un minimum de cinq années d'expérience dans l'enseignement chez qui le changement des attitudes indique une décroissance. Ces résultats corroborent ceux qu'on retrouve dans la majorité des recherches qui avaient pour objectif d'étudier l'évolution des attitudes chez les professeurs. Il est intéressant de remarquer que si la différence n'est pas significative entre l'évolution des attitudes des groupes 1, 3 et 4 à courte échéance, c'est-à-dire, entre la première et la deuxième administrations du Minnesota Teacher Attitude Inventory, elle l'est à longue échéance, lorsqu'on y inclut les résultats de la troisième administration. L'expérience jouerait ici un rôle prépondérant.

La deuxième hypothèse prêtait à la non-directivité

une valeur positive quant à l'évolution des attitudes, mais prédisait que cette valeur n'aurait pas nécessairement une différence significative avec celle que donnerait un enseignement nettement directif du même contenu didactique. Les résultats du tableau XII confirment cette prédiction.

La troisième hypothèse supposait que les changements d'attitudes constatés chez les groupes 1, 3 et 4 auraient tendance à rester stables plutôt qu'à augmenter ou à régresser. Cette supposition n'est pas confirmée par les résultats du Minnesota Teacher Attitude Inventory, mais elle l'est par ceux du Questionnaire de Vérification si on considère les moyennes obtenues par les trois groupes.

Les conclusions à tirer de l'expérimentation se rattachent aux variables plus haut mentionnées. La non-directivité ne fait pas évoluer les attitudes chez l'enseignant d'une façon plus significative que ne le font les autres méthodes d'enseignement. Il n'y a pas non plus de différence significative entre une situation imprécise et une situation précise d'apprentissage quant à l'évolution des attitudes chez la même catégorie de personnes.

Par ailleurs, l'expérience dans l'enseignement joue un rôle plus significatif, à longue échéance, que la non-expérience dans l'enseignement pour l'évolution des attitudes. Ces constatations sont à retenir pour des recherches éventuelles avec la non-directivité.

En conséquence, une expérimentation menée avec les trois préoccupations mentionnées dans l'introduction, à savoir, le raffinement d'un concept opératoire de la non-directivité, la codification des recommandations émises par Rogers pour ce faire et la rigueur dans la mise en application de ce concept et de ces recommandations, n'a pas fourni de résultats sensiblement plus concluants que ceux qu'ont donné l'ensemble des recherches recensées dans le chapitre deuxième. Il ne faudrait pas conclure trop hâtivement qu'il n'y a pas moyen d'obtenir des résultats plus significatifs avec la non-directivité appliquée à l'enseignement. Il semble évident que la méthodologie à employer pour des tentatives du genre de celle que comprend le présent rapport pourrait davantage être précisée. Sur la base de l'acquis qu'occasionna la démarche de l'auteur, il faudrait refaire une autre ou d'autres expérimentations en tenant compte des suggestions émises dans ce rapport et, surtout, en s'efforçant d'éliminer certaines limitations. Celle qui a trait aux animateurs, en particulier, devrait faire l'objet d'une sérieuse attention. Une des conditions à respecter scrupuleusement serait de sélectionner des animateurs en fonction des situations d'apprentissage dans lesquelles ils auront à évoluer: soit la situation directive ou la situation non-directive d'apprentissage. Un même animateur ne peut pas adéquatement remplir les deux rôles successivement.

BIBLIOGRAPHIE

Asch, M. J., Nondirective Teaching in Psychology: An Experimental Study, Psychological Monograph, vol. 65, n° 4, 1951, 23 p.

Cette étude est basée sur une expérimentation contrôlée et constitue surtout une description adéquate de l'enseignement non-directif. Elle ne comporte pas de mesure objective des conditions de cet enseignement.

Aubry, Jean-Marie et Yves Saint-Arnaud, Dynamique des Groupes, Montréal, Les Editions de l'Homme, 1967, 109 p.

Volume qui s'adresse à toutes les personnes désireuses de prendre un premier contact avec la dynamique des groupes. Il cherche à introduire à l'esprit de la dynamique des groupes et propose une initiation à quelques-unes de ses plus importantes techniques.

Bales, Robert F., Interaction Process Analysis, Cambridge, Addison-Westley, 1951, 202 p.

Ce volume capital analyse de façon scientifique et très rigoureuse les processus de l'interaction au sein des petits groupes. Appuyé sur une expérience suivie, il élabore une théorie très éclairante sur les rapports profonds qui existent entre les niveaux intentionnel et émotif d'une discussion.

de la Puente, Miguel, Carl Rogers: De la Psychothérapie à l'Enseignement, Paris, Editions de l'Epi, 1970, 373 p.

L'auteur essaie de baliser le cheminement de l'activité et de la pensée de Carl Rogers. Pour ce faire, il s'efforce de saisir la courbe de son évolution en recensant les influences et les événements qui l'ont progressivement provoqué à se faire lui-même.

Faw, Volney E., A Psychotherapeutic Method of Teaching Psychology, dans American Psychologist, vol. 4, 1949, p. 104-109.

Une des bonnes études faites avant 1949. L'expérimentation consista dans l'enseignement d'un cours de psychologie générale selon trois méthodes différentes: la méthode non-directive, la méthode conventionnelle, la méthode mixte. Les résultats obtenus objectivement ne dénotent pas de différences dans l'acquisition des notions intellectuelles. Les résultats favorisent la méthode non-directive par rapport aux gains sur le plan social et émotionnel.

Gross, L., An Experimental Study of the Validity of Nondirective Method of Teaching, dans Journal of Psychology, vol. 26, 1948, p. 243-248.

Etude faite en vue d'évaluer les différences du développement de la compréhension de soi dans un cours conventionnel en comparaison avec un cours non-directif. Il s'agit d'une étude préliminaire qui suggère d'autres travaux plus scientifiquement contrôlés.

Hameline, D. et M. J. Dardelin, La Liberté d'Apprendre: Justification pour un Enseignement Non-directif, Paris, Les Editions Ouvrières, 1967, 341 p.

Les auteurs font part de leurs réflexions, étayées par l'action, sur la méthode non-directive d'enseignement, définie comme la confiance dans la puissance contagieuse et stimulante des valeurs.

Krafft, Larry John, The Influence of Human Relations Laboratory Training upon the Perceived Behavioral Changes of Secondary School Seminar Instructors, thèse (publiée) de doctorat présentée à l'Université de l'Etat du Michigan, University Microfilms, Ann Arbor, Michigan, 1967, vii-172 p.

Cette étude d'un candidat au doctorat fut entreprise afin de déterminer si l'entraînement aux méthodes de dynamique des groupes peuvent aider les professeurs à devenir des animateurs de petits groupes plus efficaces et à améliorer leurs interactions avec leurs collègues.

McKeachie, W. J., Procedures and Techniques of Teaching: A Survey of Experimental Studies, dans The American College, New York, Wiley, 1962, p. 312-364.

L'auteur passe en revue, tout en les commentant d'une façon objective, les principales recherches expérimentales menées dans différents collèges américains relativement aux procédés et aux techniques d'enseignement.

-----, Research on Teaching at the College and University Level, dans N. L. Gage (Ed.), Handbook of Research on Teaching, Chicago, McNally, 1967, p. 1118-1172.

Etude qui renferme substantiellement les mêmes éléments de celle que l'auteur a publiée dans The American College, sous le titre Procedures and Techniques of Teaching: A Survey of Experimental Studies. Commentaire ci-haut.

Padgett, Harry G., A Correlation Study of the Minnesota Teacher Attitude Inventory and Kerlinger's ES-VII, Washington, U.S. Department of Health, Education Welfare Office of Education, Document SP002598, 1969, 11 p.

Etude menée en vue de déterminer la variance commune dans la différence se rapportant aux scores du M.T.A.I. et au D score du Kerlinger. Les résultats de cette recherche démontrent que les trente item du Kerlinger dénotent des résultats plus consistants que les 150 du M.T.A.I. .

Pagès, Max, L'Orientation Non-Directive en Psychothérapie et en Psychologie Sociale, Paris, Dunod, 1965, xii-181 p.

L'ouvrage reprend, explicite et critique les concepts clés de Rogers: théorie de la personnalité, théorie de la psychothérapie, méthodes et techniques de la thérapie, recherches expérimentales sur les effets et les processus thérapeutiques.

Rogers, Carl R., Counseling and Psychotherapy, Newer Concepts in Practice, Boston, Houghton Mifflin Company, 1942, xiv-450 p. .

Deuxième volume de Rogers, Counseling and Psychotherapy est un exposé extensif et clair de la thérapie non-directive. L'auteur y décrit le processus thérapeutique et formule les conditions fondamentales qui le précèdent, à savoir, un type déterminé de relation interpersonnelle entre le conseiller et le client.

-----, Significant Aspects of Client-Centered Therapy, dans American Psychologist, vol 1, 1946, p. 415-422.

Dans cette publication, Rogers se dissocie de l'explication déterministe telle qu'elle est entendue par Freud et les psychologues d'orientation sociale pour affirmer que l'homme est avant tout déterminé par sa propre capacité de se comprendre et d'agir. Dans cette perspective, il dit sa croyance dans une certaine prévisibilité du comportement humain, pourvu qu'on respecte les lois de la responsabilité individuelle.

-----, Some Implications of Client-Centered Counseling for College Personnel Work, dans Educational and Psychological Measurement, vol. 8, 1948, p. 540-549.

C'est le premier article que Rogers consacre entièrement aux problèmes de l'enseignement. Il y traite non seulement des implications de sa psychothérapie dans les divers secteurs de la vie d'une institution d'enseignement, mais, des problèmes de l'éducation d'une façon très terre à terre, faisant une étude phénoménologique des attitudes impliquées.

-----, Client-Centered Therapy, Boston, Houghton Mifflin Company, 1951, xii-560 p.

Ouvrage monumental dans lequel les vues de Rogers sont développées, précisées, articulées de façon plus systématique. Les recherches expérimentales, que Rogers a accumulées, depuis plusieurs années, y tiennent une place importante.

-----, The Necessary and Sufficient Conditions of Therapeutic Personality Change, dans Journal of Consulting Psychology, vol. 21, 1957, p. 95-103.

Dans cet article, Rogers s'efforce de formuler en termes clairs et mesurables les conditions nécessaires et suffisantes pour qu'ait lieu le processus thérapeutique. Cet article développe et complète la section des conditions de la thérapie du A Theory of Therapy, écrit un an avant.

-----, On Becoming a Person, Boston, Houghton Mifflin Company, 1961, xi-420 p.

Exposé d'ensemble des théories de Rogers. L'auteur présente sa conception personnelle de la psychothérapie et traite de la relation d'aide en général. Il rend compte ensuite de recherches qui tentent de valider ses théories et propose des applications à l'enseignement, la vie familiale, aux relations interpersonnelles en général.

-----, Freedom to Learn, Columbus, Charles E. Merrill Publishing, 1969, x-358 p.

Compte rendu des plus récents et importants travaux de Rogers en matière d'éducation et d'enseignement. Il y expose, avec expérimentations à l'appui, les efforts qu'il a tentés pour ses principes de non-directivité au domaine de l'enseignement, et insiste sur les conditions à respecter dans de semblables entreprises.

Schwebel, M. et M. J. Asch, Research Possibilities in Nondirective Teaching, dans Journal of Educational Psychology, vol. 39, 1948, p. 359-369.

Compte rendu d'une expérience non-directive menée avec trois classes d'étudiants. Les auteurs ont trouvé que les étudiants qui étaient relativement bien adaptés approuvent la méthode et profitent de l'expérience en faisant plus de lecture qu'ils ne le feraient pour un cours ordinaire. D'un autre côté, les étudiants non-adaptés semblent préférer la classe où l'instructeur est plus directif.

Stern, George G., Mesuring Noncognitive Variables in Research on Teaching, dans N. L. Gage (Ed.), Handbook of Research on Teaching, Chicago, McNally, 1967, p. 398-447.

Les variables non-cognitives se rattachant à l'art d'enseigner du professeur, Stern tente d'en considérer les caractéristiques et s'efforce de déterminer le sens selon lequel cet art peut faire l'objet de recherches aussi bien que de critiques objectives.

APPENDICE 1

QUESTIONNAIRE A L'INTENTION DES PARTICIPANTS

Aux non-expérimentés.

1. Nom.....Prénoms.....
2. Section dans laquelle vous étudiez.....
3. Age.....
4. Quand avez-vous reçu votre B.A.?.....
5. Avez-vous déjà participé à une session en dynamique de groupe ou à un cours offert avec la méthode non-directive?
Oui.....
Non.....
6. Si oui, :
Où?
En quelle année?.....
Qui était votre principal animateur ou animatrice?
.....
7. Etes-vous intéressé à participer à une session intensive de non-directivité appliquée à la formation de l'enseignant?
Oui.....
Non.....

Signature.....

Aux expérimentés.

1. Nom.....Prénoms.....
2. Section dans laquelle vous étudiez.....
3. Age.....Nombre d'années d'enseignement.....
4. Enseignement où l'an dernier?.....
5. Certificat d'enseignement le plus élevé.....
6. Degrés universitaires:
 - a).....
 - b).....
 - c).....
7. Avez-vous déjà participé à une session en dynamique de groupe ou à un cours offert avec la méthode non-directive?

Oui.....

Non.....
8. Si oui, :

Où?.....

En quelle année?.....

Qui était votre principal animateur ou animatrice?

.....
9. Etes-vous intéressé à une session intensive de dynamique des groupes appliquée à la formation de l'enseignant?

Oui.....

Non.....

Signature.....

APPENDICE 2

MATERIEL DIDACTIQUE

1. Bibliographie sur la non-directivité et dynamique des groupes.

a) Non-directivité en Pédagogie.

Bibliographie annotée:

Hameline, D., et Dardelin, M. J., La Liberté d'Apprendre: Justification pour un Enseignement Non-directif, Paris, Les Editions Ouvrières, 1967, 341 p.

Les auteurs font part de leurs réflexions, étayées par l'action, sur la méthode non-directive d'enseignement, définie comme "la confiance dans la puissance contagieuse et stimulante des valeurs". Trois vérités servent de base à la psychopédagogie moderne, telle qu'elle se veut appliquée dans la pédagogie non-directive. La première, c'est que l'éducateur est chargé de conférer aux personnes l'initiative de soi, ceci s'exerçant dans l'acte concret et quotidien d'"aller à l'école". La deuxième vérité, c'est que le pédagogue est placé aux côtés de l'enfant pour lui permettre l'usage de sa capacité de changement, car il importe, dans un monde aux dimensions transformées et aux données mouvantes, d'entraîner les individus à mettre en jeu efficacement leur potentiel d'action intelligente. Enfin la troisième vérité qui fonde désormais la pédagogie non-directive des auteurs, c'est la supériorité de l'apprentissage sur l'enseignement.

Pagès, M., L'Orientation Non-directive en psychothérapie et en psychologie sociale, Paris, Dunod, 1965, xii-181 p.

L'ouvrage reprend, explicite et critique les concepts clés de Rogers: théorie de la personnalité, théorie de la psychothérapie, méthodes et techniques de la thérapie, recherches expérimentales sur les effets et les processus thérapeutiques.

Rogers, C., Le Développement de la Personne, traduit par E. L. Herbert, Paris, Dunod, 1968, xviii-286 p.

Exposé d'ensemble des théories de Rogers. L'auteur présente sa conception personnelle de la psychothérapie et traite de la relation d'aide en général. Il rend compte ensuite de recherches qui tentent de valider ses théories et propose des applications à l'enseignement, la vie familiale, aux relations interpersonnelles en général.

Rogers, C. et Kinget, G. M., Psychothérapie et Relations Humaines, Théorie et pratique de la thérapie non-directive, Paris, B. Nauwelaerts, 1965, 2 vol.

Les deux volumes doivent être lus ensemble. L'étude théorique (tome 1) ne s'éclaire que grâce aux exemples pratiques proposés dans le tome 2. L'idée-clef du livre est que chacun porte en soi la solution de ses propres problèmes "même s'il a besoin de la présence d'un autre pour les résoudre". En ce sens, Rogers se place directement dans l'optique d'une pédagogie active à la Dewey et indique fortement que toute solution venant de l'extérieur est considérée comme artificielle et de ce fait, peu efficace.

Autres références très importantes:

Asch, M. J., Non-directive Teaching in Psychology: An Experimental Study, dans Psychological Monographs, vol. 65, n° 4, 1951.

de Peretti, André, La non-directivité éprouvée, dans Les Contradictions de la Culture et de la Pédagogie, Paris, Editions de l'Epi, 1969, p. 32-34.

-----, Non-directivité et Non-perfectionnisme, op. cit., p. 193-194.

-----, Non-directivité et Non-répressivité, op. cit., p. 205-224.

-----, L'attitude Rogérienne, dans Liberté et Relations Humaines, Paris, Editions de l'Epi, 1967, p. 273-276.

-----, Carl Rogers et l'Orientation Non-directive en Pédagogie, dans Pédagogie et Psychologie des Groupes, ARIP, Paris, Editions de l'Epi, p. 101-117.

-----, Positions et Dispositions Rogériennes en Pédagogie, dans Liberté et Relations Humaines, Paris, Editions de l'Epi, 1967, p. 51-87.

Filloux, J., Réflexions sur l'Attitude Non-directive en Pédagogie, dans Bulletin de Psychologie, tome XVI, février 1963.

Gross, L., An Experimental Study of the Validity of Nondirective Method of Teaching, dans Journal of Psychology, vol. 26, 1948, p. 243-248.

Hameline, Daniel, Philosophie de la Pédagogie Non-directive, dans La Liberté d'Apprendre, Paris, Les Editions Ouvrières, 1967, p. 293-333.

Hameline, Daniel et Dardelin, Marie-Joelle, L'Attitude Non-directive est-elle une mode ou une Voie d'Avenir, dans La Liberté d'Apprendre, Paris, Les Editions Ouvrières, 1967, p. 58-69.

Heissler, N., Contestation d'une Expérience pour une Pédagogie du Réel, dans Culture et Développement, septembre 1968.

Lapauw, Régis, Peur de l'Attitude Authentique, dans Educateurs.... Inadaptés, Paris, Editions de l'Epi, 1969, p. 109-110.

-----, Du Savoir faire Sans Savoir Etre, op. cit., p. 64-65.

Le Bon, D., Essais d'Enseignement non-directif, dans Pédagogie et Psychologie des Groupes, ARIP, Paris, 1966, p. 117-147.

