Téléformation pour le perfectionnement du personnel

Modèle théorique

P
91
C6541
T45
1977
v.2
c.1

P
91
C6541
T45
1977
v.2

TELEFORMATION POUR LE PERFECTIONNEMENT DU PERSONNEL

Modèle théorique

Industry Canada
Library Queen
JUIL 17 1998
Industrie Canada
Bibliothèque Queen

par

René Lortie

Commission de la Fonction Publique

du Canada

COMMUNICATIONS CANADA
NOV 16 1977
LIBRARY - BIBLIOTHÈQUE

P
91
C6541
T45
1977
V. 2
C. 1

La série Tele-Training for Personnel Development est éditée et publiée par le Bureau du Projet Satellite de la Division des Services du Secrétariat, Commission de la fonction publique.

L'objet de cette série est de documenter et de disséminer l'information au sujet de l'élaboration, de l'implantation et des résultats du Projet de la Commission de la fonction publique sur le Satellite des technologies en télécommunications (STT): Développement et formation du personnel par l'utilisation du Satellite. Le temps d'utilisation du Satellite pour ce projet nous fut gracieusement prêté par le Ministère Canadien des Communications.

Michael G. Ryan

Editeur

Listes des documents de cette série:

Tele-Training for Personnel Development: Staff Training by Satellite

Téléformation pour le perfectionnement du personnel: Modèle théorique

Tele-Training for Personnel Development: Course Designers'/ Directors' Report

Tele-Training for Personnel Development: Evaluators' Report

Tele-Training for Personnel Development: Technological Report

Tele-Training for Personnel Development: Telecommunication Research

FORMATION DU PERSONNEL PAR SATELLITE

Services du Secrétariat
Commission de la fonction publique
300 Avenue Laurier
Ottawa, Ontario

Administration supérieure

A. LeBlond, Directeur, Services du Secrétariat

G. Jean, Chef, Service de la Prospective*

Bureau du Projet Satellite
Service de la Prospective
1725 Promenade Woodward
Ottawa, Ontario K1S 1N4

PERSONNEL DU PROJET

Gestion

Michael G. Ryan, Ph.D., Chef de Projet (P)*

Nicole Mendenhall, Coordonnatrice de Projet (P)*

William Davis, Coordonnateur Régionale de l'Atlantique*

Judy Roberts, Université Memorial, Coordonnatrice régionale de Terre-Neuve*

Erin Canning, Université Memorial, Agent administratif

(P) indique personnel du bureau du Projet Satellite

* indique une implication de un à deux ans dans le projet

Elaboration, développement et formation

Glenn Barker, Agent d'élaboration et de développement*

Terry McCoy, Agent d'élaboration et de développement*

Développement du modèle d'apprentissage

René Lortie, Agent de projet (P)*

Tom Saucier, Consultant

Evaluation et recherche interne

Nicole Mendenhall, Coordonnatrice (P)*

Jerzy Jarmasz, Ph.D., Consultant d'évaluation

Patricia Grygier, Agent d'évaluation

Edward Overstreet, Ph.D., Agent de recherche

Agnes Todesco, Agent de recherche (P)

Reina Brunet, Assistant d'évaluation

Diane Fecteau, Assistant d'évaluation

Développement de la technologie et du génie

Alan Miller, Président, Miller Communications Systems (MCS)*

Rory Chang, Ingénieur, MCS*

Ffrangcon Vaughan, Ingénieur, MCS*

Ken Hauschildt, Ingénieur, Universié Memorial*

Doug Johnson, Technician, MCS

Bruce Bailey, Ingénieur, MCS

REMERCIEMENTS

Nous témoignons notre reconnaissance à ceux qui ont contribué de plus ou moins loin au succès de ce projet. Leur support et coopération a grandement facilité le travail de l'équipe.

Commission de la fonction publique

M. G. G. Duclos, Directeur général (ancien)

M. Doug Rowland, Directeur général

M. François Leclair, Directeur

M. Alick Andrews, Directeur

M. William Tremaine, Directeur

M. Claude Landriault, Gérant

M. André Laframboise, Gérant

M. William Virtue, Gérant

M. Marcel Lachapelle, Chef

M. Phyl Saumure, Gérant

M. Brian Beyers, Agent de communications

M. Jacques Belzile, Agent de recherche

Mme. Annette Bertrand, Administrator

Ministère des Communications*

Dr. John Chapman, Sous-ministre adjoint

M. George Davies, Directeur

M. Terry Kerr, Gérant

Ms. Doris Jelly, Coordonnatrice

M. Marcel Bouchard, Agent de liaison

M. Gaetan Thériault, Gérant

M. William Treurniet, Psychologue

Dr. Dorothy Phillips, Psychologue

Ms. Anna-Casey Stahmer, Administrateur d'évaluation

M. Bill Tigges, Technicien

Dr. John Daniel, Administrateur d'évaluation

Ms. Michèle Côté, Evaluateur

Ministère des approvisionnements et Services Canada

Ms. Kathy Boyd, Agent des contrats

Université Memorial

Dr. Moses Morgan, Président

M. Craig McNamara, Assistant-directeur

Dr. A. M. House, Doyen Associé

M. Mark Hopkins, Doyen Associé

*Nous remercions spécialement le Dr. George J. Jull du Centre de recherche en communication dont le travail sur les télécommunications interpersonnelles a servi de fondement pour une grande partie de ce projet.

CONTENU

TITRE	PAGE
Avant-propos	vii
Teleformation pour le Perfectionnement du Personnel: Modèle théorique	0
Annexe I Rôle de l'éducateur d'adultes	58
Annexe II Rôle de l'apprenant adultes	74
Annexe III Caractéristiques d'un médium spécifique: audio-vidéo multigroupe (5) multidirectionnel complètement interactif, via satellite	99
Annexe IV Leadership démocratique et leadership fonctionnel	136
Annexe V Educateur et apprenants dans un groupe de discussion	160

Avant-propos

Téléformation pour le perfectionnement du personnel: Modèle théorique présente la théorie qui supporte le projet téléformation du personnel par satellite. Ce modèle a été élaboré dans une optique de formation centrée sur l'apprenant et étudie entre autres, parallèlement le rôle de l'éducateur et le rôle de l'apprenant adulte en téléformation.

Les quatre manuscrits suivants sont les communications aux associations professionnels qui expliquent particuliérement le modéle. Inclus sont une communication sur la démocracie en téléformation, deux sur le comportement et rôle de l'éducateur des adultes et la quatrième sur le rôle de l'apprenant adulte.