Lourou, R., Une Expérience de Pédagogie Institutionnelle, dans Cahiers Pédagogiques, n° 55, sept-oct., 1965.

Rogers, C., The non-directive Method as a Technique for Social Research, dans American Journal of Sociology, 50, p. 279-283.

-----, Personal Thoughts on Teaching and Learning, dans Merrill-Palmer Quarterly, 3, Summer 1957, p. 241-243.

-----, Enseigner et Apprendre, dans Education Nationale, n° 22, p. 12-14.

-----, Significant Learning in Therapy and Education, dans Educational Leadership, 16, p. 232-242.

Vasquez, Aida et Oury, Fernand, Apport de la Pédagogie Nouvelle sur le Plan des Idées, dans Vers une Pédagogie Institutionnelle, Paris, François Maspero, 1969, p. 195-219.

b) Application des méthodes de dynamique de groupes à la formation des enseignements.

Bibliographie annotée:

ARIP, Pédagogie et Psychologie des Groupes, Paris, Editions de l'Epi, 1964, 327 p.

Comptes rendus des exposés présentés lors du colloque organisé par l'A.R.I.P. en 1962. Ces textes apportent des informations sur la dynamique des groupes et l'orientation "non-directive" telle que l'a définie Rogers. Ils relatent également des expériences vécues par les enseignants au niveau des groupes d'adolescents et surtout ils remettent en cause les attitudes fondamentales de l'éducateur-enseignant. Sont traités particulièrement:

1. La réalité socio-pédagogique sous divers aspects: situation scolaire, fonction enseignante, principales tendances pédagogiques.
2. Le problème de l'attitude des maîtres: attitude centrée sur le groupe et son autonomie.
3. Les problèmes de formation et de changement.

Clothier, Grant, A Theoretical Basis for Professional Laboratory Experiences in Teacher Education, Kansas City Mo., Mid-Continent Regional Education Lab. Inc., 1966, 9 p.

Helge, Swen et Pierce-Jones, John, The Relationship Between Specific and General Teaching Experience and Teacher Attitudes Toward Project Head Start, Part of the Final Report, Austin, Texas University, Child Development Evaluation and Research Center, 1968, 43 p.

Krampf, Larry John, The Influence of Human Relations Laboratory Training upon the Perceived Behavioral Changes on Secondary School Seminar Instructors, Ph.D. Thesis, East Lansing, Michigan State University, 1967, 185 p.

Cette étude d'un candidat au doctorat fut entreprise afin de déterminer si l'entraînement aux méthodes de dynamique des groupes peut aider les professeurs à devenir des animateurs de petits groupes plus efficaces et à améliorer leurs interactions avec leurs collègues.

Lobrot, M., La Pédagogie Institutionnelle, L'Ecole vers l'autogestion, Paris, Gauthier-Villars, 1966, xxx-280 p.

L'auteur vise à faire une analyse institutionnelle de la pédagogie. L'institution pédagogique réalise un modèle significatif de système bureaucratique. Le maître et l'élève y sont enserrés dans un réseau contraignant d'obligations formelles qui paralysent l'éducateur et "abrutissent" l'enfant. C'est donc d'une libération de l'un et de l'autre qu'il s'agit d'abord: abolir la relation d'autorité et instituer l'autogestion dans la classe, par une action tâtonnante qui, s'appuyant à la fois sur la psychanalyse et sur "les groupes de diagnostic" en tire toutes les conséquences en les dépassant. Deux principes doivent déterminer l'attitude magistrale: le silence, la demande. L'éducateur (devenu le moniteur) n'intervient qu'à la demande du groupe et dans le cadre de cette demande. On compte sur les divers champs motivationnels, sur l'ouverture sur autrui, la circulation des idées, l'organisation du travail pour créer des situations éducatives en soi.

O'Hare, Mary Rita D., Sensitivity Training in Teacher Education, dans Journal Cit-Teacher Education News and Notes, vol. 19, n° 3, 1968, p. 8-9.

Rapport des expériences faites au Lehman College des U.S.A. concernant l'application des méthodes de dynamique des groupes dans la formation des enseignants tant au niveau sous-gradué qu'au niveau gradué.

Ottaway, A. K. C., Learning Through Group Experience, London, International Library of Sociology and Social Reconstruction, Routledge & Kegan Paul Limited, 1966, 196 p.

Ce bouquin rapporte les expérimentations faites avec de petits groupes de travailleurs sociaux et de professeurs qui se sont réunis pour tâcher d'améliorer leur compréhension des relations humaines et du développement de la personnalité. La méthode employée se rapporte à la non-directivité.

Padgett, Harry G., Effect of Group Guidance and Group Counseling on the Self Concept and Professional Attitudes of Prospective Teachers, Washington, D.C., American Personnel and Guidance Association, Note: cette recherche constitue une partie d'une thèse de doctorat présentée par Harry G. Padgett.

La raison de cette étude était la vérification de l'hypothèse que l'orientation et la consultation de groupe produiraient des changements dans le concept de soi et l'attitude professionnelle chez les candidats à

l'enseignement. La conclusion qu'il a été possible d'atteindre après une expérimentation où on a fait usage d'un procédé de pré et de post-test à l'aide du Tennessee Self Concept Scale, TERP (ES-VII) Attitudes Scale, et le Vocational Decision Questionnaire, c'est l'orientation et la consultation de groupe produisant des changements significatifs dans le concept de soi et les attitudes professionnelles.

Ramsey, Irwin L., The Student Teacher and Human Relations, Cedar Falls, Iowa, The Association for Student Teaching, State College of Iowa, 1966, 30 p.

Cette étude donne tous les avantages des techniques de dynamique des groupes pour la formation des enseignants.

Thelen, H. A., Dynamics of Group at Work, Chicago, The University of Chicago Press, 1954, 379 p.

Cet important volume est divisé en deux parties. Il expose d'abord six techniques: la reconstruction de la communauté par l'action des citoyens, l'éducation des enfants en réponse à leurs besoins, le progrès de l'école et du collège par la formation du corps professoral, l'administration, l'entraînement à la participation collective, l'efficacité des réunions. La seconde partie fournit des explications fort éclairantes sur le membership, l'intégration, le réalisme, les méthodes de contrôle, le leadership, le contexte communautaire.

Vasquez, A., et Oury, F., Vers une Pédagogie Institutionnelle, Paris, François Maspero, 1967, 288 p.

L'ouvrage est le résultat de la collaboration de plusieurs pédagogues adeptes des méthodes actives, en particulier de celles de Freinet. Il s'adresse d'une part aux maîtres d'école désireux de rénovation et à la recherche de techniques directement accessibles et, d'autre part, aux psychologues préoccupés par les problèmes que posent les "faux débiles" qui remplissent actuellement les "écoles casernes". Les auteurs analysent de façon très technique la réalité, des classes vivantes qu'ils suscitent, classes coopératives au rôle éminemment thérapeutiques. Ils expliquent ensuite l'évolution des enfants à l'aide de monographies dans lesquelles ils s'inspirent avant tout du freudisme et des théories de Lacan, se méfiant d'une psychosociologie trop objective et ébouchant sur une psychothérapie institutionnelle. Les faits étudiés concernent des classes d'enfants difficiles, mais conduisent aux problèmes beaucoup plus généraux de l'école primaire et de ses relations avec l'ensemble de la société.

Autres références importantes:

Ardoino, J., Prolématique de la Relation Maître-Elève et Dynamique de la Classe, dans L'Education Nationale, 8 juin 1967.

-----, Plaidoyer pour une Attitude Prévisionnelle en Matière de Formation aux Relations Humaines, dans Revue Jeune Patron, janvier-février 1962, p. 151-152.

Agyris, C., On the Future of Laboratory Education, dans Journal of Applied Behavioral Science, 3 (2), 1967, p. 153-184.

Association Nationale pour le Développement des Sciences Humaines Appliquées, Problèmes d'Education, d'Animation et de Formation, 9e Séminaire Nationale de Psychologie Industrielle, Charbonnières, 22-28 avril 1968.

Balzer, Abe Le Von, An Exploratory Investigation of Verbal and Non Verbal Behaviors of BSCSTeachers and Non BSCSTeachers, Columbus, Ohio State University, 1968, 242 p.

Note: B: biological; S: Sciences; C: Curriculum; S: Study.

Bany, M. A. et Johnson, L. V., La Dynamique des Groupes et l'enseignement, dans Dynamique des Groupes et Education, traduit par Claudine Tournadre, Paris, Dunod, 1969, p. 9-26.

-----, L'étude du groupe-classe, dans op. cit., p. 300-334.

Bowers, Norman D. et Soar, Robert S., Studies of Human Relations in the Teaching-Learning Process, Nashville, Tenn., Vanderbilt University, 1961, 226 p.

Bradford, L. P., Human Forces in Teaching and Learning, Washington, National Education Association, 1961.

Buddeke, Veronica N., Transfer of Terminal: A Comparison of Two Groups of Junior College Teacher Candidates, Marymount College of Virginia, 1969, 42 p.

Bunker, D. R., Individual Applications of Laboratory Training, dans Journal of Applied Behavioral Science, 1965, 1 (2), p. 131-148.

Capling, R. G., Psychological Research and Sensivity Training, a Collection of annotated Abstracts for 1967, Toronto, (Ontario, Canada), Canadian Association for Adult Education, 1968, 45 p.

Carpenter, Williams L., Twenty-Four Group Methods and Techniques in Adult Education, Tallhassee Department of Education, Florida State University, 1967, 59 p.

Charters, W. W. Jr., The Social Background of Teaching, dans N. L. Gage (Ed.), Handbook of Research on Teaching, Chicago, McNally, 1967, p. 715-814.

Christie, L. S., Luce, R. D., Macy, J. Jr., Communication and Learning in Task Oriented Groups, Boston, Research Laboratory of Electronics, MIT Technical Report No. 231, 1952.

Clausse, A., Les Problèmes Pédagogiques Aujourd'hui, Partisans, n° 39, Oct.-déc. 1967, p. 5-27.

de Peretfi, André, Projet Pédagogique et Formation des Enseignants, dans Les Contradictions de la Culture et de la Pédagogie, Paris, Editions de l'Epi, 1969, p. 157-192.

Ferry, G., Mutations de la Fonction Enseignante, dans Pédagogie et Psychologie des Groupes, ARIP, Paris, Editions de l'Epi, 1966, p. 17-31.

Filloux, J.-C., Eléments pour une Etude de Groupe-classe, dans Bulletin de Psychologie, tome XXII, n° 7-9, 14-16, 17, 1969.

-----, La Formation des Enseignants par le Groupe, dans La nature Science-Progrès, octobre 1963.

-----, L'Evolution des Tendances Pédagogiques, dans No. spécial du Bulletin de l'Education Nationale, n° 22.

-----, Remarques sur l'Evolution des Tendances Pédagogiques, dans Pédagogie et Psychologie des Groupes, ARIP, Paris, Editions de l'Epi, 1966, p. 51-65.

Flament, C., La Performance des Groupes de Travail; Rapports entre la Structure de l'Activité et celle du Réseau de Communication, Année Psychologique, 1958, p. 71-89.

Flanders, Ned A., Diagnosing and Utilizing Social Structures in Classroom Learning, dans Nelson B. Henry (Ed.), The Dynamics of Instructional Groups, Chicago, The University of Chicago, 1960, p. 187-218.

Fondation Royaumont, Le Psychosociologue dans la Cité, Paris, Editions de l'Epi, 1967.

Fox, Robert, Luszki, Margaret, Barron, Schnuck, Richard, Pupil-Teacher Interaction in Diagnosing Classroom Learning Environments, dans Science Research Associates Inc., Chicago, 1966, p. 51-63.

Frymier, Jack R., (Ed.), A Workshop in the Analysis of Teaching; Interaction Analysis, Non verbal Communication, Columbus, Ohio State University, 1968, 51 p.

Gall, Meredith and Others, The Relationship Between Personality and Teaching Before and After Inservice Micro-teaching Training, Berkeley, Calif., Far West Lab for Educational Research and Development, 1969, 12 p.

Gibb, Jack, Sociopsychological Processes of Group Instruction, dans Nelson B. Henry (Ed.), The Dynamics of Instructional Groups, Chicago, The University of Chicago Press, 1960, p. 115-136.

Herbert, L., La Situation Scolaire, dans Bulletin de Psychologie, n° 15, 1961.

-----, Utilisation des Techniques de Groupes dans la Préparation à l'Enseignement, dans Psychologie et Pédagogie des Groupes, ARIP, Editions de l'Epi, Paris, 1966, p. 197-219.

Harrold, Kenneth F., Application of Group Principles to Education, dans International Journal of Group Psychotherapy, IV, (1954), p. 177-182.

Jensen, Gale, The Sociopsychological Structure of the Instructional Group, dans Nelson B. Henry (Ed.), The Dynamics of Instructional Groups, Chicago, The University of Chicago Press, 1960, p. 83-115.

Jersild, A. T., When Teachers Face Themselves, New York, Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, 1955.

Klausmeier, Herbert J. and Others, Strategies of Learning and Efficiency of Concept Attainment by Individuals and Groups, Wisconsin University, Madison School of Education, 1964, 136 p.

Lapassade, G., Fonction Pédagogique du T-Group, dans Bulletin de Psychologie, n° 14, 1961.

Lapauw, Régis, Une Chance à Saisir, dans Educateurs... Inadaptés, Paris, Editions de l'Epi, p. 65-66.

-----, Importance de la Dynamique du Groupe, dans op. cit., p. 117-121.

-----, Individu et Groupe: Recherche à Mener de Front, dans op. cit., p. 115-117.

Lewis, Edwin C., Student-Teacher Interaction as a Determiner of Effective Teaching, Iowa State University of Science and Technology, 1960, 56 p.

Maisonneuve, J., Quelques Problèmes Majeurs Concernant le Groupe de Diagnostic, dans Sociologie du Travail, Paris, Editions du Seuil, 1964.

Malamud, D. I., Educating Adult in Self-understanding, dans Mental Hygiene, N.Y., 44, 1960, p. 115-124.

-----, A participant-observer Approach to the Teaching of Human Relations, Chicago, Center for the Study of Liberal Education for Adults, 1955.

Mauco, G., Evolution ou Mutation en Education, dans Revue Interéducation, n° 5, novembre 1968.

Miles, M. B., Learning to Work in Groups, New York, Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, 1959.

-----, The T-Group and the Classroom, dans T-Group Theory and Laboratory Method, Bradford, Leland, Gibb, Jack R. and Benne, Kenneth D., New York, Wiley, 1964, p. 395-442.

Morse, William C., Diagnosing and Guiding Relationships Between Group and Individual Class Members, dans Nelson B. Henry (Ed.), The Dynamics of Instructional Groups, Chicago, The University of Chicago Press, 1960, p. 225-253.

Olson, Willard C., Implications of the Dynamics of Instructional Groups, dans Nelson B. Henry (Ed.), The Dynamics of Instructional Groups, Chicago, The University of Chicago Press, 1960, p. 225-253.

Oury, J., Quelques Problèmes de Groupe en Pratique Psychiâtrique et Pédagogique, dans Partisans, n° 39, oct.-décembre 1967, p. 46-54.

Palmade, G., Le Groupe Maître-Elève, dans No spécial du Bulletin de l'Education Nationale, n° 22, 1962.

Pagès, Max, Une Expérience Pédagogique en Milieu Universitaire, dans Pédagogie et Psychologie des Groupes, ARIP, Paris, Editions de l'Epi, 1966, p. 171-187.

Piele, Philip K., A Socio-Psychological Study of Classroom Verbal Behavior, Los Angeles, The American Educational Research Association, 1969, 10 p.

Portnoy, H., Demain la Pédagogie, Paris, Editions Magnard, 1968.

Schmuck, R., Luszki, Margaret B., & Epperson, D. C., Interpersonal Relations and Mental Health in the Classroom, dans Mental Hygiene, 47, (2), 1963, p. 289-299.

Schmuck, Richard A., Helping Teachers Improve Classroom Group Processes, dans The Journal of Applied Behavioral Science, vol. 4, n° 4, 1968.

-----, Developping Teacher Decision-Making Through Process Interactions, Oregon University, Eugene Center for Advanced Study of Educational Administration, 1969, 11 p.

Sherif, M., Influences du Groupe sur la Formation des Normes et des Attitudes, dans A. Levy, Psychologie Sociale; Textes fondamentaux, Paris, Dunod, 1965, p. 222-241.

Stock, Dorothy, A Survey of Research on T-Groups, dans T-Group Theory and Laboratory Method, de Bradford, Leland, Gibb, Jack R. and Benne, Kenneth D., New York, Wiley, 1964, p. 395-442.

Stone, Douglas E., An Experimental Study of In-Service Teacher Training to Promote Inductive Teaching and Creative Problem Solving, rapporté par ERIC, 1969, 18 p.

Vasquez, Aida et Oury, Fernand, Apport des Sciences Humaines, dans Vers une Pédagogie Institutionnelle, Paris, François Maspero, 1969, p. 219-227.

Withall, John et Lewis, W.W., Social Interaction in the Classroom, dans N. L. Gage (Ed.), Handbook of Research on Teaching, Chicago, McNally, 1967, p. 683-715.

Wood, Margaret W. and Others, Training Student Teachers Using the Reciprocal Category System of Interaction Analysis, rapporté par ERIC, février 1969, 18 p.

c) Attitudes des Professeurs.

Bibliographie annotée:

Defleur, M. L., and Westie, F. R., Attitude as a Scientific Concept, dans Social Forces, 42, 1963, p. 17-31.

Une analyse des implications logiques qui existent entre les différentes conceptions d'attitude.

Foy, Francis Anderson, Ego-Stage Development and Interaction, Madison, Wisconsin University, 1967, 226 p.

Thèse de doctorat pour déterminer l'impact entre l'identité personnelle et le comportement dans un groupe.

Katz, D., and Stotland, E., A Preliminary Statement to a Theory of Attitude Structure and Change, dans S. Koch (Ed.), Psychology: A Study of a Science, vol. 3, New York, McGraw-Hill, 1959.

Une étude de la base motivationnelle des attitudes dans une structure fonctionnaliste.

Staats, A. W., and Staats, C. K., Attitudes Established by Classical Conditioning, dans Journal of Abnormal and Social Psychology, 57, 1958, p. 37-40.

Une conception expérimentale de la conception behavioristique de la façon d'acquérir les attitudes.

Autres références importantes:

Anderson, H. H., Comportement Circulaire dans les Rapports Maîtres-élèves, dans Bulletin de Psychologie, vol. 8, n° 1-2, p. 75-80.