TELEFORMATION POUR LE PERFECTIONNEMENT DU PERSONNEL:

Modèle théorique

par

René Lortie

COMMISSION DE LA FONCTION PUBLIQUE

DU CANADA

1. La téléformation à la CFP: buts et bref historique.

La population étudiante possible de la CFP, très nombreuse et largement dispersée, se compose d'adultes, en cours d'emploi, recherchant une formation pertinente à leur présent poste ou utile à leur cheminement de carrière. Cette dispersion de la population a conduit à la formation d'unités régionales de formation. Toutefois, certains problèmes sont demeurés:

- pour une région et un sujet de formation donnés, les groupes sont souvent trop petits pour justifier la tenue d'un cours; en ce cas, ou bien la formation n'a pas lieu, ou bien elle vient très tardivement ou encore elle nécessite un déplacement;
- on ne trouve pas sur place les personnes-ressources nécessaires;
- il est impossible de faire se déplacer des personnes-resources centrales très occupées ou des ressources régionales souvent sans remplaçant .

La téléformation fut envisagée pour surmonter ces problèmes que nous venons d'énumérer. Au surplus, d'autres avantages étaient aussi escomptés, notamment:

- éliminer les coûts de déplacement et de séjour;
- permettre l'accès à la formation à ceux dont le travail ne permet pas d'aller suivre un cours à l'extérieur (ce qui est fréquent dans les régions);
- mieux intégrer travail et formation en ne déplaçant pas les étudiants et en intercalant des périodes de formation dans l'horaire régulier de travail.

Les sytèmes non-interactifs furent négligés, entre autres parce qu'ils pouvaient être avantageusement remplacés par des enregistrements, le cas échéant. En revanche, on décida d'explorer du côté des systèmes interactifs qui a priori semblaient devoir, selon ce qu'on recherchait surtout alors:

- favoriser la participation;
- convenir à l'exposition des cas particuliers des étudiants;
- offrir de façon générale des possibilités supérieures se rapprochant le plus du face-à-face.

Plusieurs sessions expérimentales (Frenette, 1976; Lortie, 1975) et expériences en laboratoire (Ryan et Craig, 1975; Ryan, 1976; Jull et Mendenhall, 1976; Mendenhall et Ryan, 1977) utilisant des sytèmes audio vidéo menèrent à la conclusion qu'il était nécessaire, avant d'entreprendre d'autres sessions expérimentales de téléformation interactive, d'établir les paramètres d'un emploi optimum des systèmes interactifs pour la formation à distance. Il fut donc décidé d'entreprendre une étude dont le but serait de proposer un modèle de communication applicable à la formation médiatisée interactive d'adultes et qui tienne compte:

- des caractéristiques des adultes en formation,
- des caractéristiques des média employés.

2. Modèle de communication interactive pour la téléformation d'adultes.

2.1 Définition et implication d'un modèle.

La modélisation est ici conçue comme étant l'opération par laquelle on élabore et propose un ensemble cohérent d'actions à poser dans la volonté de faire appliquer des principes déterminés. Un modèle éducatif reposera par conséquent sur une certaine conception de l'homme et de l'éducation. Cette conception se traduira par un ensemble de rôles ou de responsabilités dévolues aux intervenants. A leur tour, ces rôles occasionneront des démarche internes qui se traduiront par un ensemble de comportements. Dans le cas particulier qui nous préoccupe, un modèle d'éducation médiatisée devra aussi tenir compte des caractéristiques inhérentes à la technologie employée dont découlent certains comportements appropriés.

2.2 Principes à la base du modèle proposé: conception de l'homme et de l'éducation.

L'homme est doué d'une dynamique interne et il peut orienter lui-même son action. (Maslow, 1969) Ces possibilités sont actualisées à des degrés divers en un moment donné chez chaque individu (Tannenbaum, in Hersey and Blanchard, 1972; Fotinas, 1976).

L'étudiant adulte est caractéristiquement orienté vers la solution à des problèmes qui le confrontent (Knowles, 1973). Il tend à organiser son apprentissage sous forme de projets auto-dirigés (Tough, 1971).

2.3 Enseignement et apprentissage.

L'apprentissage est un phénomène fondamental par rapport à l'enseignement qui en retour ne lui est qu'incident.

L'apprentissage peut se définir comme étant une modification d'ensemble continuelle du sujet par lui-même pour donner une réponse à tout moment adaptée à son développement interne et aux sollicitations externes. (Foucambert, 1976)

L'apprentissage implique une modification de la personne entière; il comporte continuellement la définition d'un nouvel équilibre dynamique. L'apprentissage est un phénomène hautement individuel, personnalisé, dirigé de l'intérieur par l'apprenant. L'enseignement serait l'ensemble des interventions qui se proposent d'agir sur un apprentissage.

Fondamentalement donc nous nous adresserons au processus de l'apprentissage chez l'adulte.

2.4 Modèle d'apprentissage.

Les caractéristiques de l'apprentissage, dont son extrême degré de personnalisation, font qu'il serait impensable de lui imposer une démarche spécifique ou standard. Par ailleurs, il est possible et souhaitable de proposer un modèle théorique qui laisse lieu à l'ensemble possible de tous les processus individuels.

Nous proposerons donc un modèle théorique d'apprentissage qui ne sera ni prescriptif, ni normatif, mais plutôt descriptif des rôles et des comportements apparemment souhaitables (selon les principes de base adoptés, cf 2.2) chez l'éducateur et les apprenants adultes en situation de formation médiatisée interactive.

2.5 Rôles et comportements.

Les différents aspects du rôle de l'éducateur et des apprenants, tels qu'on peut les élaborer à partir des principes déjà mentionnés, définissent en soi une approche éducative globale qui convient aussi bien à la formation en situation face-à-face qu'à la formation médiatisée. Ces rôles deviendront spécifiquement applicables à la téléformation selon les deux modalités suivantes:

- En fournissant des fondements théoriques explicites et appropriés sur lesquels baser une pratique télé-éducative structurée (cf. 3). Ceci aura pour effet de pouvoir:
  1) établir plus clairement des relations de cause à effet entre des principes, une approche, et leurs conséquences dans la pratique;
  2) concevoir, sur la base théorique adoptée, des solutions aux problèmes rencontrés antérieurement (ex. sentiment d'insuffisance de l'interaction, de la participation, etc.)
  3) éviter de nouveaux problèmes en prévoyant leur cause possible ainsi que les solutions appropriées.

- En fournissant une structure générale cohérente, issue de principes fondamentaux constants, à laquelle rattacher des rôles spécifiques rendus nécessaires par l'utilisation d'un médium (cf. 4).

L'étude des rôles est donc selon nous une étape préparatoire essentielle à l'établissement de comportements concrets.

3. Rôle de l'éducateur d'adultes en vue de la téléformation interactive.

Dans le but de fournir les fondements théoriques explicites appropriés sur lesquels baser une pratique télé-éducative structurée, nous avons entre autres élaboré le rôle de l'éducateur d'adultes de la façon que nous allons maintenant décrire.

3.1 Sources principales.

Sur la base des positions énoncées précédemment, nous pouvons dégager le rôle de l'éducateur en téléformation des adultes.

Ce rôle si tel que conçu et proposé ici s'appuie sur un certain nombre d'auteurs et d'ouvrages dont les plus pertinents nous ont semblé les suivants:

- Malcolm Knowles et ses ouvrages "The Modern Practice of Adult Education" et "The Adult Learner, A Neglected Species";

- deux commentateurs de Carl Rogers, soit
    - Miguel de la Puente, "Carl Rogers, de la psychothérapie à l'enseignement", qui a retracé toute l'oeuvre écrite ainsi que l'évolution personnelle et professionnelle de Rogers; et
    - André de Peretti, "Carl Rogers et l'orientation non-directive en pédagogie"; enfin
- Paolo Freire, "Quelques idées insolites sur l'éducation", "Pedagogy of The Oppressed" et "Education for Critical Consciousness".

Les diverses citations qui suivront dans la section suivante (3.2) proviennent toutes de l'un ou l'autre de ces ouvrages.*

3.2 Principales caractéristiques du rôle de l'éducateur (cf. Annexe I pour un traitement plus exhaustif).

3.2.1 Etre une ressource en soi: l'éducateur possède, en ce qui a trait au contenu de la session et au processus de formation, une compétence qu'il met à la disposition des apprenants.

---

* Les références spécifiques pour chaque citation ont été omises, l'importance ayant été ici accordée plus à l'ensemble et à l'accord entre ces auteurs et moins à l'apport de citations prises individuellement. De plus nous pouvons ajouter, à l'instar de Jacques Ellul ("The Technological Society") que, dans notre esprit, ces ouvrages sont faits pour être lus et non pour être consultés comme tels.

Sans être nécessairement un expert sur le contenu, il possède une compétence déterminée qu'il met à la disposition des apprenants. L'éducateur démontre:

- une grande disponibilité envers les participants,
- une bonne connaissance de soi, mais sans imposer sa façon de voir: "montrer sa manière propre de penser et de présenter les choses en laissant entendre qu'il s'agit d'une offre qu'ils peuvent accepter ou refuser",
- une facilité d'adaptation au niveau où se situent les participants.

3.2.1 Etre une ressource de ressources: l'éducateur recherche et met à la disposition des apprenants les ressources (y inclus celles des apprenants eux-mêmes) qu'ils sont susceptibles de requérir et que lui ne possède pas ou pas assez. Se dégagent chez l'éducateur:

- sa recherche du plus grand éventail possible de ressources pour l'apprentissage;
- la non-imposition de ces ressources, matérielles ou autres, "mettre à la disposition des participants tout le matériel d'apprentissage qu'ils peuvent désirer, sans le leur imposer".

L'éducateur prend bien soin de ne pas être perçu comme ressource unique, ce qui aurait pour effet de créer envers

lui chez l'apprenant un lien de dépendance susceptible de décourager l'initiative personnelle.

3.2.3 S'engager entièrement avec réalisme, sincérité et authenticité: l'éducateur est conscient des caractéristiques de sa personalité et, comme tel, s'implique à fond dans sa relation avec les apprenants, invitant par là ceux-ci à faire de même. Ce comportement doit être naturel et issu d'attitudes et de valeurs authentiques. Se dégagent chez l'éducateur:

- sa connaissance de soi et
- son engagement.

"montrer qu'il accepte l'engagement des participants en s'engageant lui-même délibérément, avec toute sa personnalité, de manière à être accepté lui-même tel qu'il est".

3.2.4 Instaurer et maintenir un climat de confiance et de liberté: l'éducateur, dès le début, cultive un climat de confiance où l'apprenant peut en toute sécurité s'examiner d'un oeil critique ainsi qu'une atmosphère de liberté permettant à chacun de s'exprimer et de prendre ses responsabilités:

"communiquer au groupe, discrètement, ses attitudes profondes de confiance envers le groupe",

"faire régner une atmosphère socialement permissive permettant au groupe de percevoir ses zones de responsabilité et de liberté, poser les problèmes, décider des buts et des moyens".

3.2.5 Stimuler la réflexion et la prise de conscience: l'éducateur en favorise l'existence comme étant deux démarches essentielles à une dynamique de réalisation de soi. Une prise de conscience brutale de certains faits pouvant être elle-même très insécurisante, l'éducateur demeure lui-même conscient de la nécessité d'une progression graduelle de cette conscientisation ainsi que de l'accroissement parallèle de la confiance en soi chez l'apprenant.

Cette prise de conscience est notamment nécessaire au départ, pour identifier ses buts et ses aspirations relativement à sa situation présente, et par la suite, pour comprendre et tirer profit des phénomènes qui se produisent en cours d'apprentissage, entre autres:

"faire prendre conscience au groupe du fait que l'apprentissage permet à une créativité commune de s'exercer",

"aider le groupe à analyser son propre comportement".

3.2.6 Favoriser le développement de la personne: l'éducateur inscrit l'activité éducative dans le contexte de la dynamique du développement global de la personne. Le développement de la personne (apprendre à être) soustend le développement d'une compétence spécifique (apprendre à faire) et il en est indissociable.

L'éducateur se préoccupe de favoriser

- la croissance des apprenants,
  "exposer les participants à de nouvelles possibilités de développement personnel",
- leur auto-direction,
  "faciliter le développement autonome de l'individu",
- un climat approprié,
  "établir avec les participants une relation personnelle et un climat d'apprentissage tels qu'ils puissent d'eux-mêmes mener à leur plein achèvement de leurs propres tendances naturelles",
- leur adaptabilité,
  "conduire l'apprenant vers une disponibilité à soi-même qui le rend moins adapté à un monde figé qu'adaptable à toutes les nécessités d'adaptabilité qu'il pourra rencontrer",
- la satisfaction de leurs besoins et l'atteinte de leurs objectifs, étant attendu que ces derniers se

modifieront avec l'élargissement des horizons, amorçant ainsi un processus continu de maturation et de progrès.

3.2.7 Réagir au caractère émotionnel des interventions: l'éducateur tient compte aussi bien de l'expression émotionnelle qu'intellectuelle de l'apprenant, "donnant à chaque aspect l'importance qu'il semble savoir pour l'individu ou le groupe".

L'éducateur demeure "attentif à l'arrière-fond émotionnel des problèmes"; il conserve une "position neutre, compréhensive et d'acceptation"; il prend l'initiative de partager avec les apprenants ses idées et ses sentiments, sans les imposer ou exiger la même chose en retour.