Ardoino, J., T-Group et Problèmes Pédagogiques avec Aides Audio-visuels, 1er Congrès International de Sociométrie, Baden, 1968.

Bogen, Isidore, Pupil-Teacher Rapport and the Teacher's Awareness of Status Structures Within the Group, dans The Journal of Educational Sociology, 28, novembre 1954, p. 104-114.

Buck, Roy C., and Kuvlesky, William P., The Teacher-Student Relationship, a Study of Community Expectation, Pennsylvania State University, University Park, 1960, 95 p.

Cantor, Nathaniel, The Attitude of the Teacher, dans The Teaching Learning Process, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1953, p. 80-85.

Centre, Claude Bernard, Relations Affectives Enfant-Educateurs, Paris, 1967.

Contemporary Psychology, The Way to do is to be, dans Review of Rollo May and Others, Existence: A New Dimension in Psychiatry and Psychology, 4, 1958, p. 196-198.

Dardelin, Marie-Joelle, La Personne du Professeur en Question, dans La Liberté d'Apprendre, Paris, Les Editions Ouvrières, 1967, p. 245-256.

de Peretti, André, Les Relations du Professeur, dans Liberté et Relations Humaines, Paris, Editions de l'Epi, 1967, p. 228-229.

-----, Les Attitudes et Méthodes du Formateur, dans op. cit., p. 186-188.

-----, Les Attitudes Défensives et Situation Objective, dans op. cit., p. 119-123.

-----, L'Educateur et son Client, dans Christus, n° 44, octobre 1964, p. 522-536.

Duijker, H. C. I., Les Attitudes et les Relations Interpersonnelles, dans Les Attitudes, Paris, Presses Universitaires de France, 1961.

ERIGIRCO Urban Disadvantaged, A Selected Bibliography of Teacher Attitudes, New York, Columbia University, 1969, 23 p.

Gordon, Ira J., Relationships Between Personality Variables and Classroom Behavior of Teaching Interns, Gainville, Florida University, 1964, 168 p.

Harisson, R. and Lubin, B., Personal Style, Group Composition and Learning, dans Journal of Applied Behavioral Science, 1, (3), 1965, p. 286-301.

Maisonneuve, Jean, Attitudes Educatives, dans No. spécial, Bulletin de l'Education Nationale, n° 22, p. 10-12.

-----, Le Problème des Attitudes dans la Fonction et la Formation Pédagogique, dans Pédagogie et Psychologie des Groupes, ARIP, Paris, Editions de l'Epi, 1966, p. 65-77.

Miller, G. W., Some Aspects of Teacher Behavior, Ottawa, Canadian Council for Research in Education, 1968, 15 p.

Mouilland, Maurice, Enseignant et Enseigné, dans La Pensée, décembre 1964.

Pagès, Max, Réflexions sur la Relation Maître-Elève, dans No. spécial, Bulletin de l'Education Nationale, n° 22, p. 18-21.

Passeron, J.-C., La Relation Pédagogique dans le Système d'Enseignement, dans Prospective, n° 14, septembre 1967.

Rogers, C., Significance of the Self-regarding Attitudes and Perceptions, dans M. L. Reymert (Ed.), Feelings and Emotions, New York, McGraw-Hill, 1950, p. 374-382.

Rueff, C., L'image du Maître, dans Enfance, n° 3, 1966.

Schalock, H. Del., An Overview of the Teaching Research System for the Description of Teacher Behavior in Context, Manmouth, Oregon State System of Higher Education, Teaching Research Div., 1967, 41 p.

Smith, Henry Clay, Sensivity to People, New York, McGraw-Hill, 1966, 231 p.

Terrier, G., La Relation Educative, dans Sauvegarde de l'Enfance, avril 1961.

Twyman, Joseph P., Role Conflict Incidence in the Teaching Profession, Kansas City, Missouri University, 1961, 195 p.

Wackenheim, Gérard, Les Attitudes Spécifiques, dans Communication et Devenir Personnel, Paris, Editions de l'Epi, 1969, p. 40-44.

d) Changement d'Attitudes.

Bibliographie annotée:

Bauer, R. A., The Obstinate Audience, dans American Psychologist, 19, 1964, p. 319-328.

Un examen critique des modèles sociaux et psychologiques sous-jacents aux projets de recherche dans le domaine de la communication et du changement d'attitudes.

Brehm, J. W. and Cohen, A. R., Explorations in Cognitive Dissonance, New York and London, Wiley, 1962.

Une majeure partie de ce travail se rapporte directement au changement d'attitudes.

Coffey, Warren Chester, Change in Teachers' Verbal Classroom Behavior Resulting From an In-Service Program in Science Education, Ann Arbor, Michigan, University Microfilms, 1967, 159 p.

Une étude pour déterminer la possibilité de changer le comportement verbal de l'instituteur en classe par l'intermédiaire d'une organisation de "in service training". Les résultats furent positifs.

Courtney, E. Wayne, Attitudinal Changes of the Student Teacher, A Further Analysis, An Example of an Orthogonal Comparisons Analysis Model Applied to Educational Research, Menomonie, Wisconsin, Stout State University, 1965, 38 p.

Ce rapport présente un exemple d'une recherche où serait mis à profit le coefficient des comparaisons orthogonales dans l'analyse de la variance des tests de signification. Un exemple d'un rapport de recherche est inclus dans l'étude afin de permettre au lecteur de prendre connaissance de tous les échelons d'un semblable projet. L'exemple fut conçu dans le but de déterminer jusqu'à quel point des changements d'attitudes peuvent être effectués chez des apprentis pédagogues sous l'influence des attitudes de leurs animateurs de stages. Dans cette étude, on a fait usage des formules du pré et post-test du Minnesota Teacher Attitude Inventory. Il y a un intérêt à examiner les analyses statistiques qu'on a faites des résultats et les conclusions qu'on a tirées.

Hovland, C. I., Janis, I. L., and Kelley, H. H., Communication and Persuasion, London, Oxford, U.P., 1953.

Un important rapport du programme de recherches expérimentales effectuées à l'Université Yale concernant les attitudes et le changement d'opinion.

Rosenberg, M. J. et al., Attitudes Organization and Change, New Haven, Yale U.P., 1960.

Volume fait en collaboration par l'équipe des chercheurs de l'Université Yale. Il est remarquable à cause de ses cristallisations théoriques sophistiquées.

Secord, P. F., and Backman, C. W., Social Psychology, New York, McGraw-Hill, 1964.

La deuxième partie de ce livre constitue un compte rendu très valable sur la recherche et la théorie des attitudes et leur changement.

Autres références importantes:

Bills, Robert E. and Others, Student Teacher Personality Change as a Function of the Personalities of Supervising and Cooperating Teachers, Alabama University, University Collection of Education, 1964, 51 p.

Bjerstedt, A., Intertemporal Changes of Choice Attitudes, Sociometry, 16, 1953, p. 71-77.

Boyd, G. R., Classroom Adjustment of the Underchosen Child Through Changes in Teachers' Attitudes and Behavior, Troy, State College, Alab., 1960, 125 p.

Burke, R. L., and Bennis, W. G., Changes in Perception of Self and Others During Human Relations Training, Human Relations, 14, 1961, p. 165-182.

Butts, David P., and Raun, Chester E., A Study in Teacher Attitude Change, Austin, Science Education Center, Texas University, 1967, 13 p.

Currie, J. et Lanneau, G., Changements dans la Relation Pédagogique et Modèle Théorique de l'Information, dans Homo, Tome III, juillet 1967, (journal de la Faculté de Toulouse).

Flanders, Ned A. and Others, Helping Teachers Change Their Behavior, Ann Arbor, School of Education, Michigan University, 1963, 173 p.

Goodwin, Watson, The Trainer Change-Agent Role Within a School System, dans Change in School Systems, Washington, National Training Laboratories, NEA, 1967.

Harrison, R., Cognitive Change and Participation in a Sensitivity Training Laboratory, dans J. Consul. Psychology, 30, (3), 1966.

Heil, Louis M., Modifying Behaviors (Self-Concept) of Certain Prospective Teachers, Brooklyn, City University of New York, 1962, 229 p.

Kelman, H. C., Compliance, Identification and Internalization: Three Processes of Attitude Change, J. Conflict Resolution, 2, 1958, p. 51-60.

Lantz, Donald L., and Bott, William K., Changes in Pupil-Teacher Attitudes: Yeasayers and Naysayers, Chicago, American Educational Research Association, 1968, 9 p.

Malchen, Kenneth Joseph, A Study of Changes in Intentions, Perceptions and Classroom Verbal Behavior of Science Inters and Apprentices, Cambridge, Mass., Harvard University, 1967, 390 p.

Miles, M. B., Changes during and Following Laboratory Training: A Clinical Experimental Study, dans Journal of Applied Behavioral Science, 1, (3), 1965, p. 215-242.

N. T. L., Self Perception Changes in a Sensivity Training Laboratory, Explorations in Human Relations Training and Research, Number 5, Washington D.C., National Training Laboratories.

Peters, D. R., Identification and Personal Change in Laboratory Training Groups, Boston, M.I.T., Unpublished doctoral dissertation, 1966.

Roush, Robert E., A Study of Change in Selected Teacher Education Intern' Behavior Using Videotape Recordings, Houston University, Texas, 1969, 81 p.

Runkel, Philip J. and Others, Changes in Schools which do and do not send Staff Members to Training Institute in Counseling, Urbana, Illinois University, Bur. of Educ. Research, 1961, 137 p.

e) Mesures des Attitudes.

Bibliographie annotée:

Castle, David, The Effect of Participation Training on the Self System, Bloomington, Indiana University, Ph.D. Thesis, 1965, 225 p.

Le but de cette étude était de mesurer le degré de changement dans le comportement par rapport à quelques aspects du moi psychologique comme résultat d'une participation à des groupes de base.

Newcomb, T. M., Turner, R. H., and Converse, P. E., Social Psychology: The Study of Human Interaction, New York & London, Holt, 1965.

Un volume sur la Psychologie Sociale qui traite des attitudes d'un concept central. Il contient un appendice très utile concernant la mesure des attitudes.

Autres références importantes:

Culbert, S. A., Clark, J. V., Robele, H. K., Mesures of Change Toward Self-actualization in two Sensitivity Training Groups, dans J. Counsel. Psychology, 15, (1), 1968, p. 53-57.

Edwards, Al., Techniques of Attitudes Scale Measurement, New York, Appleton Century Crofts, 1957, 256 p.

Hanson, G., & Nordlie, R., Cafer, C., Measurement of Attitude by a Simple Word Association, dans Journal of Social Psychology, 46, I, 1967, p. 81-89.

Harris, C. W., (Ed.), Problems in Measuring Change, Madison, University of Wisconsin, 1963.

Hovland, C. I., and Sherif, M., Judgmental Phenomena and Scales of Attitude Measurement: Item Displacement in Thurstone Scales, dans Journal of Abnormal and Social Psychology, 47, 1952, p. 822-832.

Huff, George P., Evaluation of Attitudes Relating to Teaching, Los Angeles, University of Southern California, 1964, 157 p.

Kagan, Norman and Others, Studies in Human Interaction, Interpersonal Process Recall Stimulated by Videotape, East Lansing, College of Education, Michigan St. University, 1967, 586 p.

Klineberg, Otto, La mesure des attitudes et des Opinions, dans Psychologie Sociale, Paris, Presses Universitaires de France, 1967, p. 550-565.

Leary, T., The Theory and Measurement Methodology of Interpersonal Communication, dans Psychiatry, vol. 18, 1955, p. 147-161.

Massarik, F. and Carlson, G., The California Psychological Inventory as an Indicator of Personality Change in Sensitivity Training, Los Angeles, University of California, Master's Thesis, 1960.

Popham, W. James, and Baker, Eval, Validation of an Inventory Measuring Toward Instructional Principles, Los Angeles, California University, 1965, 44 p.

Salomon, Gabriel and McDonald, Frederick J., Pre and Posttest Reactions to Self-viewing One's Teaching Performance on Videotape, Stanford University, California, Stanford Center for Research and Development in Teaching, 1969, 18 p.

Taylor, J. B., What do Attitude Scales Measure: The Problem of Social Desirability, dans Journal of Abnormal and Social Psychology, 45, 1950, p. 442-458.

Travers, Robert M. W. and Others, Measured Needs of Teachers and Their Behavior in the Classroom, Salt Lake City, Utah University, 1961, 211 p.

Weschler, I. R., and Bernberg, R. E., Indirect Methods of Attitude Measurement, Int. J. Opinion. Res., 4, 1950, p. 209-228.

f) Recherches avec des groupes restreints.

Bibliographie annotée:

Anzieu, D. et Martin, J. Y., La Dynamique des Groupes Restreints, Paris, Presses Universitaires de France, 1968, 288 p.

Ouvrage d'ensemble qui présente à la fois le concept de groupe, l'historique des recherches sur les groupes, les méthodes, les principaux phénomènes de groupe, les domaines de recherches et d'application.

Hare, P., Borgatta, Bales, R. F., (Ed.), Small Groups, Studies in Social Interaction, New York, Alfred A. Knopf, 1955, 666 p.

Cet ouvrage est un excellent instrument de recherche qui rassemble les travaux d'une soixantaine des meilleurs auteurs en dynamique des groupes. Ces travaux, publiés déjà pour la plupart sous forme de monographie ou d'article de revue, sont groupés par les éditeurs en trois parties. La première partie porte sur le fond historique et théorique des études sur les petits groupes; la seconde partie étudie l'individu dans les situations sociales concrètes; la troisième partie porte sur le groupe comme système d'interaction sociale. Une bibliographie annotée, qui comprend 584 références, complète ce travail de recherche.

Hare, P., Handbook of Small Group Research, New York, The Free Press of Glencoe, 1962, 512 p.

Ouvrage de références dont le but est de fournir les matériaux nécessaires à l'élaboration d'une théorie du petit groupe. La première partie porte sur la structure et le fonctionnement du groupe. La seconde considère six facteurs qui influencent l'interaction. Enfin, la troisième partie traite de la productivité des groupes et des individus. Une bibliographie imposante, contenant 1385 références, complète ce travail de recherche.

Lewin, K., Psychologie Dynamique, Les Relations Humaines, Paris, Presses Universitaires de France, 1967.

Kurt Lewin est le théoricien fondateur de la dynamique de groupes. Il considère le groupe comme un tout, dont les propriétés sont différentes de la somme des parties, comme un système soumis à des forces psychologiques et sociales, la modification d'un élément pouvant modifier la structure d'ensemble.

Luft, J., Introduction à la Dynamique des Groupes, Paris, Privat, 1967, 102 p.

L'ouvrage permet d'approfondir la connaissance des processus de groupe. Il s'agit avant tout d'observer sur le plan psychologique et social, les différents dynamismes qui animent les petits groupes et les interactions entraînées par les individus qui les composent. L'ouvrage est intéressant pour son dernier chapitre, Le Professeur et les Processus de Groupe.

Maisonneuve, Jean, La Dynamique des Groupes, Paris, Presses Universitaires de France, 1968, Que sais-je, n° 1306.

Ouvrage d'initiation qui présente les principaux thèmes de la dynamique de groupes: notions de base,

cohésion, conformisme et déviationisme, résistance aux changements, leadership, affectivité ainsi que les applications possibles: méthodes de formation telles que réunions discussions, groupes de base, cycle d'évolution professionnelle.

Moreno, J. L., Fondements de la Sociométrie, traduit de l'anglais par H. Lesage et P.-H. Maucorps, Paris, Presses Universitaires de France, 1954, xxxi-400 p.

Créateur de la méthode sociométrique qu'il définit comme l'étude des caractères psychologiques des ensembles sociaux, la technique expérimentale des méthodes quantitatives et le résultat qu'on obtient en les appliquant. Créateur d'une nouvelle doctrine de la spontanéité et créativité qui est à la base de sa technique psychothérapique du psychodrame.

Smith, M. B., Bruner, J. S. and White, R. W., Opinions and Personality, New York, Wiley, 1956.

Une étude en profondeur sur le rapport complexe qui existe entre les attitudes et la personnalité dans un petit nombre de sujets.

Autres références importantes:

Anzieu, D., Note sur la Méthode dialectique dans l'étude des Groupes restreints, dans Etudes Philosophiques, n° 4, 1962, p. 501-509.

Bales, R. F., Strodtbeck, F. L., and Miles, T. M., Roseborough, M. E, Channels of Communication in Small Groups, Amer. Sociol. Rev., 16, 1951, p. 461-468.

Bales, R. F., The Equilibrium Problem in Small Groups, dans Parsons, Bales, Shils, Working Papers in the Theory of Action, Glencoe, Illinois, Free Press, 1953, p. 111-161.

Bany, M. A., et Johnson, L. V., Les Petits Groupes, dans Dynamique des Groupes et Education, traduit par Claudine Tournadre, Paris, Dunod, 1969, p. 134-165.

Bion, W. R., Recherches sur les Petits Groupes, Paris, Presses Universitaires de France, 1965.

Cohen, A. M., Changing Small-Group Communication Networks, dans Administration Science Quarterly, 6, 1962, p. 443-462.

Filloux, J.-C., Les Petits Groupes et Leur Dynamique, dans l'Encyclopédie de la Psychologie, Tome 2, dirigée par Huisman, D., F. Nathan, 1962.

Gosling, Robert and Others, The Use of Small Groups in Training, London, Tavistock Institution of Human Relations.

Hare, A. P., Borgatta, E., Bales, R. F., Small Groups: Studies in Social Interaction, New York, Knopf, 1955.

-----, Handbook of Small Group Research, New York, Free Press, MacMillan, 1962.

N.B.: Contient une excellente revue bibliographique portant sur 1400 titres, 1900-1950.

Harrison, R., Group Composition Models for Laboratory Design, dans J. Appl. Behav. Sci., 1, (4), 1965, p. 409-432.

Krech, D., et Crutchfield, R. S., Théorie et Problèmes de Psychologie Sociale, Paris, Presses Universitaires de France, 1952.

N.B.: Tome II, (Chap. X et XI) réservé au petit groupe.

Lambert, R., Recherches sur les Structures d'Influence dans les Petits Groupes de Travail, Bull. C.E.R.P., vol. 6, n° 4, 1957, p. 367-372.

Meigniez, R., Esquisse d'une Présentation des Stades d'Evolution du Groupe Restreint, (T-Group), dans Evolution Psychiâtrique, n° 2, 1963, p. 305-317.