3.2.8 Mettre à profit la situation de groupe: l'éducateur privilégie la situation de groupe en ce qu'elle permet d'élargir et de consolider l'apprentissage. Il lui revient d'"encourager la coopération" et de "permettre au participant de découvrir, dans et par le groupe, le sens de sa liberté et de ses responsabilités",

3.2.9 Faciliter l'apprentissage lors du déroulement de l'activité éducative: avec une prudence dosée aux caractéristiques de la population à laquelle il s'adresse, l'éducateur offre ses

ressources relativement au contenu de l'activité éducative et à la procédure de son déroulement. Il présente sa compétence sans l'exagérer, ni la minimiser, ni l'imposer. A cet effet, on peut regrouper sous les titres suivants l'essentiel de son rôle:

- offrir "mettre les participants au courant de sa science et de son expérience en leur laissant entendre qu'ils peuvent, s'ils le désirent, avoir recours à sa personne";
- exigences "produire les exigences externes imposées par la vie", en connaissance desquelles les participants prendront consciemment et délibérément la décision qu'ils jugeront la meilleure;
- confiance "compter sur les forces de motivation à la base du désir d'apprendre des participants";
- buts "aider à élucider et à formuler les buts du groupe":
  - "aider l'apprenant à entrevoir la possibilité d'une performance supérieure",
  - "aider chaque participant à clarifier ses propres aspirations",

- "aider chaque participant à évaluer l'écart qui existe entre ses aspirations et sa performance présente",
- "aider les apprenants à évaluer les obstacles qui s'opposent à la réalisation de leurs aspirations",
- "aider les participants à formuler des objectifs d'apprentissage qui tiennent compte de leurs besoins personnels, de ceux de l'organisation, de ceux de la société ainsi que des exigences du sujet étudié lui-même",
- "accepter les buts du groupe";

- adaptation "ajuster son aide aux besoins, buts et demandes des apprenants";
- contenu "fournir de l'information sur le sujet de formation, des techniques possibles et le matériel disponible";
- procédure "sur demande, propose des éléments de procédure et coordonne la planification";
- stratégie "aide les apprenants à planifier une stratégie qui conduise efficacement à l'obtention des résultats visés";

- acceptation "accepter sans restriction le contenu du travail interne que les participants voudront choisir";
- charnière "effectuer la transition d'une activité d'apprentissage à la suivante";
- évaluation "présenter l'évaluation comme un ticket d'entrée et non pas comme un gourdin pour récalcitrant",
  "aider les apprenants a établir des critères et méthodes acceptables pour mesurer leurs progrès dans la poursuite des objectifs d'apprentissage",
  "aider les apprenants à mettre au point et appliquer un procédé d'auto-évaluation en accord avec ces critères";
- application "aider les participants à appliquer leur nouvel apprentissage à leur expérience".

3.2.10 Aider les apprenants à prendre en main leur propre formation: l'éducateur aide l'apprenant à acquérir une dynamique d'auto-apprentissage continu. Il aide les participants à

- "s'organiser en vue de prendre en charge leur propre activité éducative (travail en groupe sur un projet, équipes de learning-teaching, étude personnelle, etc.)" ainsi qu'à

- "exploiter leur expérience propre en tant que ressource éducative".

Il revient de plus à l'éducateur d'aider chacun à acquérir

- "les aptitudes nécessaire à l'auto-direction de son apprentissage", et
- "l'attitude que l'apprentissage est un phénomène continu et permanent".

3.2.11 Laisser l'initiative aux participants: l'éducateur est sur un pied d'égalité avec les apprenants. Il respecte le principe d'auto-direction des apprenants et ne leur impose rien d'autorité.

Il revient à l'éducateur d'

- "induire le groupe à s'auto-diriger"

tout en prenant soin de

- "se défier des positions d'influences ou de toute situation de surplomb"

et de

- "résister aux occasions de prendre le pouvoir et de manipuler le groupe.

3.2.12 Devenir un participant-apprenant: tout comme les autres participants, l'éducateur fait partie du groupe à la fois

en tant qu'apprenant et en tant que ressource. Avec le temps, l'éducateur assume de moins en moins le rôle de ressource et de plus en plus celui d'apprenant". Il vise à

> "situer l'apprentissage dans une ambiance de nature interpersonnelle des plus sincères où il n'y ait plus un professeur et des élèves mais uniquement des personnes qui se facilitent le processus personnel de l'apprentissage de façon réciproque".

4. Rôle de l'éducateur d'adultes spécifique à la téléformation interactive.

Au rôle théorique général de l'éducateur d'adultes viennent se greffer des rôles spécifiques rendus nécessaires par l'utilisation d'un médium interactif.

L'éducateur devra spécifiquement tenir compte

- des caractéristiques du médium employé (4.1), (cf. Annexe III)
- de la position particulière où le place l'utilisation du médium (4.2), (cf. Annexe IV et Annexe V).

4.1 Caractéristiques du médium employé.*

L'emploi d'un médium a pour caractéristique générale

- d'occasionner une perte d'information par rapport à une situation non médiatisée,
- de présenter en revanche des gains éventuels sur d'autres plans,

---

* cf Annexe III

- de modifier la façon d'interagir par rapport à une situation non-médiatisée,
- de favoriser certains types d'activité.

Chacune de ces caractéristiques générales se traduit par un aspect spécifique du rôle de l'éducateur.

4.1.1 Compenser pour la perte ou distorsion d'information occasionnée par le médium: l'éducateur prévoit le type d'information qui sera perdue dans le processus de médiatisation et élabore des stratégies de compensation, qui comprendraient par exemple dans certains cas particuliers:

- un surcroît d'information sur un mode parallèle (ex. textes supplémentant l'audio),
- une limite à la longueur des interventions,
- le recours à la redondance,
- etc.

4.1.2 Exploiter les avantages offerts par le médium: l'éducateur tire profit des avantages qu'offre un médium en soi, comme par exemple

- l'accès à des personnes ou autres ressources autrement non disponibles,
- l'accès instantané sans déplacement,

de même que des avantages particuliers propres à un médium donné, comme par exemple

- l'accroissement de l'attention,
- la réduction de la polarisation,
- etc.

4.1.3 Prévoir la nécessité d'une procédure d'échange particulière: l'éducateur tient compte de la possibilité de modifier les modes de communication interactive habituelle en situation face-à-face; ceci peut inclure par exemple

- l'adoption d'une procédure spéciale pour la prise de parole,
- une structuration plus grande du contenu,
- etc.

Aucune procédure ne sera imposée par l'éducateur, dont le rôle consistera à informer les apprenants des avantages possibles de certaines procédures afin qu'ensemble on prenne une décision.

4.1.4 Prévoir et proposer les types d'activités les plus appropriées au médium: l'éducateur identifie et propose aux apprenants les types d'activités qui conviennent le mieux au médium employé. Ceci pourrait signifier, dans des cas particuliers, par exemple

- des discussions de groupe sur un sujet donné,
- des questions posées sur un texte distribué à l'avance, etc.

4.2 Position particulière occupée par l'éducateur en raison de l'utilisation d'un médium.*

Il y a de fortes possibilités que l'éducateur soit perçu au départ par les apprenants comme le leader désigné du groupe. Si le médium employé se prête à la discussion, il est aussi probable que l'éducateur soit perçu dans ces circonstances comme le leader du groupe de discussion. L'éducateur doit éviter les positions de surplomb. En conséquence l'éducateur assumera les rôles suivants:

4.2.1 Assumer au départ un leadership démocratique et le transformer graduellement en leadership fonctionnel: l'éducateur accepte d'assumer des fonctions de leader au profit du groupe, mais, autant que possible et le plus tôt possible, il tente de susciter chez les apprenants le partage de ces fonctions qui portent tant sur la tâche à accomplir que sur la vie socio-émotionnelle du groupe.

4.2.2 Assumer les fonctions de leader démocratique d'un groupe de discussion: l'éducateur se verra probablement attribuer, explicitement ou non, la fonction de modérateur des discussions du groupe; il se comportera démocratiquement notamment en

- guidant la discussion selon les objectifs visés par le groupe,
- stimulant la réflexion,

---

* cf. Annexes IV et V.

- facilitant la communication,
- favorisant la coopération au sein du groupe

(Brilhart, 1974),

et, évidemment (cf. 4.2.1.), en suscitant le partage de ces mêmes fonctions par les apprenants.

4.3 Résumé

Nous avons démontré l'importance d'établir le rôle de l'éducateur d'adultes en situation de téléformation interactive. Ce rôle a été défini comme en étant un de ressource en ce qui a trait au contenu de la session et au processus éducatif. L'éducateur est un animateur et un facilitateur. Il favorise le développement intégral de la personne aussi bien qu'un apprentissage spécifique. L'éducateur est un agent de changement. Il aide les apprenants à prendre en mains leur propre formation et il devient lui-même un participant-apprenant.

Le rôle de l'éducateur et le rôle de l'apprenant sont complémentaires. Dans la pratique concrète de la téléformation interactive, ces rôles entraînent des comportements spécifiques tenant compte des particularités du médium employé.

5. Rôle de l'apprenant adulte en vue de la téléformation interactive.

Dans le but de fournir les fondements théoriques explicites appropriés sur lesquels baser une pratique télé-éducative structurée, nous avons entre autres élaboré le rôle de l'apprenant adulte de la façon que nous allons maintenant décrire.

5.1 Sources principales.

Sur la base des positions énoncées précédemment, nous pouvons dégager le rôle de l'apprenant adulte en téléformation.

Parallèlement au rôle de l'éducateur, le rôle de l'apprenant tel que conçu et proposé ici s'appuie sur un certain nombre d'auteurs et d'ouvrages dont les plus pertinents nous ont semblé les suivants:

- Malcolm Knowles et ses ouvrages "The Modern Practice of Adult Education" et "The Adult Learner, A Neglected Species",
- deux commentateurs de Carl Rogers, soit
    - Miguel de la Puente, "Carl Rogers, de la psychothérapie à l'enseignement", qui a retracé toute l'oeuvre écrite ainsi que l'évolution personnelle et professionnelle de Rogers; et
    - André de Peretti, "Carl Rogers et l'orientation non-directive en pédagogie"; enfin
- Paolo Freire, "Quelques idées insolites sur l'éducation", "Pedagogy of the Oppressed" et "Education for Critical Consciousness".

5.2 Facteurs mis en évidence.

Certains facteurs communs peuvent être dégagés des diverses composantes du rôle de l'apprenant adulte dans une optique d'éducation centrée sur l'apprenant.

- Le rôle de l'apprenant est prépondérant. L'accent est mis sur l'apprenant. On parle d'éducation "centrée sur l'apprenant" par opposition à ce que serait une éducation centrée sur le professeur, sur la méthode ou sur le contenu. L'éducateur occupe une position plus modeste dans un processus d'apprentissage que dans un processus d'enseignement au sens traditionnel.
- L'apprenant joue ce rôle prépondérant parce qu'on lui reconnaît, au moins en puissance, la compétence pour résoudre ses propres problèmes.
- Le rôle de l'apprenant est pro-actif et non passif ou même réactif. L'apprenant agit sous sa propre impulsion et non sous la direction de quelqu'un d'autre. Il cherche à développer son potentiel conformément à ses propres aspirations et non à répondre aux attentes de quelqu'un d'autre.

5.3 Principales caractéristiques du rôle de l'apprenant adulte.

Dans un ordre que l'on voudrait chronologique mais qui ne saurait l'être strictement, voici un aperçu du rôle proposé de l'apprenant adulte dans une activité de formation.

5.3.1 Percevoir ses zones de liberté et de responsabilité.

La personne prend d'abord conscience de son véritable champ d'action possible ainsi que des responsabilités qu'elle devra assumer. Par exemple, dans un cas particulier, l'apprenant peut être libre

- d'exprimer ses besoins de formation à l'occasion d'une enquête de besoins,
- d'exprimer son choix de moyens d'apprentissage (ex. discussion, lecture, séminaire, etc.),
- de modifier en cours de route son orientation et celle du groupe.

Par contre, le temps disponible, l'endroit, le fait que le sujet de formation doive être restreint à un domaine particulier (ex. gestion en milieu gouvernemental) constituent des limites.

La personne prend également conscience des responsabilités qu'elle détient dans son apprentissage, qui pourraient être, par exemple

- déterminer ses buts,
- choisir le contenu et la forme du cours,
- participer à la planification de la session, etc.

Pour s'acquitter de ce rôle, il va de soi que l'apprenant doit être muni d'un maximum d'information concernant l'activité éducative qu'il va entreprendre.

5.3.2 Déterminer ses besoins.

- Faire le diagnostic de son étant présent.

  L'apprenant tente de déterminer ses besoins propres de formation. Cette recherche peut porter sur le sujet de formation global, dans le cadre par exemple d'une enquête de besoins menée par un organisme responsable de fournir une formation, ou porter encore sur des besoins plus spécifiques relatifs à un sujet de formation donné.

- Prendre conscience de la possibilité de réaliser une performance supérieure.

  Performance est pris dans son sens large et comprend aussi bien un savoir être qu'un savoir faire ou un savoir-connaissance tout simplement. L'apprenant conçoit une situation souhaitable qui n'existe pas, mais qui pourrait se réaliser compte tenu du potentiel qu'il recèle; il forme ses aspirations.

- Prendre conscience des exigences externes.

  L'apprenant identifie les limites externes réelles à ses aspirations.

  Ceci ne signifie aucunement que l'apprenant doive se conformer de façon inconditionnelle aux circonstances existantes et se condamner à ne pouvoir changer son milieu. Au contraire cet aspect du rôle de l'apprenant vise à mettre ce dernier en meilleure position d'entreprendre dès maintenant les changements qui sont le plus susceptibles d'être menés à bon terme étant donné les circonstances présentes.

5.3.3 Déterminer ses buts.

- Identifier les buts que l'on veut poursuivre.

  A la lumière de ses aspirations et de leurs possibilités de réalisation, l'apprenant sélectionne pour lui-même un certain nombre de buts réalisables. Parallèlement, il assume la responsabilité de modifier dans la mesure de ses capacités, le cas échéant, les exigences externes qui ont limité ses aspirations. L'apprenant identifie ses buts clairement, de la façon la plus précise possible.