Montmollin, G. de, L'Interaction Sociale dans les Petits Groupes, dans Traité de Psychologie Expérimentale, Tome IX, de P. Fraisse et J. Piaget, Paris, Presses Universitaires de France, 1965.

-----, Réflexions sur l'Etude et l'Utilisation des Petits Groupes, dans Bull. C.E.R.P., 8, 1959, p. 298-310, et 9, 1960, p. 109-122.

Olmsted, M. S., Sociologie des Petits Groupes, S.P.E.S., 1964.

Pontalis, J.-B., Le Petit Groupe comme Objet, Temps Mod., n° 211, décembre 1953, p. 1057-1069.

Taguiri, R., Bruner, J., Blake, R., Relations entre Sentiments et Perception des Sentiments parmi les Membres de Petits Groupes, dans A. Levy, Psychologie Sociale, Paris, Dunod, 1965, p. 110-120.

2. Attitudes du Professeur.

Texte mis à la disposition des étudiants du cours
offert sous forme non-directive.

Au cours des recherches que je poursuis présentement relativement à l'application des méthodes de dynamique de groupes à la formation des enseignants, j'ai dû me renseigner sur un certain nombre de données qui se rapportent à l'**ATTITUDE DU PROFESSEUR**. Les réflexions qui suivent se présentent tout simplement comme un compte rendu des découvertes théoriques que j'ai pu faire jusqu'à date et décrivent ce qui me semble être l'état actuel du discours pédagogique tel que prononcé par les psychopédagogues et les psychologues modernes les plus attitrés.

Dans le présent communiqué, on devrait pouvoir découvrir une certaine logique. Il est d'abord brièvement question de la figure d'un personnage qui s'estompé. Il s'agit de celle du professeur traditionnel. C'est la ruine d'un privilège fortement marqué par le directivisme. La nocivité de la directivité en pédagogie engagea les chercheurs à explorer les possibilités de changement de mentalité en pédagogie. Une imposante lignée de psychopédagogues et de psychosociologues ont discuté sur ce problème de changement de mentalité en pédagogie depuis Rousseau jusqu'à Carl Rogers et ses disciples. Ces discours rapportent, en quelque sorte, les tentatives de l'éducation nouvelle ou active d'une part et de la psychosociologie d'autre part. Un des résultats les plus importants du cheminement des idées en pédagogie c'est que la relation pédagogique est un problème d'attitude.

Celui qui connaît un tant soit peu ce cheminement du discours pédagogique sait jusqu'à quel point on a fait état du non directivisme tel que prôné par Carl Rogers et ses disciples. Il sait pertinemment bien également l'usage qu'on semble vouloir faire de la dynamique des groupes pour opérer ce changement de mentalité en pédagogie. Voilà un peu le plan qui sera suivi dans le présent exposé.

I—La figure d'un personnage qui s'estompé:

L'observateur attentif des phénomènes qui se produisent dans le monde pédagogique des deux dernières décades, à tous les niveaux de l'enseignement, primaire, secondaire et surtout universitaire,

est obligé de reconnaître cette réalité que le personnage du professeur tel que les étudiants des années trente et quarante l'ont connu et accepté se trouve aujourd'hui fortement contesté. On n'accepte plus, avec le même respect, la même avidité, le savoir qu'il transmet, fût-il des plus authentiques et provenant d'un esprit rompu aux plus sérieuses disciplines intellectuelles. Le professeur est invité, voire même forcé, aujourd'hui à descendre de la chaire qui lui était volontiers réservée autrefois. On va même jusqu'à le contester à critiquer ses méthodes. De telle sorte qu'un jeune pédagogue français a pu écrire dans la revue *Inconscient*, livraison d'octobre, 1968, un article, désormais célèbre en France du moins, intitulé "Illusions pédagogiques". L'auteur de l'article, un certain monsieur Rabat, dit en substance que le discours pédagogique qui servait depuis des siècles à transmettre le savoir n'est plus apte à établir le consensus entre l'éducateur et l'éduqué. Et faute de consensus, le message ne passe plus, il n'est plus reçu.

C'est probablement une constatation de ce genre que faisait dire à Pierre Gaudéz en 1968 aussi :

Nous assistons à la fin d'un monopole (celui de l'école) et à la ruine d'un privilège ¹⁾

Pierre Gaudéz fait par là une constatation à laquelle plusieurs de ses contemporains souscrivent sans réticence. Certains vont jusqu'à appuyer de leur poids ce processus de démythification. C'est le cas, par exemple, de Gilles Ferry qui faisait en 1966 l'affirmation suivante :

C'est en désacralisant son personnage en se présentant comme le guide qui peut aider les jeunes à mieux comprendre leur époque et à débrouiller les nombreux problèmes qui se présentent à eux bien plus tôt que ce ne fut le cas pour les générations antérieures que le maître peut retrouver le crédit et la confiance qui semblent lui échapper ²⁾

Et Gilles Ferry précise davantage son opinion en ajoutant :

'Ainsi les conditions dans lesquelles l'École doit actuellement remplir sa mission nous paraissent exiger une véritable mutation de la relation pédagogique ³⁾

Voilà donc le problème clairement posé nous sommes confrontés avec la ruine d'un privilège

séculaire, la rupture d'un consensus. Et pour rétablir la communication qui permettrait au savoir d'être divulgué, on propose une méthodologie assez radicale: "une véritable mutation de la relation pédagogie". Ce mouvement apparaît comme irréversible parce que s'appuyant sur des énoncés difficilement réfutables lorsqu'on les met en rapport avec le bon sens.

II—Nocivité de la directivité en Pédagogie:

Un nombre considérable de ces énoncés pourrait nous être fourni par un examen objectif des éléments nocifs que la pédagogie dite traditionnelle ou directive pouvait receler. Les affirmations à ce propos ne manquent pas. Nos réflexions s'alimenteraient sûrement de quelques-unes de ces affirmations tirées des meilleurs auteurs qui se sont appliqués à traiter lucidement de cette question. Par exemple, un auteur aussi sérieux que Daniel LeBon ne craint pas de faire aux psycho-pédagogues réunis en congrès cette remarque assez dure à entendre:

"Sans doute n'a-t-on pas encore assez mesuré toute la nocivité d'un enseignement magistral, à quel point la relation pédagogique "verticale" peut être étouffante de l'autonomie essentielle et aussi à quel point un enseignement "collectif" est inadapté"⁴.

Le Bon groupe une foule d'adeptes. Parmi ces derniers, nous reconnaissons les personnages aussi prestigieux, du moins du côté de la France, que Daniel Hameline et Marie-Joelle Dardelin, Michel Lobrot et J. Ardoino.

Examinons un peu certaines de leur affirmations.

De leur côté, Hameline et Dardelin, reconnus pour des recherches menées en faveur de la non-directivité dans l'enseignement, considèrent que,

"Le groupe maître-élèves apparaît comme une situation assez aberrante quand on l'examine d'un peu près. C'est un groupe fortement structuré, organisé autour d'un membre prépondérant qui est investi d'une autorité imposée de l'extérieur, accentuée par la possession de la compétence, ce qui assure la supériorité sur les autres membres du groupe"⁵.

Ils sont d'avis que:

"Le maître ainsi centré sur la conquête de sa propre autorité n'est pas disponible"⁶.

Cependant, pour eux, le problème ne sera pas résolu par une simple mise en cause de l'estrade matérielle,

"Ce n'est pas tant l'estrade matérielle qu'il faut remettre en cause que l'estrade morale sur laquelle est établie l'autorité du maître"⁷.

Et les auteurs de *La Liberté d'Apprendre* précisent davantage leur pensée et définissent ce qu'ils entendent pas "estrade morale";

"Dans le cadre de la pédagogie traditionnelle, c'est bien l'influence prédominante du professeur sur le groupe, sur les buts comme sur les moyens d'action du groupe et des personnes qui donne à la relation affectivo-sociale fondamentale élève-maître ce caractère exceptionnel qu'elle ne revêtira plus dans un autre contexte. Cette relation est telle que, dans le cadre des tâches proprement classières, elle tend à diminuer la portée des chaînes affectives qui lient ou séparent les élèves. Non que ces liens n'existent pas, mais ils n'ont, sur la poursuite de la tâche du groupe, qu'une influence occidentale, puisque le professeur assume seul les rôles, fixe seul les objectifs à attendre et juge seul de la conformité des réalisations aux "modèles qu'il est seul à connaître"⁸.

Hameline et Dardelin sont appuyés dans leurs croyances par J. Ardoino qui fait sûrement figure de novateur en France de nos jours. Ce dernier, tout en souscrivant aux affirmations ci-haut mentionnées, fait état d'une erreur qu'on a tendance à commettre. Dans son volume *Propos Actuels sur l'Éducation* il dit:

"Il est tout à fait frappant que l'on veuille résoudre le monstrueux problème de l'éducation sans seulement faire appel aux possibilités de l'éducation elle-même. Il s'agirait, en fait, d'une rééducation de l'éducation et des pseudo-éducateurs qu'elle a formés dans le passé"⁹.

Ardoino devient plus explicite concernant la vraie tâche qui s'impose dans une optique de changement radicale:

"Comment veut-on que les professeurs sortant soudainement de la facilité et de l'abri dans lesquels ils se sont enfermés, depuis des décennies, deviennent magiquement disponibles à une réalité contradictoire, usante, conflictuelle, à laquelle ils n'ont jamais été préparés"¹⁰.

Non seulement nous sommes confrontés avec un monstrueux problème de l'éducation; non seulement ce problème nécessite une rééducation de l'éducation elle-même et des soi-disants éducateurs, faut-il encore que ce problème se complique d'une forte résistance au changement qui se situe surtout, d'après Ardoino, "au niveau de l'angoisse qui habite chacun"¹¹. (les éducateurs)

Michel Lobrot parle un peu dans le même sens que J. Ardoino. Il s'applique à diagnostiquer plus longuement le mal dans son excellent bouquin *La Pédagogie Institutionnelle*. Par rapport à l'enseignement, il affirme:

"Par rapport à l'enseignement, il existe trois catégories d'individus: ceux qui demandent le système et qui lui font confiance, ceux qui en profitent et qui désirent qu'il continue, ceux qui le subissent et qui n'osent pas le mettre en question"¹².

Par rapport à l'enseignant, ses paroles ne sont pas plus douces:

"L'enseignant a donc trois objectifs essentiels qui définissent toute sa pédagogie: la conformité au programme, l'obtention de l'obéissance, la réussite aux examens"¹³.

Un peu plus loin dans son volume, Lobrot s'applique à définir l'inhumanité de ces objectifs:

"Il est bien évident qu'un enseignant dont le but essentiel, sinon le seul, est le produire chez l'élève un effet à court terme consistant à faire écouter, faire apprendre des leçons, faire faire des devoirs, en vue de passer un examen, ne peut absolument pas considérer ses élèves comme des sujets ou même comme des êtres humains, mais comme des machines"¹⁴.

Cette dernière affirmation de Lobrot s'inscrit au milieu d'une diatribe passablement acerbe contre la pédagogie traditionnelle qu'il qualifie de bureaucratique:

"La pédagogie bureaucratique, dit-il, est, une pédagogie fondée essentiellement sur la contrainte"¹⁵.

D'après lui, "ces expériences qu'il (l'étudiant) ne fait pas, dont il est privé, ce sont celles du Travail en commun, de la collaboration, de la communication, de la recherche patiente du tâtonnement"¹⁶.

Dans un semblable contexte,

"Il suffit qu'il (le professeur) ouvre le robinet. Cela veut dire pratiquement "parler". Il suffit qu'il parle pour que le Savoir sorte pour ainsi dire de lui et se répande sur les élèves comme la pluie sur les champs arides. Ceux qui veulent préciser plus scientifiquement cette conception disent que l'enseignant livre des informations, mais pour eux toute information est transmise dès l'instant où elle est proférée. Ce qui est contraire à toutes les lois psychologiques connues concernant l'intégration de l'information"¹⁷.

La séquelle des affirmations condamnant la directivité en pédagogie et déterminant sa nocivité pourrait s'allonger jusqu'à l'infini. Celles qui furent mentionnées suffisent amplement, croyons-nous, à faire ressortir le fait qu'un changement de mentalité s'impose en pédagogie.

III—Un changement de mentalité s'impose en Pédagogie:

La nécessité d'un changement de mentalité en pédagogie apparaît comme une évidence à tous ceux qui se donnent la peine d'examiner objectivement les événements dont le monde pédagogique est le théâtre depuis ces dernières années. Mais, attention! Le changement dont il est question ne peut s'opérer n'importe comment et par n'importe

qui. Le problème est un peu plus complexe. Comme le soulignent assez fortement les auteurs de *La Liberté d'Apprendre*.

"Il ne s'agit donc pas de sacrifier à une mode pour se mettre au goût du jour, mais de changer de civilisation, pour survivre, parce que nos clics ne nous ont pas attendus pour le faire"¹⁸.

Cette dernière remarque peut servir de mise en garde contre tout genre d'amateurisme concernant les changements dans le domaine pédagogique. L'engouement est très facile et s'infiltré aisément dans les esprits superficiels. Il faudra, en l'occurrence, s'appliquer à être philosophe. Or, selon Hameline et Dardelin,

"Être philosophe pour l'enseignant, ce sera en ces circonstances, dépasser l'impression déprimante ou euphorisante pour franchir le pas de la réflexion"¹⁹.

Et sur quels points particuliers portera la réflexion de l'enseignant afin de dépasser l'impression déprimante ou euphorisante dont il est question?

Il apparaît clair dans l'esprit des pédagogues modernes que l'enseignant doit apprendre à se laisser guider par les valeurs humaines prioritaires de l'âge nouveau dans lequel nous sommes entrés. C'est bien une idée forte qu'on retrouve dans *La Liberté d'Apprendre*:

"Les valeurs humaines prioritaires du nouvel âge dictent à la pédagogie ses orientations: son rôle est de rendre le sujet humain capable de dialogue efficace"²⁰.

"Dialogue efficace", voilà une expression clé dans le problème qui nous intéresse. Elle contient un ensemble de valeurs humaines qui conditionnent le changement de mentalité en pédagogie: relation à autrui, fermeté intégrative, plasticité adoptive, respectivité, compréhension, possibilité de changement, etc. . .

"Toute culture humaine aujourd'hui, affirment, Hameline et Dardelin, se caractérise par une certaine qualité fondamentale de la relation à autrui, à la fois fermeté "intégrative" (qui rend capable de "parler" de ce que l'on a appris "par le dedans") et plasticité "adaptive" (qui rend capable de "recevoir" et de "comprendre" pour être efficace"²¹).

Toutes ces vérités pourraient sembler très simples et faciles d'application à l'éducateur inexpérimenté. Car elles tiennent toutes d'un gros bon sens. Cependant, il ne faudrait pas donner dans une méprise. Ce à quoi l'enseignant d'aujourd'hui est convié c'est à un véritable réajustement de sa pratique de l'enseignement. Et selon Hameline et

Dardelin, ce réajustement doit se faire à trois vérités pédagogiques

"La première, c'est que le pédagogue est chargé de conférer aux personnes l'initiative de soi. La seconde : le pédagogue est placé aux côtés de l'enfant pour lui permettre l'usage de sa capacité de changement." La troisième veut faire reconnaître la supériorité de l'apprentissage sur l'enseignement. 22)

Pour réajuster sa pratique de l'enseignement aux trois vérités pédagogiques ci-haut mentionnées, l'enseignement devra mettre en œuvre toutes les ressources de son intelligence et de sa créativité. Et encore, certains auteurs, comme Georges Gusdorf, par exemple, laissent planer un doute sur le succès de cet aventure. Dans un volume qu'il publiait en 1967, le philosophe français disait

"Le drame de l'humanité moderne en dépit de toutes ses victoires pourrait se résumer dans cette incapacité de trouver une hypothèse de échange pour l'édification de l'homme dans un univers complètement transformé et dont l'ordre de grandeur n'est plus le même" 23)

Evidemment, il nous est toujours permis d'adopter une attitude plus optimiste et de rester fermement confiants dans le génie humain par rapport à ses possibilités à découvrir une hypothèse de échange. Cependant, il serait peut-être prudent et sage de garder en mémoire la remarque de Gusdorf. Sans une prudence et une sagesse appropriées à la situation, nous pourrions découvrir éventuellement que le philosophe avait raison.

"Sur le plan de la formation et du perfectionnement humains, s'il s'agit de changer, qu'est-ce qui doit changer en nous? Nous sommes parvenus à l'idée d'une modification en profondeur d'une évolution des attitudes mettant en cause la personnalité tout entière et non seulement le jeu de nos automatismes (savoir-faire) les structures ou le contenu de notre intellect (savoir). Nos idées doivent évoluer, nos réflexes doivent être adaptés, mais tout cela dépend encore de nos attitudes profondes, de la nature de nos relations avec autrui (être ou avoir), de nos préjugés, de nos croyances, de nos systèmes de valeurs, de nos représentations sociales, autrement dit de notre vision du monde (représenter et agir). 24)

En quelques lignes, Ardoino fixe les objectifs à atteindre. En quelques mots aussi, il sait tracer le moyen essentiel par lequel le travail se fera.

"Nous avons l'habitude d'apprendre par des moyens intellectuels, il faut donc rappeler que préjugés et attitudes ne peuvent être modifiés par des procédés formels que seule une expérience en profondeur peut amener un changement affectif. 25)

À la fin de son bouquin, Ardoino revient à la charge pour insister sur le fait que

"Il s'agit pour retrouver l'essence de la démarche pédagogique de provoquer les hommes d'enseignement

à une révision déchirante pour les inviter à ressaisir l'essence de leurs fonctions et leur rendre un rôle conforme aux fins qui sont les siennes. 26)

Il n'apparaît pas nécessaire de multiplier davantage les affirmations de ce genre pour nous convaincre qu'un changement de mentalité s'impose en pédagogie. Celles dont nous avons pu faire l'analyse ne devraient laisser aucun doute dans nos esprits. À ce point-ci de l'exposé, il serait intéressant de prendre connaissance des tentatives faites par l'éducation nouvelle et la psychosociologie pour apporter les remèdes appropriés aux maux dont souffre le monde pédagogique.

IV—Les tentatives de l'éducation nouvelle et de la psychosociologie.

Je pense sérieusement qu'un examen des tentatives mises en œuvre pour améliorer l'enseignement revient, en définitive, à l'évaluation des efforts faits par les tenants de l'éducation nouvelle et de la psychosociologie en faveur de la pédagogie. Il est possible également d'affirmer qu'il n'y a pas d'opposition fondamentale entre les deux groupes. C'est d'ailleurs une opinion que Maurice Debesse émet dans la préface du Volume *Pédagogie et Psychologie des Groupes*.

Je suis convaincu pour ma part, dit-il, qu'il n'y a pas d'opposition fondamentale entre les méthodes d'éducation nouvelle qui depuis longtemps ont fait leurs preuves et celles qui s'appuient sur la psychosociologie des groupes. L'attitude permissive, l'attitude prospective, l'appel à la créativité leur sont communes. Les unes et les autres rejettent la conception implicite d'un maître infailible et omnipotent. 27)

La déclaration de Debesse, bien qu'acceptable dans son ensemble, reste très générale et appelle une foule de nuances. Il est vrai que les méthodes d'éducation nouvelle et celles qui s'appuient sur la psychosociologie des groupes ne s'opposent pas fondamentalement. Cependant, il est impérieux d'admettre au départ que l'action des deux s'établit sur un continuum historique et que les développements en sciences humaines dont ont pu profiter celles-ci lui ont donné un avantage marqué sur celles-là. Pour nous en rendre compte adéquatement, il faudrait faire l'historique de l'action des deux. Cela constituerait facilement la matière d'un ouvrage assez volumineux. Il est peut-être possible d'en broser une large fresque pour, au moins, faire ressortir l'essentiel des deux méthodes. L'auteur moderne qui nous a fourni une des meilleures études sur le sujet s'appelle Michel Lobrot. Il l'a consignée dans son bouquin intitulé *La Pédagogie Institutionnelle*.

Lobrot s'applique à faire ressortir le point commun qui existe entre les révolutionnaires de la pédagogie d'avant le 20^e siècle:

"Affirmer la liberté de l'enfant est le point commun de tous les révolutionnaires de la pédagogie jusqu'à la fin du XIX^e siècle, jusqu'à Maria Montessori incluse"²⁸).

Cependant, Lobrot réserve une place à part à Rousseau, parce que, d'après lui, il aura élaboré, avant l'heure, une théorie du non-directivisme et il fut "le premier à essayer de construire une doctrine pédagogique".

L'auteur de *La Pédagogie Institutionnelle* reconnaît tout de même que Rousseau s'est trouvé devant des problèmes insolubles:

"Le problème que Rousseau ne peut pas encore résoudre c'est de reconstruire, à partir de cette nouvelle institution, de ce rapport maître-élève renouvelé, des structures institutionnelles complètes et structurées"²⁹).

Lobrot laisse entrevoir la confiance qu'il met dans le modèle pédagogique Rousseauiste et affirme sans équivoque que l'auteur de *l'Emile* s'est résolument situé en tête des promoteurs de la non-directivité en pédagogie:

"Le modèle pédagogique Rousseauiste est pourtant le seul modèle qu'on puisse considérer comme définitif: système dans lequel une société nouvelle se crée entre *Emile* ou "les *Emile*" et son (ou leur) pédagogue, dans laquelle ledit pédagogue, au lieu d'être une autorité qui plane et décide pour le bien de l'intéressé, institue avec lui un rapport d'égal à égal qui lui permet justement de communiquer tout ce qu'il a en lui de richesse. . . . Rousseau a entrevu cette vérité très profonde que la vraie communication est faite d'abord de non-intervention, de silence, d'absence même de la part de celui qui ne veut pas apparaître comme une autorité tombée du ciel et envoyée par la société, mais comme un égal qui attend que l'autre veuille bien rentrer en rapport avec lui: c'est le B.A. B.A. du non-directivisme"³⁰).

Après avoir situé Rousseau et avoir décrit le poids que ses idées exercent dans le discours pédagogique, Lobrot entreprend de faire la critique de ceux qui ont pris la relève du pédagogue suisse.

S'appuyant sur cette vérité reconnue aujourd'hui qu'il "faut que l'enfant puisse tâtonner, se perdre et se retrouver, pour trouver lui-même ses véritables intérêts," Lobrot s'en prend à la pédagogie decrolyenne basée sur les centres d'intérêt.

Il soutient que:

"L'intérêt a une dynamique qu'ignorent les pédagogues en question, qui ne considèrent que des intérêts abstraits . . . décrétés a-priori"³¹).

Afin de donner plus de poids à sa critique, Lobrot précise davantage son idée:

"Il y a plus, dit-il, l'éducateur ne se trouve pas en face d'un enfant mais d'un groupe d'enfants. Les intérêts d'êtres en groupe ne sont pas les mêmes que ceux d'êtres séparés. Comment le pédagogue peut-il répondre à la demande d'un groupe, s'il continue à croire qu'il a en face de lui des individus et quand ce groupe manifeste des intérêts multiples et contradictoires? D'autre part, ce groupe est inséré dans un contexte institutionnel qui modifie ses intérêts et lui impose certains buts. Comment tenir compte de cela si l'on pense qu'il n'y a que des intérêts abstraits"³²).

La critique de Lobrot est difficilement réfutable, surtout lorsqu'elle est complétée par les deux affirmations suivantes:

"Les grands pédagogues dont nous parlons ignorent la dialectique de l'"ici et maintenant" d'un groupe". "Enfin et surtout la pédagogie nouvelle suppose l'intérêt existant mais ne le crée pas"³³).

Lobrot aborde ensuite la méthode des projets. Il reconnaît qu'elle introduit pour la première fois en pédagogie l'initiative et le choix de l'enfant. Il admet aussi que, pour la première fois, elle met en question l'autorité "sacro-sainte" qu'on considérait autrefois comme le pilier de toute pédagogie. Cependant, il déplore le fait que:

"Dès le point de départ, cette méthode se voue elle-même à l'échec en empêchant la dynamique de l'action de s'exercer à plein: elle limite en effet cette dynamique à un niveau purement scolaire et au travail proprement dit"³⁴).

Lobrot évalue également les apports pédagogiques du plan Dalton, du système de Winnetka, de l'Ecole Freinet, de la pédagogie cybernétique pour conclure à la fin de son examen que la vraie réponse aux multiples problèmes en pédagogie pourrait être donnée par la pédagogie institutionnelle dans laquelle l'auto-gestion joue une large part.

Lobrot concède que, dans le plan Dalton, "il y a . . . des idées intéressantes, mais qui restent à l'état embryonnaire, accompagnée d'erreurs"³⁵. L'état embryonnaire dont il s'agit semble reposer sur le fait que le plan Dalton cantonne la décision de l'enfant dans un premier temps où l'enfant ne connaît rien de ce qu'il est susceptible d'apprendre. Les conséquences qui en suivraient constitueraient les erreurs pour Lobrot, à savoir que, la situation faite à l'enfant, en l'occurrence, tendrait à "restreindre la décision et la rendre pratiquement inefficace"³⁶. L'auteur de *La Pédagogie Institutionnelle* suggère qu'on étende la décision à l'ensemble de l'activité. Les résultats auraient chance d'être plus positifs en ce sens qu'il s'instituerait alors "une

dialectique interne dans la dynamique de la progression"³⁷⁾

Parlant du système Winnetka élaboré par C. Washburne, Lobrot reconnaît qu'il va plus loin que le plan Dalton dans la mesure où 'il consiste à élaborer un plan minimum de connaissances, relativement restreint, que l'élève doit nécessairement réaliser mais en dehors duquel il est libre d'apprendre ce qu'il veut"³⁸⁾ Le reproche que Lobrot formule à l'endroit de ce système c'est "de tomber dans un libéralisme vague, sans accepter les exigences réelles de l'acquisition et de l'élaboration du savoir"³⁹⁾

D'ailleurs, Lobrot a des reproches pour tous les mouvements qui s'inscrivent à la même enseigne et les classe dans deux catégories

"L'erreur de ces mouvements dit-il est d'osciller entre l'anarchisme c'est à dire le fait de laisser l'élève seul livrer à lui-même sans essayer d'établir avec lui de relation et un autoritarisme mitigé gardant un certain pouvoir tout en se trouvant limité par ailleurs"⁴⁰⁾

Bien que l'entreprise de C. Freinet ait été relativement plus modeste, elle semble avoir retenu l'attention de Lobrot puisqu'il s'applique à en faire ressortir tous les aspects positifs. D'abord il met en évidence le premier acte révolutionnaire de Freinet

"Son premier acte révolutionnaire comme instituteur est de détruire l'estrade symbole du piédestal sur lequel trône l'autorité du magister"⁴¹⁾

Lobrot mentionne également que Freinet a su retenir, dans son entreprise, ce que les techniques et les méthodes de l'École nouvelle peuvent avoir d'intéressant

'Freinet reprend dit-il à certains points de vue beaucoup des techniques et des méthodes de l'École nouvelle par exemple l'imprimerie à l'École"⁴²⁾

Cependant, pour Lobrot Freinet fut aussi un novateur. Un novateur qui se situe d'emblée dans la lignée des psychopédagogues et des psychosociologues les plus progressifs

'La où Freinet a été un novateur c'est quand il a introduit dans le cadre rigide de la classe des activités libres qui impliquent que l'élève lui-même invente, choisisse soit pour ainsi dire un artiste"⁴³⁾

Lobrot crédite donc au compte de Freinet le fait d'avoir introduit à l'École les techniques d'expression libre, ce qui constitue une contribution fragmentaire et modeste en faveur de la non directivité, mais une contribution tout de même. Ce

faisant "le bastion rigide de la bureaucratie pédagogique" s'en trouve joliment entamé

Enfin, Lobrot reconnaît que Freinet a introduit une autre technique dans l'École. Celle-ci lui permet d'aller plus loin encore dans son travail de novateur. Cette technique met en jeu les phénomènes de groupes. Cependant Lobrot ne manque pas de faire remarquer que cette technique "reste extérieure à la classe elle-même et limitée aux activités de loisirs"⁴⁴⁾

Avant de signaler les applications que la psychosociologie a tenté de faire en faveur de la pédagogie, Lobrot analyse succinctement l'apport de la pédagogie cybernétique apparue en Amérique depuis quelques années et qui se répand en France actuellement. Ses critiques sont assez sévères à l'endroit de cette théorie. D'abord, parce qu'elle a tendance à éliminer presque totalement l'enseignant, "du moins dans son rôle traditionnel de maître dans une classe"⁴⁵⁾ En suite, parce que le nouveau rôle qu'on lui assigne, celui de "programmeur", n'est pas tellement clair. En outre, Lobrot voit dans un tel système un gros inconvénient technique "la quantité de documents à manipuler"⁴⁶⁾

Enfin les réserves les plus sérieuses qu'il formule par rapport à la pédagogie cybernétique c'est qu'elle "suppose, au point de départ un sujet extrêmement motivé au travail et au savoir"⁴⁷⁾

Et sa plus grosse erreur consiste à 'penser que le contact humain, la relation verbale la relation humaine directe, le face à face sont inutiles"⁴⁸⁾

Lobrot ne craint pas d'affirmer que "la pédagogie cybernétique possède le même vice profond que la pédagogie nouvelle elle suppose que l'intérêt existe mais ne le crée pas"⁴⁹⁾

En définitive Lobrot est d'avis que la pédagogie cybernétique devrait s'intégrer dans une pédagogie plus totale pour pouvoir avoir une valeur quelconque"⁵⁰⁾ Et c'est de cette façon qu'il aboutit au but qu'il poursuit la reconnaissance théorique et pratique d'une pédagogie dite institutionnelle. C'est le nom que Lobrot donne à cette pédagogie plus totale. La tâche qu'il confierait à celle-ci "n'est pas de permettre l'assimilation de telle ou telle connaissance mais de faire émerger à partir des intérêts existants de véritables intérêts intellectuels qui pourront ultérieurement donner le désir de faire cette assimilation"⁵¹⁾

On aura facilement décelé chez Lobrot l'importance qu'il accorde au rapport humain. Pour lui,

"C'est ce rapport humain qu'il s'agit de déterminer avant tout et c'est ce que ne font ni la pédagogie nouvelle ni la pédagogie cybernétique. Encore une fois, elles se contentent l'une et l'autre, d'introduire de-ci de-là, la non-directivité parce que celle-ci est plus efficace, sans jamais chercher à concevoir une relation totale, mettant en question l'ensemble du système actuellement existant, et permettant de prendre un sujet quelconque où il se trouve"⁵²).

Cette pédagogie totale, cette pédagogie institutionnelle sur laquelle Lobrot insiste tant suppose la reconnaissance d'un grand principe: l'auto-gestion. Et, pour lui, l'auto-gestion est "un modèle psycho-sociologique"⁵³).

Cette grande fresque nous signale les tentatives de la pédagogie nouvelle, de la cybernétique jusqu'à la psycho-sociologie pour solutionner le problème de taille qui se pose au monde pédagogique. Nous avons à nous demander maintenant quels résultats a donnés ce cheminement des idées en pédagogie.

V—Résultats du cheminement des idées en Pédagogie: c'est que la relation pédagogique est un problème d'attitude.

Les résultats les plus évidents auxquels a abouti ce cheminement des idées en pédagogie se centrent autour d'un problème d'attitude. Et ce problème ressort très bien dans les écrits des pédagogues ci-haut mentionnés. Un bouquin qui se distingue particulièrement à ce sujet, tant à cause de la pléiade de compétences qui ont participé à sa rédaction qu'à cause de la convergence de propos, paraissait en 1966 sous le titre de *Pédagogie et Psychologie des Groupes*. Comme on l'a déjà signalé, ce volume rassemble les communications des plus grands chercheurs actuels français en pédagogie. Il n'est pas question de faire un trop long exposé des idées exprimées, mais il serait tout de même intéressant d'effectuer un choix de celles-ci comme preuve de l'à propos de notre affirmation.

Jean Maisonneuve situe clairement le problème dans un seul énoncé:

"Dire que la fonction pédagogique pose d'abord un problème d'attitude revient à mettre au premier rang la relation pédagogique elle-même"⁵⁴).

Maisonneuve tente d'explicitier sa pensée en répondant lui-même à une question:

"Qu'en est-il pratiquement dans la plupart des cas? Il nous faut convenir de deux points:

a) que l'attitude du professeur tend normalement à prendre un caractère sinon autoritaire, du moins fortement directif.

b) que la relation pédagogique, support de la formation scolaire, n'a jamais elle-même fait l'objet d'une formation expérimentale intensive des futurs professeurs, au moins en ce qui concerne l'enseignement secondaire et supérieur"⁵⁵).

Jean Maisonneuve ne se contente pas simplement de décrire une situation, il définit, en plus, ce qu'il entend par attitude:

"Par attitude, il faut entendre non point une méthode d'enseignement proprement dite, mais un certain style de relation avec autrui et avec le groupe"⁵⁶).

Ce "certain style de relation" a trait évidemment à l'attitude non-directive selon l'esprit de laquelle Maisonneuve invite les pédagogues à repenser l'école:

"Il ne s'agit pas de renvoyer l'éducateur à l'école d'un nouveau maître, . . . mais le convier à repenser l'école elle-même selon une formule où la relation de dépendance entre enseignants et enseignés cède la place à une coopération créatrice"⁵⁷).

Pour qu'une coopération créatrice prenne le pas sur une relation de dépendance, certaines conditions doivent être remplies. Max Pagès a énuméré les plus importantes de celle-ci dans un rapport qu'il faisait d'une expérience pédagogique en milieu universitaire. Pagès pose d'abord comme première condition au professeur qui veut améliorer sa relation pédagogique, son attitude, la possibilité d'"écarter les obstacles qui proviennent de lui-même"⁵⁸). Dans l'esprit de Pagès, la majorité des obstacles seraient nivelés si on réussissait "à aider les enseignants à s'accepter eux-mêmes, à se connaître davantage, à prendre conscience de leur véritable attitude dans une situation pédagogique"⁵⁹).

Après avoir pris connaissance de l'importance que Max Pagès donne au fait que le professeur doit d'abord "se demander ce qui se passe en lui-même" au cours de son travail, on n'est pas surpris de constater qu'il met la dimension des attitudes de l'avant pour laisser en veilleuse celle des techniques:

"C'est pourquoi il faut, à mon avis, bien distinguer la dimension des attitudes, de celle des techniques pédagogiques"⁶⁰).

D'autres auteurs, à l'instar de Max Pagès, ont parlé des conditions qui président à la coopération créatrice. Toutes les conditions que ces auteurs s'appliquent à mentionner confirment davantage le fait que la relation pédagogique est une question d'attitude. Par exemple, E.L. Herbert met une certaine insistance sur le "savoir écouter" "Savoir écouter, dit-elle, est pour l'enseignant le commen-

gement de la sagesse"⁶¹⁾ De son côté, Guy Palmade parle du travail d'entraînement et de maturation auquel la pédagogie doit viser

"La Pédagogie doit donc viser à la facilitation d'un travail d'entraînement et de maturation toujours personnel, éclairer pour cela les difficultés spécifiques que nous pouvons rencontrer amener à une prise de conscience de la signification de nos attitudes et de leurs conséquences"⁶²⁾

Je pense qu'Hameline et Dardelin rejoignent très bien la pensée de Max Pages, à ce sujet, lorsqu'ils parlent d'authenticité

"C'est en faisant la vérité en soi dans l'échange avec autrui que l'on sera en mesure de conforter autrui et, partant, de se conforter soi-même"⁶³⁾

Une autre déclaration à retenir d'eux est celle-ci

"Il est malheureusement certain qu'on ne peut éduquer personne du haut d'un rempart défensif Celui qui se défend ne peut pas aimer"⁶⁴⁾

Enfin, Hameline et Dardelin soulignent les bienfaits d'un sens de l'humour qui, on le sait, sert d'excellent critère à la maturité

"L'humour, disent ils, c'est toujours en quelque sorte, se prendre soi-même pour cible Il en résulte que les vertus complémentaires de l'humour sont l'accueil la tolérance, la bienveillance"⁶⁵⁾

Quoi de plus efficace pour engager à la créativité?