- Clarifier ses aspirations relatives à l'amélioration de sa performance.

  L'apprenant s'interroge sur les raisons qui l'incitent à poursuivre tel but en particulier. La poursuite de ce but est-elle nécessaire, et pourquoi? Est-elle en accord avec le cheminement de son développement personnel déjà engagé? Est-elle motivée de façon positive ou en réaction négative contre quelque chose? L'apprenant situe dans sa réalité personnelle les buts qu'il a identifiés.

- Evaluer les changements requis pour réaliser ses aspirations.

  En quoi les points de départ et d'arrivée diffèrent-ils? L'apprenant juxtapose la situation souhaitée à la situation présente, faisant ressortir les changements qui doivent être accomplis pour atteindre les buts visés.

  Combien de temps et d'effort lui seront-ils nécessaires pour exécuter ces changements? Une évaluation pour être fidèle exige non seulement que l'apprenant détermine l'importance de l'écart qui le sépare de son but mais aussi qu'il replace son apprentissage dans un contexte

temporel qui dépasse les limites fixées à l'activité éducative spécifique, l'apprentissage étant par définition insoumis aux limites externes de temps d'une session de formation donnée.

5.3.4 Etablir ses objectifs d'apprentissage.

L'apprenant traduit ses buts en objectifs d'apprentissage déterminés, aussi précis et concrets que possible, tout en laissant la porte ouverte à l'imprévu de même qu'à la possibilité constante de leur apporter des modifications.

L'apprentissage en groupe exige que les participants choisissent un certain nombre d'objectifs communs, et d'autres peut-être qui intéressent une majorité quoique pas la totalité des apprenants; d'autres encore peuvent être poursuivis sur une base individuelle par les personnes intéressées sans toutefois interférer avec le travail de groupe.

5.3.5 Planifier une stratégie à suivre pour atteindre les objectifs visés.

Sur les bases déjà établies, chacun contribue à l'élaboration d'une démarche appropriée à l'atteinte des objectifs fixés, tous ensemble concernant les objectifs retenus

par le groupe et chacun individuellement concernant ses objectifs propres non partagés par le groupe. On établit par exemple la nature et la priorité des sujets à aborder, l'horaire, l'usage de ressources humaines ou matérielles, la distribution possible des tâches, un protocole d'intervention, les formes que prendra l'activité éducative, etc.

5.3.6 Mettre à contribution ses ressources socio-émotionnelles.

- S'engager avec toute sa personnalité, d'une façon franche et entière.

  L'apprenant se présente tel qu'il est sans, par exemple, essayer de cacher ses points faibles ou d'exagérer ses qualités. Cette franche acceptation de soi est un prérequis à la fois pour l'acquisition des connaissances et pour son évolution personnelle. Ces préoccupations de franchise et d'ouverture sont susceptibles de se manifester à des degrés extrêmement variés chez chacun.

- Manifester ses sentiments.

  Exprimer ses sentiments évite de créer et d'accumuler des charges émotives (incompréhension, méfiance, frustration) qui autrement risqueraient de perturber le fonctionnement individuel et de groupe. Cette mesure

n'élimine pas automatiquement toute opposition et tout conflit éventuel; toutefois, s'ils se présentent dans une atmosphère permissive et sécurisante, ils seront ultimement une source de cohésion et de stabilité pour le groupe (Petelle, 1970) et non plus une source de discorde et de frustration.

- Prendre conscience de ce qui se passe au plan psychologique, chez soi et dans le groupe.

  L'apprenant prend conscience de son comportement, de ses attitudes et de ses intentions. Il identifie, le cas échéant, ses sympathies, ses antipathies, ses partipris. Il explique ainsi plus facilement ses interventions et le type de contacts qu'il établit avec autrui. Il peut découvrir chez lui l'origine de conflits ou de mésententes ou encore les désamorcer avant qu'ils n'éclatent.

  En tant que membre d'un groupe, l'apprenant cherche à découvrir au sein de ce dernier les sources éventuelles de tension susceptibles de créer des obstacles à l'apprentissage. Lorsque ces tensions se font sentir, on les expose sans animosité mais clairement et dans un esprit positif.

- Contribuer à créer et maintenir une atmosphère chaleureuse et sécurisante.

  Une atmosphère chaleureuse d'acceptation est essentielle à l'intégration réelle et non seulement apparente de chaque individu au sein d'un groupe. A cet effet, l'apprenant doit d'abord s'accepter lui-même et s'abstenir de porter en aucune façon des jugements sur les manifestations d'ordre émotionnel ou intellectuel chez les autres membres du groupe.

  Une atmosphère sécurisante amènera les participants à éviter l'usage des moyens de défense psychologique habituels: façade, repli sur soi. Cette sécurisation est rendue possible par une attitude d'acceptation inconditionnelle de soi et d'autrui.

- Contribuer à créer et maintenir un climat d'entraide et de confiance mutuelle.

  L'apprenant contribue à un climat d'entraide et de collaboration à l'opposé de la concurrence et de la rivalité. Cette tâche est facilitée du fait que le cadre de référence de l'apprenant est interne (auto-développement, croissance de sa personne) et du fait également de la

structuration de type égalitaire des rapports entre participants (éducateur et apprenants se partagent sans discrimination un ensemble de fonctions en vue d'atteindre un objectif établi en commun).

5.3.7 Poser les problèmes et les résoudre avec la plus grande objectivité possible.

L'intérêt de l'apprenant se porte vers des problèmes réels qu'il se propose de résoudre. La solution de problème adéquate comporte les opérations suivantes

"• formuler des questions auxquelles on peut apporter une réponse fondée sur des données objectives concrètes,

• relever les données disponibles,

• vérifier la fiabilité et la validité de ces données,

• analyser ces données en vue d'apporter une réponse aux questions."

(Knowles, 1973)

Cette objectivité vise à éliminer non pas ce qui est subjectif ou d'ordre émotionnel, mais bien ce qui est arbitraire, dénué de fondements ou non-pertinent, que ce soit de l'information ou la façon de la traiter.

5.3.8 Décider de critères et de méthodes d'évaluation.

L'apprenant choisit des critères d'évaluation en fonction du type d'objectif visé. Il peut s'agir de la connaissance de faits ou de principes, de l'application de principes, de règlements ou de procédures, de la répétition mécanique d'une façon de faire, de la modification d'un comportement, de la sensibilisation à des phénomènes donnés, etc. Le critère permettra de décider de l'existence et/ou du degré de changement dans le sens souhaité.

Les méthodes que choisit l'apprenant pour mesurer l'atteinte des objectifs peuvent être conventionnelles ou non. L'important est que ce soit lui qui les choisisse et qu'elles correspondent à ses besoins; toutefois, ce choix doit être fait dans la plus grande connaissance de cause. Chaque option présente des avantages et des inconvénients dont les apprenants doivent prendre conscience et qu'ils doivent soupeser afin de fixer leur choix sur la possibilité qui semble la plus satisfaisante pour tous.