Il serait sûrement possible d'allonger davantage notre exposé car les écrits qui mettent en rapport la relation pédagogique et la question d'attitude sont plutôt nombreux On risquerait alors de commettre des répétitions inutiles L'essentiel apparaît assez évidemment dans ce qui vient d'être dit Il conviendrait maintenant de fournir quelques précisions concernant la non-directivité en pédagogie, puisque le sujet a si souvent été mentionné

VI—Quelques précisions concernant la non-directivité en pédagogie:

L'esprit de la non-directivité fut explicitée sur tout par Carl Rogers dans les ouvrages qu'il publia au début des années 40 Quand il en parla pour la première fois, c'était pour suggérer l'application de ses principes à la thérapie individuelle Parce que cette méthode basée sur une option philosophique de la personne, obtenait un succès évident dans le traitement des individus sous l'inspiration de son auteur, et de ses disciples, on tenta d'en étendre l'application à des groupes soit thérapeutiques, soit pédagogiques Ce mouvement ne tarda pas à prendre de l'ampleur Il devint un sujet

à la mode qu'on retrouva sur les lèvres et dans les écrits de bien des gens Malheureusement, il n'est pas possible de dire que tous ceux qui discoururent à ce propos le firent toujours en connaissance de cause Peu s'en faut! Bien souvent, on constata une ignorance assez prononcée de l'esprit que Rogers avait voulu mettre dans sa méthode Des psychologues aussi bien que des pédagogues ont commis de graves erreurs en tentant des expériences de non-directivité La méthode non-directive est sans doute en mesure de rendre d'immenses services aux psychologues aussi qu'aux pédagogues dans l'accomplissement de leur tâche respective Cela nécessite, au préalable, pour les deux catégories de professionnels, un approfondissement des principes de la non-directivité, approfondissement qui doit nécessairement être complet par des expérimentations sérieusement menées

Il n'entre pas dans le cadre de cet exposé d'envisager la préparation que le psychologue doit se donner pour pratiquer la non-directivité dans son travail de thérapie individuelle Il sera surtout question de la non-directivité en pédagogie Cependant, il n'est pas superflu de souligner que le véritable esprit de la non-directivité ne diffère pas essentiellement quand elle est vécue par le psychologue ou par le pédagogue Les différences apparaissent seulement au niveau du nombre d'individus auxquels la méthode est appliquée Normalement le psychologue ne traite qu'avec un seul individu à la fois, alors que le pédagogue devra traiter, à peu près toujours, avec des groupes Ce qui fait que son entraînement, au moins dans ses dernières étapes, devra varier sensiblement En dépit de tout ce qui vient d'être dit, il reste vrai que le pédagogue, comme le psychologue, aura à faire, au départ, dans sa formation à la non-directivité, des distinctions importantes s'il veut arriver à en saisir le véritable esprit

Une des premières distinctions qui s'impose consisterait à préciser le plus justement possible l'endroit où doit normalement se situer le vrai non-directivisme Jean Maisonneuve semble établir assez bien cette précision lorsqu'il dit

"Entre les deux extrêmes du directivisme didactique et du non-directivisme systématique il existe une position non pas médiane mais médiatrice Elle consiste précisément à allier les fonctions d'information de contrôle et d'élucidation en les assumant selon les urgences ressenties par le groupe"⁶⁶⁾

Cet énoncé de Maisonneuve ne manque certainement pas d'être à propos C'est justement à cause du fait qu'ils ont adopté la théorie d'un non-directivisme systématique, par opposition au directivis-

me systématique, que certains pédagogues ont nui considérablement à la reconnaissance de la vraie position du non-directivisme qui en est une de médiation. Hameline et Dardelin ont donné quelques-unes des conséquences les plus sérieuses d'une semblable pratique:

"L'accueil des nouvelles méthodes se fait alors dans un climat de scepticisme qu'exaspère l'engouement des non-conformistes. Et c'est ainsi que, considérée comme méthode, l'attitude non-directive fait l'objet de malentendus et d'équivoques rendue synonyme de laisser-aller, de démagogie, d'indifférence, admise à contre cœur comme un moyen de continuer à fonctionner en évitant le pire par le moindre mal"⁶⁷).

On ne peut que déplorer l'opinion qu'ont pu se faire certains observateurs devant la conduite de certains soi-disants non-directivistes. Car si la pratique du non-directivisme fait naître l'indifférence ou le laisser-aller, c'est que son esprit n'a pas été assimilé au départ. La méthode bien pratiquée devrait produire un effet contraire. Nous en avons une preuve dans les expériences qu'Hameline et Dardelin ont consignées dans *La Liberté d'Apprendre*, qui a comme sous-titre: "justifications pour un enseignement non-directif". Dans ce bouquin, nous pouvons lire la phrase suivante:

"La méthode non-directive est-elle autre chose en définitive que la confiance dans la puissance contagieuse et stimulante de ces valeurs des lors qu'un groupe humain déploie ses relations dans un climat créatif pour se construire en fonction d'une tâche? L'attitude non directive ne répugne à rien plus qu'à l'indifférence du cœur et de l'esprit"⁶⁸).

Il importe donc de savoir où se situe la non-directive et quel en est l'esprit avant de se prévaloir de ses principes en pédagogie. Mais, ce n'est pas tout. Il faut également être au courant des phénomènes qui apparaissent dans un contexte de non-directivité.

Le praticien qui s'imagine pouvoir faciliter sa tâche en se servant des principes de la non-directivité fait une grave erreur. Hameline et Dardelin nous mettent en garde contre elle dans quelques-unes de leurs affirmations. Le praticien de la non-directivité doit s'attendre à être mis en cause:

"L'attitude non-directive remet en cause les personnes en relation, à une profondeur insoupçonnées"⁶⁹).

Il faut s'être trouvé dans un vrai contexte de non-directivité pour savoir jusqu'à quel point cette remise en cause de sa personne peut, parfois, devenir frustrante. La frustration vient en partie du fait que le membre d'un groupe qui fonctionne selon la méthode non-directive sera tôt ou tard amené à s'accepter lui-même et à accepter les au-

tres. Hameline et Dardelin nous éclairent encore à ce sujet:

"Le maître-mot de la non-directivité est sans doute: acceptation, acceptation de soi autant que des autres et des faits. Vérité toute simple quand on la prononce, mais expérience difficile et jamais achevée"⁷⁰).

Le praticien de la non-directivité doit s'attendre à vivre une sorte de solitude. Il se sentira souvent isolé dans les expériences qu'il tente. Bien souvent sa solitude lui viendra de l'incompréhension des personnes avec lesquelles il travaille. Cependant, il ne doit pas essayer de mener ses expériences en solitaire.

En outre, les pédagogues non-directifs ont à envisager une efficacité à long terme. Cette efficacité à long terme de la méthode non-directive en pédagogie sera, d'après Hameline et Dardelin, "d'armer les personnes pour des combats sans haine et non de supprimer les combats"⁷¹). Là aussi ce sera peut-être l'occasion d'une assez forte frustration, surtout pour le pacifique invétéré.

Enfin, il est recommandé aux non-directifs d'accepter les événements comme s'ils étaient des amis. Les auteurs de *La Liberté d'Apprendre* estiment que l'attitude du non-directif est:

"Non un détachement indifférent, mais un accueil positif du réel sur lequel on porte un regard lucide sans amertume, bienveillant sans naïveté. Les événements sont toujours nos amis, écrit Rogers. A condition d'en faire nos maîtres, selon l'expression pascalienne, à condition d'en tirer les leçons à condition de transformer les expériences en expériences"⁷²).

A travers les conditions qui doivent marquer la tâche du professeur non-directif, il est possible de voir se dégager les grandes lignes de ce style nouveau de relations humaines. Max Pagès résume, de façon excellente, les quatre lignes que doivent caractériser la conduite de l'enseignement non-directif:

1— Faciliter au groupe et aux individus l'expérience directe des problèmes, les mettre en contact, avec un savoir ou un matériel élaboré à l'avance, mais avec les matériaux bruts de l'expérience dont ils auront à assumer la mise en oeuvre.

2— Considérer toujours que la personne de l'enseignant ne peut être mise entre parenthèses. Car le professeur est, de la part des élèves, l'objet d'une perception au sein même de la situation globale. Une dissertation n'est pas un abstrait, c'est toujours, en quelque sorte, la dissertation donnée par un tel. La congruence de ses conduites avec sa personnalité réelle devient donc l'une des conditions majeures de l'efficacité de sa pédagogie.

3— Toujours considérer les actes posés par les étudiants comme compréhensibles, les accepter et les comprendre.

4— Ne pas refuser de fournir les informations dont

il est l'expert au service du groupe. La tâche en effet, est commune et le maître ne peut s'y dérober sans gravement compromettre la sécurité du groupe vis-à-vis l'objectif à atteindre⁷³⁾

Considérant donc l'endroit où doit se situer la non-directivité entre deux extrêmes le directivisme systématique et non-directivisme systématique, considérant aussi l'esprit qui doit l'animer, nous sommes prêts de reconnaître avec J. Maisonneuve que la maîtrise de l'attitude non-directive et des fonctions d'élucidation exige évidemment des compétences psycho-sociologiques. C'est en gardant cette idée en tête qu'il faut aborder le point suivant

VII—La Dynamique des groupes au service de la formation des enseignants

Il fut énoncé plus haut que la relation pédagogique était un problème d'attitude. Ma conviction à ce sujet est tellement profonde que j'en suis venu à considérer comme à peu près inefficace les cours de méthodologie qu'on donne présentement dans nos écoles normales et nos facultés d'éducation pour préparer l'étudiant à sa tâche d'enseignant. Tant qu'on n'a pas réussi à amener le futur pédagogue à s'interroger sur lui-même dans ses relations avec autrui tant qu'on ne s'est pas appliqué à lui faire développer des attitudes saines et authentiques vis-à-vis les personnes qui ont affaire à lui, tous les cours de méthodologie joueront le rôle de cataplasme ou de recette. Ce qui est vrai pour le pédagogue l'est aussi pour les autres spécialistes des relations humaines particulièrement le psychologue, le conseiller d'orientation ou le travailleur social. Donnez à ces derniers la possibilité de développer l'attitude qu'il convient d'avoir dans l'accomplissement de leur tâche et ils seront ensuite en mesure de trouver eux-mêmes et plus facilement les moyens d'action les plus efficaces.

Malheureusement, il faut reconnaître que nous sommes assez limités par rapport aux possibilités qui s'offrent à nous pour travailler au niveau des attitudes des futurs enseignants, d'autant plus que celles qui pourraient être mises à profit ne sont pas à la portée de tout le monde pour différentes raisons. Les possibilités dont il est surtout question ici se rapportent à la psychosociologie. Or nous savons, d'une part, "que les données de la psychosociologie sont loin d'être suffisamment connues" et que, d'autre part, "on rencontre chez certains pédagogues, une certaine méfiance à son égard"⁷⁴⁾ En outre, les structures qui entourent la formation pédagogique constituent une entrave importante au travail qui s'impose. C'est une affirmation

qu'on retrouve dans le volume, *Pédagogie et Psychologie des Groupes*. "La formation pédagogique, y lit-on, telle qu'elle est envisagée à l'heure actuelle ne permet pas aux enseignants d'élaborer leur propre attitude dans la situation pédagogique"⁷⁵⁾.

Nous devons reconnaître et accepter le bien-fondé de toutes ces réticences.

Les spécialistes qui proposent de mettre les données de la psychosociologie au service de la formation des enseignants sont capables de nous en préciser les raisons et ces raisons peuvent être comprises, au moins intellectuellement, par la majorité des enseignants. Voici comment s'exprime à ce sujet, par exemple, Jean-Claude Filloux

"Comme il apparaît par ailleurs aux psychosociologues que seul le groupe peut permettre de s'entraîner à la perception des phénomènes de groupe une telle formation pourrait se réaliser spécifiquement en vivant d'une certaine manière des expériences de groupe. Le problème de formation des enseignants devient alors lui-même un problème de pédagogie un aspect du problème plus général de la pédagogie des formateurs de la formation des formateurs dans et par le groupe"⁷⁶⁾

Ce que Jean-Claude Filloux propose c'est d'appliquer les méthodes de dynamique de groupes à la formation des formateurs pour que ceux-ci puissent ensuite s'en servir auprès de leur clientèle. Il rejoint en cela une personne bien connue dans la poursuite de ce travail. Il s'agit de E. L. Herbert, une des premières chercheuses à tenter l'aventure d'appliquer les méthodes de la dynamique des groupes à la formation des enseignants. Après avoir fait ressortir certains aspects de la perspective psychosociologique dans la situation scolaire et avoir donné les résultats de ses propres expériences, Herbert pouvait affirmer "C'est pourquoi il faut souhaiter que la formation des maîtres comporte à l'avenir une étude expérimentale et personnelle de la dynamique des groupes"⁷⁷⁾ Dans une phrase, J.-P. Brugidou a su également nous dire la raison de ce souhait formulé par Herbert

On ne nie plus aujourd'hui que les transactions d'ordre affectif sont inséparables de ce don des connaissances que constitue l'enseignement et que les classes constituent des groupes dynamiques dont le maître ne doit pas être exclu⁷⁸⁾

Il est possible de comprendre le langage que viennent de nous tenir Filloux, Herbert et Brugidou et de découvrir avec eux l'importance des données affectives et socio-dynamiques dans la conduite d'une classe, mais cela "ne suffit pas pour intervenir en ces deux domaines". D'après Brugidou "La conduite d'une relation éducative,

comme l'animation d'un groupe supposent une formation et la pratique de techniques⁷⁹⁾. Pour préciser davantage sa pensée, Brugidou ajoute: "Il est certain qu'il s'agit là d'un problème d'être et d'existence, et non d'un problème d'avoir et de posséder des connaissances"⁸⁰⁾.

L'importance d'une formation par la pratique des méthodes de dynamique de groupe ne peut être contestée pour l'entraînement des futurs enseignants. Mais, jusqu'où pouvons-nous aller dans ce domaine? Quelles sont nos limites, car il ne nous est pas possible de nous engager à l'aveuglette dans ce travail. Certes, plusieurs auteurs se sont employés à établir quelques-unes des limites qu'il ne nous est pas permis de franchir, mais pour le reste, c'est-à-dire, l'expérimentation dans le domaine du permis, nous sommes laissés à notre propre initiative.

Pour ce qui est des limites, c'est Daniel LeBon qui nous donne plus d'éclaircissement à ce sujet:

"Il est évident, indique Daniel LeBon, qu'on ne peut demander aux enseignants d'avoir une formation aux relations analogues à celle d'un psychothérapeute. Aussi, y a-t-il un équilibre à trouver pour rélaiser une formation adaptée à l'enseignant"⁸¹⁾.

L'enseignant n'a donc pas besoin d'une formation aux relations analogues à celle d'un psychothérapeute, mais l'équilibre souhaité par LeBon reste toujours à trouver. Quel sera-t-il? Il semble que nous n'en serions pas très loin en mettant en pratique les recommandations de Herbert lorsqu'elle parle de

"La nécessité d'armer les futurs professeurs d'une expérience personnelle de la dynamique des groupes qui leur permet de diriger une classe collectivement en tant que classe et de supporter pour un temps, de sa part comme de celle des autres groupes auxquels ils appartiennent, une hostilité inévitable, reconnue et finalement constructive"⁸²⁾.

Une évidence saute aux yeux de tout observateur perspicace en dépit des limites qui nous sont proposées et d'une précision par rapport à l'équilibre qu'il importe d'établir dans l'usage en faveur des enseignants des méthodes de dynamique des groupes, nous restons encore sur notre faim. Ceci ne doit pas nous étonner outre mesure.

Il ne faut pas oublier que la psychosociologie est une science relativement jeune et qu'elle ne fait que de commencer l'application de ses principes à la formation du professionnel des relations humaines. Un certain processus d'incarnation doit se faire. J. Ardoïno nous rappelle ce que ce travail suppose:

"Les nouveaux principes, pour s'incarner dans les milieux vivants qui doivent les promouvoir et les faire exister, supposent une action de formation et la conquête progressive d'une maturation"⁸³⁾.

Il importe également de savoir que les méthodes de dynamique des groupes n'ont pas encore toute la précision désirée. J. Ardoïno estime qu'on devra les soumettre à un travail d'analyse pour les rendre plus efficaces:

"Les représentations sociales des méthodes de formation en profondeur et des techniques de groupes mériteraient d'être analysées beaucoup plus profondément. Ce pourrait être l'objet d'un travail analogue à celui réalisé par Moscovici sur la psychanalyse. Alors, il y aurait vraiment un travail scientifique constructif et une oeuvre de déblaiement utile"⁸⁴⁾.

Même si ce travail d'analyse n'est pas encore fait, les chercheurs de plusieurs pays ont poursuivi leurs travaux afin de faire entrer dans la classe l'esprit des méthodes de dynamique de groupes.

VIII—La dynamique des groupes dans le cadre de la classe:

Sous ce titre, il ne sera pas tant question de décrire un processus que de donner un certain nombre de mises en garde à ceux qui voudraient faire état de la dynamique des groupes dans le cadre de leur classe. Ces mises en garde ont été formulées à la suite d'expériences tentées par différents pédagogues.

L'application des méthodes de dynamique des groupes au sein d'une classe suppose que le professeur soumettra ses élèves à une situation non-directive. Cela veut dire qu'un bon nombre des structures connues sauteront et que l'organisation du travail sera laissée à l'initiation du groupe. Tout de suite, on peut facilement prévoir l'apparition de tensions et de conflits. D'où la nécessité d'une première mise en garde formulée par Hameline et Dardelin:

"On ne peut à la légère placer une classe dans une situation semblable. Le climat d'insécurité qui règne, en ces premières heures, est générateur de tension et de conflits relativement déprimants"⁸⁵⁾.

Le climat d'insécurité vécu par le groupe plongé dans une situation de non-directivité prend souvent l'allure d'un marasme. Marasme qui se double, la plus part du temps, d'un sentiment d'impuissance. Et ce phénomène augmente souvent en intensité parce que, comme l'affirme encore Hameline et Dardelin, les participants "présentent que le marasme éprouvé par le groupe et les individus au long des heures, que l'impuissance à s'organiser

doivent tenir à un motif obscur, peut-être susceptible d'émerger à la conscience claire, et qui a trait à la qualité de leurs relations"⁸⁶⁾

Ce motif obscur qui semble préoccuper les participants et qui a trait à la qualité de leurs relations laisse nettement entendre que l'obstacle à la vie du groupe ne réside pas surtout où on avait tendance à le placer d'abord, à savoir, dans l'absence de structures et de thèmes. Parce qu'il a trait à la qualité de la relation entre les participants, il faudrait plutôt le mettre dans leur façon même d'exister ensemble.

Dire cela revient à souligner une découverte qui n'est pas tout à fait nouvelle. Il y a déjà un bon moment que l'insistance a été mise sur l'importance du réseau de relations affectives pour le bon fonctionnement d'un groupe.

Une autre mise en garde qu'il importe de ne pas oublier concerne les tendances qu'on a eu à assimiler la situation d'une classe fonctionnant selon la méthode non-directive avec celle qui est normalement utilisée dans un groupe de diagnostic. Les différences sont notables. Voilà pourquoi Hameline et Dardelin ne craignent pas d'affirmer

"Il ne s'agit donc en aucune manière pour le professeur, ou le psychologue qu'il a pu engagé pour mener cette expérience initiale de se lancer dans une thérapie de groupe avec l'ampleur et les risques qu'une telle entreprise comporte"⁸⁷⁾

En quoi la méthode de la dynamique des groupes sera-t-elle donc utile au professeur dans sa classe? Employée avec prudence par un enseignant qui en lui-même fait l'expérience, elle pourra lui permettre d'amener ses élèves à une nouvelle façon de percevoir autrui, ce qui occasionnera un débouché sur la possibilité d'une efficacité plus grande.

Voilà donc, exposé dans ses grandes lignes, l'état actuel du discours pédagogique, quelques données qui se rapportent à l'attitude du professeur ainsi que certaines méthodes qui pourraient permettre le rétablissement du consensus maître-étudiant afin d'assurer la transmission du savoir dont on ne saurait jamais se passer. Il apparaît évident que, comme professeurs, nous sommes tous mis dans l'obligation de réfléchir sur ce que nous sommes et devons être. Puissent les affirmations qui précèdent susciter chez nous cet esprit de recherche qui nous permettra de trouver "l'hypothèse de rechange" dont parlait Georges Gusdorf.

1) Pierre Gaudet *Les Étudiants* Paris. Les Éditions du Seuil 1968 cite par ARIP *Pédagogie et Psychologie des Groupes*, Paris Éditions de l'Epi, 1966 p 29

- 2) Gilles Ferry dans ARIP *Pédagogie Psychologie des Groupes*, Paris Éditions de l'Epi, 1966 p 29
- 3) *op cit* p 30
- 4) Daniel LeBon *Essais d'enseignement Non Directif*, dans ARIP *Pédagogie et Psychologie des Groupes*, Paris Éditions de l'Epi 1966 p 119
- 5) Daniel Hameline et Marie Joelle Dardelin *La Liberté d'Apprendre*, Paris Les Éditions Ouvrières 1967 p 49
- 6) *Id, ibid*, p 55
- 7) *Id, ibid*, p 49
- 8) *Id, ibid*,
- 9) J. Ardoino *Propos Actuels sur l'Éducation*, Paris Gauthier-Villars 1969 p 407
- 10) J. Ardoino *Op Cit*, p 407
- 11) *Id, ibid*, p 407
- 12) Michel Lobrot *La Pédagogie Institutionnelle*, Paris Gauthier-Villars 1966 p 70 71
- 13) Michel Lobrot *Op cit*, p 69
- 14) *Id, ibid*, p 69
- 15) *Id, ibid*, p 88
- 16) *Id, ibid*, p 91
- 17) *Id, ibid*, p 73
- 18) Daniel Hameline et Marie Joelle Dardelin *Op cit*, p 36
- 19) *Id, ibid*, p 63
- 20) *Id, ibid*, p 63
- 21) *Id, ibid*, p 64
- 22) *Id, ibid*, p 67 68
- 23) Georges Gusdorf dans *Les Origines des Sciences Humaines*, Payot Paris 1967 cite par J. Ardoino dans *Propos sur l'Éducation*, p VII
- 24) J. Ardoino *Op cit*, p 48
- 25) *Id, ibid*, p 118
- 26) *Id, ibid*, p 325
- 27) ARIP, *Pédagogie et Psychologie des Groupes*, Paris Éditions de l'Epi 1966 p 9
- 28) Michel Lobrot *La Pédagogie Institutionnelle*, Paris Gauthier-Villars 1966 p 103
- 29) *Id, ibid*, p 106
- 30) *Id, ibid*, p 106
- 31) *Id, ibid*, p 108
- 32) *Id, ibid*, p 108
- 33) *Id, ibid*, p 108
- 34) *Id, ibid*, p 112
- 35) *Id, ibid*, p 113
- 36) *Id, ibid*, p 113
- 37) *Id, ibid*, p 113
- 38) *Id, ibid*, p 114
- 39) *Id, ibid*, p 114
- 40) *Id, ibid*, p 114
- 41) *Id, ibid*, p 115
- 42) *Id, ibid*, p 115
- 43) *Id, ibid*, p 115
- 44) *Id, ibid*, p 115
- 45) *Id, ibid*, p 117
- 46) *Id, ibid*, p 118
- 47) *Id, ibid*, p 119
- 48) *Id, ibid*, p 120
- 49) *Id, ibid*, p 120
- 50) *Id, ibid*, p 121
- 51) *Id, ibid*, p 121
- 52) *Id, ibid*, p 122
- 53) *Id, ibid*, p 123
- 54) Jean Maisonneuve *Problèmes des Attitudes* dans ARIP *Pédagogie et Psychologie des Groupes*, Paris Éditions de l'Epi 1966 p 66 67
- 55) Jean Maisonneuve *Op cit*, p 67
- 56) *Id, ibid*, p 67
- 57) *Id, ibid*, p 75
- 58) Max Pages *Une Expérience en Milieu Universitaire* dans ARIP *Op cit*, p 184
- 59) *Id, ibid*, p 185
- 60) *Id, ibid*, p 186
- 61) E.L. Herbert *Utilisation des techniques de groupes dans la préparation à l'enseignement* dans ARIP *Op cit*, p 212
- 62) Guy Palmade *Introduction à la Pédagogie de l'Étude de Problèmes* dans ARIP *Op cit*, p 267
- 63) Daniel Hameline et Marie Joelle Dardelin *Op cit*, p 72
- 64) *Id, ibid*, p 55
- 65) *Id, ibid*, p 89
- 66) Jean Maisonneuve *Le Problème des Attitudes et la Formation Pédagogique dans la fonction* dans ARIP *Op cit*, p 70 71
- 67) Daniel Hameline et Marie Joelle Dardelin *Op cit*, p 62
- 68) *Id, ibid*, p 12
- 69) *Id, ibid*, p 254
- 70) *Id, ibid*, p 292
- 71) *Id, ibid*, p 266
- 72) *Id, ibid*, p 248
- 73) Max Pages cite par D. Hameline et Marie Joelle Dardelin *Op cit*, p 317 318
- 74) ARIP *Op cit*, p 193
- 75) *Id, ibid*, p 184
- 76) *Id, ibid*, p 12
- 77) *Id, ibid*, p 49
- 78) J. P. Brugidou dans ARIP *Op cit*, p 147 148
- 79) *Id, ibid*, p 148
- 80) *Id, ibid*, p 191
- 81) *Id, ibid*, p 194
- 82) *Id, ibid*, p 207
- 83) J. Ardoino *Op cit*, p 409
- 84) *Id, Op cit*, p 234
- 85) Daniel Hameline et Marie Joelle Dardelin *Op cit*, p 113
- 86) *Id, ibid*, p 113
- 87) *Id, ibid*, p 115

APPENDICE 3

INSTRUMENTS DE MESURES

1. Questions du Minnesota Teacher Attitude Inventory.

MINNESOTA TEACHER ATTITUDE INVENTORY

Form A

WALTER W. COOK
University of Minnesota

CARROLL H. LEEDS
Furman University

ROBERT CALLIS
University of Missouri

DIRECTIONS

This inventory consists of 150 statements designed to sample opinions about teacher-pupil relations. There is considerable disagreement as to what these relations should be; therefore, there are no right or wrong answers. What is wanted is your own individual feeling about the statements. Read each statement and decide how YOU feel about it. Then mark your answer on the space provided on the answer sheet. Do not make any marks on this booklet.

- If you **strongly agree**, blacken space under "SA"
- If you **agree**, blacken space under "A"
- If you are **undecided or uncertain**, blacken space under "U"
- If you **disagree**, blacken space under "D"
- If you **strongly disagree**, blacken space under "SD"

SA	A	U	D	SD
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
SA	A	U	D	SD
<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
SA	A	U	D	SD
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
SA	A	U	D	SD
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
SA	A	U	D	SD
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Think in terms of the general situation rather than specific ones. There is no time limit, but work as rapidly as you can. **PLEASE RESPOND TO EVERY ITEM.**

The inventory contained in this booklet has been designed for use with answer forms published or authorized by The Psychological Corporation. If other answer forms are used, The Psychological Corporation takes no responsibility for the meaningfulness of scores.

Copyright 1951 by The Psychological Corporation.

All rights reserved. No part of this inventory may be reproduced in any form of printing or by any other means, electronic or mechanical, including, but not limited to, photocopying, audiovisual recording and transmission, and portrayal or duplication in any information storage and retrieval system, without permission in writing from the publisher.

1. Most children are obedient.
2. Pupils who "act smart" probably have too high an opinion of themselves.
3. Minor disciplinary situations should sometimes be turned into jokes.
4. Shyness is preferable to boldness.
5. Teaching never gets monotonous.
6. Most pupils don't appreciate what a teacher does for them.
7. If the teacher laughs with the pupils in amusing classroom situations, the class tends to get out of control.
8. A child's companionships can be too carefully supervised.
9. A child should be encouraged to keep his likes and dislikes to himself.
10. It sometimes does a child good to be criticized in the presence of other pupils.
11. Unquestioning obedience in a child is not desirable.
12. Pupils should be required to do more studying at home.
13. The first lesson a child needs to learn is to obey the teacher without hesitation.
14. Young people are difficult to understand these days.
15. There is too great an emphasis upon "keeping order" in the classroom.
16. A pupil's failure is seldom the fault of the teacher.
17. There are times when a teacher cannot be blamed for losing patience with a pupil.
18. A teacher should never discuss sex problems with the pupils.
19. Pupils have it too easy in the modern school.
20. A teacher should not be expected to burden himself with a pupil's problems.
21. Pupils expect too much help from the teacher in getting their lessons.
22. A teacher should not be expected to sacrifice an evening of recreation in order to visit a child's home.
23. Most pupils do not make an adequate effort to prepare their lessons.
24. Too many children nowadays are allowed to have their own way.
25. Children's wants are just as important as those of an adult.
26. The teacher is usually to blame when pupils fail to follow directions.
27. A child should be taught to obey an adult without question.
28. The boastful child is usually over-confident of his ability.
29. Children have a natural tendency to be unruly.
30. A teacher cannot place much faith in the statements of pupils.

GO ON TO THE NEXT PAGE

31. Some children ask too many questions.
32. A pupil should not be required to stand when reciting.
33. The teacher should not be expected to manage a child if the latter's parents are unable to do so.
34. A teacher should never acknowledge his ignorance of a topic in the presence of his pupils.
35. Discipline in the modern school is not as strict as it should be.
36. Most pupils lack productive imagination.
37. Standards of work should vary with the pupil.
38. The majority of children take their responsibilities seriously.
39. To maintain good discipline in the classroom a teacher needs to be "hard-boiled."
40. Success is more motivating than failure.
41. Imaginative tales demand the same punishment as lying.
42. Every pupil in the sixth grade should have sixth grade reading ability.
43. A good motivating device is the critical comparison of a pupil's work with that of other pupils.
44. It is better for a child to be bashful than to be "boy or girl crazy."
45. Course grades should never be lowered as punishment.
46. More "old-fashioned whippings" are needed today.
47. The child must learn that "teacher knows best."
48. Increased freedom in the classroom creates confusion.
49. A teacher should not be expected to be sympathetic toward truants.
50. Teachers should exercise more authority over their pupils than they do.
51. Discipline problems are the teacher's greatest worry.
52. The low achiever probably is not working hard enough and applying himself.
53. There is too much emphasis on grading.
54. Most children lack common courtesy toward adults.
55. Aggressive children are the greatest problems.
56. At times it is necessary that the whole class suffer when the teacher is unable to identify the culprit.
57. Many teachers are not severe enough in their dealings with pupils.
58. Children "should be seen and not heard."
59. A teacher should always have at least a few failures.
60. It is easier to correct discipline problems than it is to prevent them.

GO ON TO THE NEXT PAGE

61. Children are usually too sociable in the classroom.
62. Most pupils are resourceful when left on their own.
63. Too much nonsense goes on in many classrooms these days.
64. The school is often to blame in cases of truancy.
65. Children are too carefree.
66. Pupils who fail to prepare their lessons daily should be kept after school to make this preparation.
67. Pupils who are foreigners usually make the teacher's task more unpleasant.
68. Most children would like to use good English.
69. Assigning additional school work is often an effective means of punishment.
70. Dishonesty as found in cheating is probably one of the most serious of moral offenses.
71. Children should be allowed more freedom in their execution of learning activities.
72. Pupils must learn to respect teachers if for no other reason than that they are teachers.
73. Children need not always understand the reasons for social conduct.
74. Pupils usually are not qualified to select their own topics for themes and reports.
75. No child should rebel against authority.
76. There is too much leniency today in the handling of children.
77. Difficult disciplinary problems are seldom the fault of the teacher.
78. The whims and impulsive desires of children are usually worthy of attention.
79. Children usually have a hard time following instructions.
80. Children nowadays are allowed too much freedom in school.
81. All children should start to read by the age of seven.
82. Universal promotion of pupils lowers achievement standards.
83. Children are unable to reason adequately.
84. A teacher should not tolerate use of slang expressions by his pupils.
85. The child who misbehaves should be made to feel guilty and ashamed of himself.
86. If a child wants to speak or to leave his seat during the class period, he should always get permission from the teacher.
87. Pupils should not respect teachers any more than any other adults.
88. Throwing of chalk and erasers should always demand severe punishment.
89. Teachers who are liked best probably have a better understanding of their pupils.
90. Most pupils try to make things easier for the teacher.

GO ON TO THE NEXT PAGE

91. Most teachers do not give sufficient explanation in their teaching.
92. There are too many activities lacking in academic respectability that are being introduced into the curriculum of the modern school.
93. Children should be given more freedom in the classroom than they usually get.
94. Most pupils are unnecessarily thoughtless relative to the teacher's wishes.
95. Children should not expect talking privileges when adults wish to speak.
96. Pupils are usually slow to "catch on" to new material.
97. Teachers are responsible for knowing the home conditions of every one of their pupils.
98. Pupils can be very boring at times.
99. Children have no business asking questions about sex.
100. Children must be told exactly what to do and how to do it.
101. Most pupils are considerate of their teachers.
102. Whispering should not be tolerated.
103. Shy pupils especially should be required to stand when reciting.
104. Teachers should consider problems of conduct more seriously than they do.
105. A teacher should never leave the class to its own management.
106. A teacher should not be expected to do more work than he is paid for.
107. There is nothing that can be more irritating than some pupils.
108. "Lack of application" is probably one of the most frequent causes for failure.
109. Young people nowadays are too frivolous.
110. As a rule teachers are too lenient with their pupils.
111. Slow pupils certainly try one's patience.
112. Grading is of value because of the competition element.
113. Pupils like to annoy the teacher.
114. Children usually will not think for themselves.
115. Classroom rules and regulations must be considered inviolable.
116. Most pupils have too easy a time of it and do not learn to do real work.
117. Children are so likeable that their shortcomings can usually be overlooked.
118. A pupil found writing obscene notes should be severely punished.
119. A teacher seldom finds children really enjoyable.
120. There is usually one best way to do school work which all pupils should follow.

GO ON TO THE NEXT PAGE

121. It isn't practicable to base school work upon children's interests.
122. It is difficult to understand why some children want to come to school so early in the morning before opening time.
123. Children that cannot meet the school standards should be dropped.
124. Children are usually too inquisitive.
125. It is sometimes necessary to break promises made to children.
126. Children today are given too much freedom.
127. One should be able to get along with almost any child.
128. Children are not mature enough to make their own decisions.
129. A child who bites his nails needs to be shamed.
130. Children will think for themselves if permitted.
131. There is no excuse for the extreme sensitivity of some children.
132. Children just cannot be trusted.
133. Children should be given reasons for the restrictions placed upon them.
134. Most pupils are not interested in learning.
135. It is usually the uninteresting and difficult subjects that will do the pupil the most good.
136. A pupil should always be fully aware of what is expected of him.
137. There is too much intermingling of the sexes in extra-curricular activities.
138. The child who stutters should be given the opportunity to recite oftener.
139. The teacher should disregard the complaints of the child who constantly talks about imaginary illnesses.
140. Teachers probably over-emphasize the seriousness of such pupil behavior as the writing of obscene notes.
141. Teachers should not expect pupils to like them.
142. Children act more civilized than do many adults.
143. Aggressive children require the most attention.
144. Teachers can be in the wrong as well as pupils.
145. Young people today are just as good as those of the past generation.
146. Keeping discipline is not the problem that many teachers claim it to be.
147. A pupil has the right to disagree openly with his teachers.
148. Most pupil misbehavior is done to annoy the teacher.
149. One should not expect pupils to enjoy school.
150. In pupil appraisal effort should not be distinguished from scholarship.



2. Questionnaire de Vérification
d'un changement d'attitudes.

Vérification d'un changement d'attitudes en raison de votre participation à l'expérimentation non-directive portant sur l'attitude du professeur.

Façon de répondre au questionnaire:

Une des trois réponses ci-dessous mentionnées peut-être donnée aux questions demandées:

Si vous voulez répondre oui, mettre: 2

Si vous êtes incertain, mettre: 1

Si vous voulez répondre non, mettre: 0

sur la ligne à la fin.

N.B. En répondant au questionnaire, demandez-vous toujours ce que l'expérimentation de non-directivité a pu changer chez-vous.