5.3.9 Acquérir et développer des aptitudes d'auto-direction de son apprentissage dans un contexte d'éducation permanente.

Ces aptitudes comprennent, entre autres: la sensibilisation

à ses besoins, la prise de conscience de ses intérêts et possibilités, la capacité de décider pour soi, de dénicher l'information, de l'évaluer, etc. Elles sont susceptibles de s'acquérir et se développer surtout avec l'usage, mais également avec la conviction croissante, et issue de l'expérience, des avantages inhérents à l'auto-direction de son apprentissage.

L'auto-apprentissage peut être considéré comme un processus continu dont la fin d'une étape constitue le début d'une autre; l'évaluation à la fin d'une activité d'apprentissage est, idéalement, le diagnostic au début d'une autre (Houle, in Knowles, 1973). L'auto-apprentissage a par conséquent pour aboutissement logique la conviction de l'existence et de la nécessité d'une éducation permanente. Cette dernière comporte à son tour une redéfinition des rapports entre l'homme, la vie et l'éducation.

5.3.10 Intégrer son apprentissage à son expérience personnelle.

L'une des caractéristiques de l'apprenant adulte est qu'il cherche à s'améliorer pour faire face à des problèmes concrets rencontrés dans la vie. Il invente ses solutions à ses problèmes réels. Il applique ensuite les solutions qu'il a imaginées aux problèmes qui ont donné naissance à son activité éducative.

5.3.11 Pourvoir au développement de sa personne.

Par le biais d'une activité éducative, et au-delà de celle-ci, l'apprenant tend à actualiser continuellement son potentiel et a croître dans toutes ses dimensions vers une maturité plus grande. Il tend à répondre à ses besoins à quelque niveau qu'ils se situent et à entreprendre l'atteinte de ses aspirations correspondantes. L'apprenant se perçoit comme un être en devenir, synchronisé à l'évolution du monde qui l'entoure. Il conçoit l'apprentissage du savoir ou du savoir-faire comme étant indissociablement lié à l'apprentissage de l'être (Faure, 1973).

5.3.12 Assumer les fonctions d'éducateurs.

L'apprenant est lui-même une ressource de par les connaissances et les compétences qu'il posséde et qui peuvent être utiles au groupe. Il sera aussi une ressource de par son travail, sa recherche, sa curiosité, sa façon de soulever des questions, son souci d'intégrité et son objectivité.

Selon de la Puente (1970), qui cite Carl Rogers, il importe de

"ne pas s'arrêter au seul apprentissage personnel,

> unilatéral, mais ... (de) situer cet apprentissage dans un climat, dans une atmosphère de nature interpersonnelle, des plus sincères, où il n'y ait pas un médécin et un malade, ou un professeur et un élève, mais uniquement deux personnes qui se "facilitent" le processus personnel de l'apprentissage, et cette action est réciproque: tous deux, chacun à sa manière, peuvent tirer profit de cette rencontre".

6. Rôles de l'apprenant adulte spécifiques à la téléformation interactive.

Au rôle théorique général de l'apprenant adulte viennent s'ajouter des rôles spécifiques rendus nécessaires par l'utilisation d'un médium interactif.

L'apprenant devra spécifiquement tenir compte

- des caractéristiques du médium employé (6.1), (cf. Annexe III)
- de la position particulière où le place l'utilisation du médium (6.2), (cf. Annexe IV et Annexe V).

6.1 Caractéristiques du médium employé*

L'emploi d'un médium en soi a pour caractéristique générale

- d'occasionner une perte d'information par rapport à une situation non-médiatisée,

---

* cf. Annexe III

- de présenter en revanche des gains éventuels sur d'autres plans,
- de modifier la procédure d'interaction,
- de favoriser certains types d'activité.

Chacune de ces caractéristiques générales se traduit par un aspect spécifique du rôle de l'apprenant. Ces rôles sont évidemment en relation très étroite avec ceux de l'éducateur à cet égard.

6.1.1 Prendre conscience des pertes ou distorsions de l'information occasionnées par le médium et prendre des mesures correctives.

Informé par l'éducateur de ces influences du médium sur l'information transmise, l'apprenant participe, avec l'éducateur, à l'adoption de stratégies de commpensation adéquates.

6.1.2 Prendre conscience des gains en communication procurés par le médium et les mettre à profit.

Toujours informé par l'éducateur de ces gains procurés par le médium, l'apprenant prévoit, pour exécution via le système, des activités qui sont susceptibles d'en tirer partie, comme par exemple l'étude d'un problème via un système qui favorise la concentration, etc.

6.1.3 Participer à l'élaboration et à l'adoption d'une procédure particulière d'échange.

Les apprenants, avec l'éducateur, décident de l'adoption ou non de procédures spéciales pour régir la communication dans la situation médiatisée qui les concerne . Le cas échéant, ils élaborent cette procédure en commun.

6.1.4 Exécuter via le système les types d'activités les plus appropriés au médium.

C'est ainsi par exemple qu'un médium interactif symétrique serait d'abord utilisé pour des activités suscitant l'intervention spontanée de quiconque alors que les textes ou les longs exposés seraient écrits ou enregistrés et distribués par la poste ou autrement, règle générale.

6.2 Position particulière occupée par l'apprenant en raison de l'utilisation d'un médium.*

C'est la caractéristique d'un groupe de se donner un (ou des) leader(s). En plus, un groupe dont les membres ne sont pas en présence physique mais plutôt réunis par un médium semble encore plus susceptible d'avoir recours à un leader. L'éducateur semble a priori devoir être la personne dont les apprenant s'attendent

---

* cf. Annexes IV et V.

qu'elle joue ce rôle. L'éducateur de son côté a pour rôle de retourner au groupe autant de responsabilité que ce dernier peut en assumer. Les apprenants auront donc la possibilité de partager un leadership fonctionnel, au niveau de la tâche et de la vie socio-émotionnelle du groupe.

6.3 Résumé

Nous avons démontré l'importance d'établir le rôle de l'apprenant adulte en situation de téléformation interactive. Ce rôle a été défini comme en étant un d'auto-formation et de réalisation de soi. L'apprenant a la responsabilité de déterminer ses besoins, ses buts et ses objectifs de formation. Il contribue à la planification d'une stratégie appropriée à l'atteinte des objectifs fixés. Il met ses ressources au service du groupe. Il détient la responsabilité de son évaluation et il partage les fonctions de l'éducateur. Son rôle est prépondérant et marqué par une recherche d'auto-direction.

Les rôles de l'apprenant et de l'éducateur sont complémentaires. Dans la pratique concrète de la téléformation interactive, ces rôles entraînent des comportements spécifiques tenant compte des particularités du médium employé.