I. CHANGEMENTS SE RAPPORTANT AUX RELATIONS INTERPERSONNELLES à cause de l'expérimentation ci-haut mentionnée:

A) Au sujet des communications proprement dites.-

Etes-vous plus enclin à partager:

1. Les informations académiques que vous avez? _____

2. A exposer vos idées? _____

3. A fournir une réaction vraie? _____

4. A être authentique? _____

5. A exprimer vos sentiments? _____

B) Au sujet de la facilité d'entrer en relation.-

Constatez-vous que:

6. Vous irritez moins vos compagnons de travail ou d'étude? _____
7. Que vous avez un contact plus facile? _____
8. Que vous avez plus de tact et d'humour dans les réunions? _____
9. Que vous vous adonnez mieux avec les gens? _____
10. Que vous avez augmenté votre abilité à négocier et à travailler avec les gens? _____
11. Qu'il est plus facile de parler avec vous? _____
12. Que vous êtes plus coopératif dans vos relations avec les autres? _____
13. Que vous êtes plus conciliant et moins dominant? _____

C) Au sujet de la prise de risques.- Pourriez-vous dire que:

14. Vous consentez davantage à tenir votre bout sur un point particulier? _____
15. Vous vous opposez plus volontiers? _____
16. Vous craignez moins d'essayer de nouvelles idées? _____
17. Vous désirez expérimenter davantage? _____

18. Vous voulez être plus créatif dans
la solution des problèmes? _____

19. Vous êtes moins inhibé dans vos
relations? _____

20. Vous êtes plus courageux dans vos
entreprises? _____

D) Au sujet de la croissance dans l'interdépendance.-

Avez-vous l'impression:

21. D'encourager davantage la partici-
pation dans les prises de décision
de groupe? _____

22. D'impliquer les autres davantage? _____

23. De faire un usage plus extensif de la
prise de décision de groupe? _____

24. D'être plus patient avec les subor-
donnés? _____

25. De permettre aux autres de penser et
d'expérimenter davantage? _____

26. De moins dominer une discussion? _____

27. D'encourager davantage la démocratie? _____

28. D'être moins dogmatique? _____

E) Au sujet de la flexibilité fonctionnelle.- Pouvez-

vous dire:

29. Que vous acceptez les rôles d'un groupe
plus facilement? _____

30. Que vous accordez votre aide, votre contribution à un groupe avec plus de grâce? _____
31. Que vous avez un comportement plus flexible dans un groupe? _____
32. Que vous êtes capable de vous déranger davantage pour faire des contacts et aider? _____
33. Que vous êtes moins rigide? _____
- F) Au sujet du contrôle de soi.- Constatez-vous:
34. Que vous vérifiez avec plus de soin vos sentiments? _____
35. Que vous avez plus de discipline sur vous-même? _____
36. Que vous portez des jugements moins rapidement? _____
37. Que vous contrôlez davantage vos émotions? _____

II. CHANGEMENTS SE RAPPORTANT AUX ATTITUDES PROFONDES:

A) Au sujet de la prise de conscience du comportement humain.- Pensez-vous:

38. Que vous pouvez mieux comprendre les raisons profondes du comportement des autres? _____

39. Que vous êtes plus analytiques par rapport aux actions des autres? _____
40. Que vous êtes plus conscient des besoins d'autrui? _____
41. Que vous êtes plus conscient du pourquoi de l'agissement des gens? _____
42. Que vous êtes plus attentif au comportement des individus dans un groupe? _____
43. Que vous êtes plus enclin à analyser leur comportement? _____
44. Que vous avez une perception plus claire des personnes qui travaillent ou vivent dans votre entourage? _____

B) Au sujet de la sensibilité au comportement de de groupe.- Croyez-vous:

45. Que vous êtes plus conscient des procédés de groupes? _____
46. Que vous êtes capable de mieux percevoir les rôles nécessaires? _____
47. Que vous êtes en mesure d'analyser plus adéquatement les procédés de groupe? _____
48. Que vous êtes plus conscient des courants sous-jacents d'un groupe? _____

C) Au sujet de la sensibilité aux sentiments des autres.- Etes-vous:

49. Plus conscient des sentiments des autres? _____

50. Plus sensible aux réactions des autres? _____

51. Plus en mesure de comprendre les
sentiments des autres? _____

52. Plus sensible aux besoins des autres? _____

D) Au sujet de l'acceptation des autres.- Etes-vous capable:

53. De tolérer davantage les imperfections? _____

54. D'accepter plus les autres personnes? _____

55. De considérer davantage les diffé-
rences individuelles? _____

56. D'être moins frustré quand les gens
progressent moins rapidement que vous
ne le voudriez? _____

57. D'être plus patient avec les groupes? _____

58. D'avoir une attitude plus compréhen-
sive vis-à-vis les problèmes des
autres? _____

E) Au sujet de la tolérance aux nouvelles infor-
mations.- Pensez-vous que:

59. Vous essayez de comprendre davantage
les opinions des autres? _____

60. Vous acceptez plus volontiers les suggestions? _____

61. Vous considérez davantage le point de vue des autres? _____

62. Que vous êtes moins dogmatique? _____

63. Que vous êtes moins arbitraire? _____

F) Au sujet de la confiance en soi.- Remarquez-vous:

64. Une confiance additionnelle en vous? _____

65. Un meilleur équilibre chez-vous? _____

66. Plus de confiance dans la conduite des réunions? _____

G) Au sujet de l'aisance avec vous-même.- Pouvez-

vous dire:

67. Que vous êtes plus relaxé habituellement? _____

68. Que vous vous sentez plus à l'aise dans un groupe? _____

69. Que vous êtes plus calme? _____

70. Que vous pouvez voir les choses plus calmement qu'avant? _____

71. Que vous ressentez plus de sécurité en vous? _____

72. Que vous vous sentez plus sûr de vous en diverses circonstances? _____

H) Au sujet de l'introspection à propos de soi et de sa fonction.- Est-ce que chez-vous:

73. Il y a une meilleur acceptation du défi
que pourrait constituer votre travail? _____
74. Il y a une conscience plus précise de
votre rôle dans un groupe? _____
75. Il y a un plus grand respect pour
les besognes à accomplir? _____
76. Il y a une meilleure connaissance
de vous-même? _____
77. Il y a une plus grande sensibilité
vis-à-vis vos propres sentiments? _____
78. Il y a une meilleure adaptation
dans votre travail? _____
79. Il y a moins d'anxiété par rapport
aux situations avec lesquelles vous
pouvez être confronté? _____
80. Il y a moins de conflits à propos
des figures d'autorité? _____

Nom: _____

APPENDICE 4

LETTRES EN VUE DU FOLLOW-UP

Cet appendice présente les copies des trois lettres expédiées aux participants des groupes 1, 3 et 4 en vue du Follow-up. Lettres du mois d'octobre, novembre et décembre.

Octobre, 1971.

Bonjour.

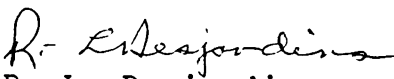
Afin de continuer le travail entrepris avec vous l'an dernier dans le but d'améliorer éventuellement la méthode de formation de l'enseignant, j'aurais besoin que vous acceptiez de vous soumettre une dernière fois au test Minnesota Teacher Attitude Inventory ci-inclus. Vos réponses sont absolument nécessaires.

En outre, j'ai bâti un questionnaire pour vérifier les résultats qu'a pu provoquer chez vous l'expérience que nous avons faite ensemble. Auriez-vous l'obligeance de le remplir également.

Je sais qu'en vous demandant ce service, j'abuse un peu de votre bonne volonté. Je m'en excuses. Cependant, il y va peut-être d'une amélioration du statut de l'enseignant.

Vous trouverez sous ce pli une enveloppe adressée et affranchie dans laquelle vous pouvez insérer les deux questionnaires remplis et me les retourner dans le plus bref délai.

Bien à vous,


R.-L. Desjardins.

N.B. Faites usage de l'instrument que vous voulez (plume, crayon, etc.) pour répondre au M.T.A.I.

Novembre, 1971.

Bonjour,

Au début d'octobre, tu recevais une enveloppe de moi dans laquelle se trouvaient deux questionnaires à remplir dans le but de faire suite à notre expérimentation de non-directivité entreprise l'an dernier. En faisant la compilation des réponses obtenues jusqu'à date, je me rends compte que la tienne n'est pas entrée. Serait-ce que tu n'as pas reçu mon enveloppe ou que le temps t'a manqué pour accomplir le travail demandé qui, j'en conviens, est assez onéreux.

Si tu n'avais pas reçu mon enveloppe, j'apprécierais que tu me le fasses connaître. Si c'est le temps qui a manqué, je me permets de te proposer d'essayer de trouver un petit moment durant une fin de semaine. Tes réponses aux questionnaires compléteraient d'autant les données de la recherche en cours.

Je te remercie à l'avance de ta précieuse collaboration.

Vôtre,

R. L. Desjardins
R.-L. Desjardins,

Décembre, 1971.

Bonjour,

Tu me permettras de revenir à la charge pour te demander s'il te serait possible de répondre au test du Minnesota Teacher Attitude et au Questionnaire de vérification de changements d'attitudes que je te faisais parvenir en octobre. Les résultats, quels qu'ils soient, seraient très utiles pour compléter le travail commencé.

Je m'excuses de t'importuner avec cette question et d'abuser ainsi de ta bonne volonté. Je te remercie à l'avance.

Vôtre,


R.-L. Desjardins,

APPENDICE 5

RESULTATS DES INSTRUMENTS DE MESURES

Cet appendice présente les résultats obtenus au Minnesota Teacher Attitude Inventory et au Questionnaire de Vérification.

Tableau XXIII.- Résultats obtenus par le Groupe 1 aux trois administrations du Minnesota Teacher Attitude Inventory, comprenant l'âge et le sexe des participants.

Participants	Age	Sexe	1ère Ad.		2ème Ad.		3ème Ad.	
			C.B.	Cent.	C.B.	Cent.	C.B.	Cent.
A	31	M	21	28	10	21	27	31
B	38	M	14	24	19	27	8	20
C	52	F	86	87	95	93	75	80
D	43	F	23	26	14	24	24	30
E	25	M	63	43	70	54	48	20
F	47	M	58	63	43	48	23	26
G	27	M	18	27	46	52	41	45
H	31	F	56	63	61	68	27	31
I	52	F	24	30	32	38	36	40
J	29	F	83	84	95	93	96	93
K	32	M	32	38	30	35	22	29
L	36	F	16	25	28	34	46	51

Tableau XXIV.- Résultats obtenus par le Groupe 2 aux deux administrations du Minnesota Teacher Attitude Inventory, comprenant l'âge et le sexe des participants.

Participants	Age	Sexe	1ère Ad.		2ème Ad.	
			C.B.	Cent.	C.B.	Cent.
A	20	M	9	9	12	10
B	21	M	10	9	16	12
C	20	F	76	63	87	74
D	21	F	6	8	22	13
E	24	M	11	9	4	8
F	26	F	40	20	51	29
G	21	F	55	33	40	20
H	21	F	12	10	40	20
I	23	M	- 7	5	-16	1
J	20	M	31	16	56	34
K	22	F	3	7	40	20
L	25	M	34	18	50	28

Tableau XXV.- Résultats obtenus par le Groupe 3 aux trois administrations du Minnesota Teacher Attitude Inventory, comprenant l'âge et le sexe des participants.

Participants	Age	Sexe	1ère Ad.		2ème Ad.		3ème Ad.	
			C.B.	Cent.	C.B.	Cent.	C.B.	Cent.
A	23	M	9	9	26	15	17	12
B	22	F	57	36	60	39		
C	23	M	21	13	39	19		
D	22	F	38	19	58	37	1	2
E	21	F	8	9	26	15	6	8
F	20	M	- 2	6	16	12		
G	23	M	37	18	60	39	59	38
H	24	F	14	11	14	11	19	12
I	23	M	-10	4	-17	2	4	7
J	22	F	-14	2	- 7	5	-58	0
K	22	F	32	17	56	34	43	23
L	21	M	22	13	3	7		

Tableau XXVI.- Résultats obtenus par le Groupe 4 aux trois administrations du Minnesota Teacher Attitude Inventory comprenant l'âge, le sexe et les années d'expérience des participants.

Part.	Age	Sexe	Année exp.	1ère Ad.		2ème Ad.		3ème Ad.	
				C.B.	Cent.	C.B.	Cent.	C.B.	Cent.
A	27	M	5	52	59	58	65	67	73
B	31	M	6	80	84	47	53	58	65
C	37	M	12	69	75	66	73	59	65
D	37	M	17	87	87	34	39	24	30
E	35	F	15	24	30	22	29	31	35
F	30	M	5	35	40	50	58	47	53
G	28	M	11	57	64	47	53	4	18
H	29	M	5	27	33	25	31		
I	29	M	5	47	53	64	72	63	70
J	34	M	15	23	29	38	43	55	62
K	32	M	5	69	75	65	72	75	80
L	30	M	5	40	45	17	26	44	49

Tableau XXVII.- Résultats obtenus par le Groupe 5 aux deux administrations du Minnesota Teacher Attitude Inventory, comprenant l'âge et le sexe des participants.

Participants	Age	Sexe	1ère Ad.		2ème Ad.	
			C.B.	Cent.	C.B.	Cent.
A	24	F	47	27	35	17
B	22	M	75	64	30	16
C	34	F	6	15	21	28
D	42	F	79	83	96	93
E	23	M	51	61	73	78
F	25	M	59	64	69	75
G	37	F	39	42	51	58
H	31	M	34	49	34	49
I	25	F	37	41	69	75
J	22	M	3	14	0	0
K	35	F	-33	3	7	16
L	36	F	29	37	29	37
M	25	M	41	48	30	58
N	24	M	11	3	35	17
O	28	M	39	42	53	60
P	31	F	50	58	51	58
Q	46	F	39	42	56	63
R	32	M	90	90	101	95

Tableau XXVIII.- Résultats obtenus par le Groupe 1 au Questionnaire de Vérification des changements d'attitudes.

Sujets	Relations Interpersonnelles						Attitudes Profondes							
	A	B	C	D	E	F	A	B	C	D	E	F	G	H
A	10	13	10	10	10	7	10	8	5	12	8	5	12	16
B	9	11	8	14	5	3	14	2	5	12	8	2	0	12
C	10	14	14	16	10	8	14	4	8	11	10	5	12	15
D	3	4	1	13	2	5	8	5	6	8	6	0	3	5
E	4	11	9	7	7	7	7	7	5	10	6	6	11	13
F	0	0	0	0	0	0	7	4	3	5	0	0	0	9
G	3	11	6	9	6	4	11	7	0	5	4	6	9	6
H	6	9	5	11	6	5	10	4	8	8	7	2	8	8
I	9	7	5	12	8	3	9	3	1	6	7	3	1	6
J	6	14	7	16	9	4	14	8	8	1	10	4	3	13
K	0	2	1	9	6	2	6	6	6	9	10	0	0	6
L	8	9	5	16	10	7	13	8	7	12	10	5	7	12
Total:	68	105	71	133	79	55	123	66	62	109	86	38	66	121

Tableau XXIX.- Résultats obtenus par le Groupe 3 au Questionnaire de Vérification des changements d'attitudes.

Sujets	Relations Interpersonnelles						Attitudes Profondes							
	A	B	C	D	E	F	A	B	C	D	E	F	G	H
A														
B														
C														
D	7	11	5	7	7	1	14	0	8	10	6	2	8	10
E	8	7	6	3	2	5	11	1	5	11	5	5	7	11
F														
G	9	7	14	15	8	3	14	8	8	11	9	6	6	10
H	7	7	9	13	8	7	8	6	8	9	10	5	12	13
I	10	14	7	12	10	6	12	6	5	10	7	4	9	15
J	7	1	2	13	8	6	12	5	8	9	10	5	9	12
K	1	2	1	6	0	0	2	1	0	0	4	1	1	6
L														
Total:	49	49	44	69	43	28	73	27	42	60	51	28	52	77

Tableau XXX.- Résultats obtenus par le Groupe 4 au Questionnaire de Vérification des changements d'attitudes.

Sujets	Relations Interpersonnelles						Attitudes Profondes							
	A	B	C	D	E	F	A	B	C	D	E	F	G	H
A	4	13	5	14	5	4	13	5	8	11	10	0	6	3
B	9	13	9	14	9	3	9	6	6	11	9	5	10	5
C	9	15	9	16	10	5	14	7	8	12	10	5	12	2
D	5	14	14	16	7	8	14	8	8	12	10	5	6	16
E	2	8	9	10	7	6	10	8	4	6	7	6	8	11
F	8	5	14	16	10	5	14	7	8	12	10	4	11	5
G	7	16	12	15	9	8	14	8	8	10	10	4	10	16
H														
I	8	7	5	12	10	3	13	6	8	12	9	0	6	11
J	8	16	9	16	10	6	12	8	8	12	10	4	12	14
K	10	14	14	16	10	6	14	8	8	12	10	6	12	16
L	10	14	12	16	10	7	13	7	5	12	10	6	11	9
Total:	80	135	112	161	97	61	140	78	79	122	105	45	104	128

APPENDICE 6

RESUME DE

Exploration théorique du concept de non-directivité et une tentative d'application au domaine de l'enseignement

En vue de procéder à une étude qui tenterait de pousser aussi loin que possible les limites d'efficacité de la non-directivité appliquée au domaine de l'enseignement, il y eut d'abord l'exploration d'un concept opératoire de la non-directivité et une codification de toutes les recommandations émises par Rogers pour une telle entreprise. Cet effort de conceptualisation et de codification servit à l'organisation et la mise en oeuvre d'une expérimentation dont le but était d'étudier les effets de la non-directivité sur l'évolution des attitudes chez les enseignants en formation. Cinq groupes tirés au hasard parmi les étudiants d'une école de Pédagogie furent mis à contribution: un groupe pilote, très hétérogène sur la base de l'expérience dans l'enseignement, deux groupes contrôles et deux groupes expérimentaux. Les cinq groupes ont été soumis à des mesures objectives, avant et après l'expérience d'apprentissage, avec un test d'attitude: le Minnesota Teacher Attitude Inventory. Le groupe pilote ainsi que les deux groupes expérimentaux ont fait l'objet d'un Follow-up par l'intermédiaire d'une troisième administration du M.T.A.I.

et d'un Questionnaire de Vérification. Trois variables devaient être contrôlées: situation d'apprentissage précise versus situation d'apprentissage imprécise, expérimentation dans l'enseignement versus non-expérience dans l'enseignement, non-directivité versus directivité. Les groupes 1, 3 et 4 ont participé à une expérience de non-directivité; le groupe 2 profita seulement du matériel didactique de l'expérimentation; tandis que le groupe 5 reçut un enseignement directif de ce même matériel.

L'ensemble de l'expérimentation a permis d'arriver à des conclusions qui confirmaient les hypothèses formulées, sauf une. En bref, les résultats de l'expérimentation démontrent que la non-directivité peut, dans une certaine mesure, changer les attitudes, mais que ce changement n'est pas significativement différent de ceux obtenus par la directivité et que ces changements ont tendance à diminuer après une année. Par contre, des différences significatives ressortent de l'expérimentation avec la variable indépendante, situation d'apprentissage précise versus situation d'apprentissage imprécise, ainsi qu'avec la variable indépendante, expérience versus non-expérience dans l'enseignement. Ces constatations doivent être retenues par ceux qui désireraient poursuivre d'autres études dans le domaine. Il est à retenir également que l'effort consenti dans le but de reculer les limites d'efficacité de la non-directivité

n'a pas donné de résultats plus concluants en faveur de cette théorie appliquée à l'éducation.