7. Comportement de l'éducateur d'adultes en téléformation interactive.

La détermination du comportement de l'éducateur nécessite certaines mises au point avant de passer à sa description comme telle.

7.1 Relation entre rôle et comportements.

Les rôles de l'éducateur (facilitateur et ressource) et de l'apprenant (auto-apprenant) entraînent chez ces derniers des démarches internes qui, elles, se traduisent, mais pas nécessairement d'une façon constante, par des comportements observables. D'une façon pas nécessairement constante parce qu'un même comportement observable pourra indiquer, selon les circonstances, des démarches internes très différentes ou complètement opposées: le silence, par exemple, chez l'individu A peut traduire la passivité alors que chez B il traduit de fait la réflexion ou un travail individuel qui l'engage fortement. La valeur des comportements demeure donc relative. Toutefois nous posons que de façon générale et sauf exception les comportements constituent une indication du rôle que joue une personne donnée.

7.2 Comportement de l'éducateur et comportement de l'apprenant.

L'approche éducative que nous adoptons nous interdit d'imposer un comportement à l'apprenant, qui dirige son apprentissage d'une

façon autonome. Elle nous interdit aussi d'imposer un comportement à l'éducateur mais nous laisse cependant la liberté de négocier l'acceptation de rôles, et de comportements, avec un éducateur qui veut les assumer.

Un tel éducateur ayant accepté le rôle proposé et l'ensemble de comportements qui semblent en découler, nous pouvons laisser ainsi la possibilité à l'apprenant de jouer le rôle d'auto-apprenant. L'apprenant pourra jouer ce rôle, probablement observable via certains comportements, en vertu des circonstances suivantes:

- la liberté qui lui est laissée d'assumer la responsabilité de sa formation,
- l'induction d'un rôle complémentaire à celui qui est joué par l'éducateur,
- l'imitation, non recherchée mais possible, du comportement de l'éducateur.

7.3 Le système de communication employé.

Les mêmes rôles entraînent des comportements qui varient selon les circonstances, entre autres circonstances la nature et les conditions d'emploi du système de télécommunications utilisé. Nous allons donc spécifier ces données propres au système auquel nous nous référerons ici.

Il s'agit d'un système audio-vidéo, à 5 emplacements, totalement interactif, à écouteurs et micros ouverts, réunissant 5 personnes à chaque emplacement. Quatre des cinq participants à un des emplacements sont des apprenants alors que le cinquième est l'éducateur. Le système est employé tous les deux jours à raison de deux heures par jour. Les apprenants disposent également de leur local respectif pour une période de deux heures supplémentaires les jours d'emploi du système.

7.4 Description du comportement de l'éducateur.

Il est intéressant de noter que notre approche théorique au problème de la téléformation interactive centrée sur l'apprenant nous conduit à favoriser l'adoption de comportements semblables à certains de ceux que préconisent Baird (1976), Parker, Baird et Gilbertson (1977), et d'autres que Wigren (1976) rapporte au sujet d'une expérience via satellite, quoique ces auteurs, réfèrent à la Téléformation en mode audio. Notre approche éducative par ailleurs s'apparente passablement à celle qu'expose Wedemeyer dans de nombreux articles (1969, 1971, 1976).

Les comportements ou les étapes que nous proposons s'inscrivent dans le contexte d'une expérience; certains seraient modifiés dans un contexte opérationnel.

7.4.1 Préparation à la session de téléformation.

- L'éducateur mène une enquête de besoins directement auprès des apprenants éventuels, qui peuvent exprimer tout besoin de formation qu'ils ressentent. Ces besoins sont exprimés à cette étape-ci sous forme de sujets ou thèmes généraux de formation, qui peuvent ou non être choisis parmi une liste soumise par l'éducateur. Ce dernier souligne expressément que les sujets de cette liste ne sont aucunement imposés. Les choix seront par ordre de priorité.
- Sur réception des réponses, le sujet regroupant le plus grand nombre de demandes avec la priorité la plus élevée est selectionné pour les besoins de la session, s'il s'agit d'un projet-pilote. Un usage opérationnel permettrait de tenir compte éventuellement de tous les besoins formulés.
- L'éducateur informe les personnes ayant participé à l'enquête de besoins du sujet qui a été retenu et fait parvenir à ceux qui avaient choisi ce sujet un aperçu des sous-thèmes et domaines qu'il comporte et qui seraient susceptibles d'être abordés. L'éducateur invite les apprenants à ajouter à ces sous-thèmes et à les élaborer.
- L'éducateur demande aux apprenants de formuler leurs objectifs de formation. A cet effet il leur offre son

aide qui pourrait consister par exemple en échanges écrits, téléphoniques ou autres portant sur des explications concernant le matériel déjà envoyé aux apprenants, ou sur la façon de formuler ou préciser ces objectifs, etc.

- L'éducateur demande aux apprenants d'exposer les ressources dont ils disposent eux-mêmes sur le sujet aux autres participants. Les apprenants fournissent aussi les noms d'autres personnes-ressources qu'ils pourraient connaître.
- L'éducateur prépare et distribue aux apprenants une liste comprenant les adresses des participants, leurs objectifs de formation, leurs ressources propres ainsi qu'un bref résumé de leurs activités.
- L'éducateur met à la disposition des apprenants une pré-documentation qui demeure facultative, disponible sur demande et adaptée aux besoins individuels. Cette pré-documentation vise à
  - répondre à des attentes éventuelles,
  - sécuriser ceux qui croiraient leurs connaissances insuffisantes,
  - permettre une clarification et un raffinement des objectifs individuels,
  - amorcer la formation sur le thème en question,
  - susciter une démarche d'enquête et de recherche active.

- L'éducateur invite les apprenants à contribuer à cette pré-documentation en s'échangeant entre eux, de même qu'avec l'éducateur, des documents ou toute autre information relative au sujet de formation.

Les huit interventions qui viennent d'être mentionnées ont une importance fondamentale. Elles s'étendent sur une certaine période (au moins deux mois) avant la première rencontre médiatisée et elles visent pendant ce temps à fournir aux apprenants l'occasion d'amorcer ou de renforcer chez eux une démarche de formation auto-dirigée. Par ses interventions, l'éducateur démarre un processus d'interaction, que l'on veut retrouver plus tard lors de l'usage du système, en encourageant les participants à échanger entre eux sur leur propre personne, le sujet de formation, leurs objectifs, ressources, leurs intérêts, etc.

- Pendant que se réalisent les étapes pré-mentionnées, l'éducateur suit chez l'apprenant l'évolution de ses objectifs de formation; il facilite aussi leur définition, leur spécification et leur précision. Il compile ces objectifs individuels et trace de façon tentative une ébauche de plan de session qu'il fait parvenir à chacun quelque temps (deux ou trois semaines) avant le début

des rencontres médiatisées. Cette information sert de base à une réflexion conduisant à la négociation d'un plan de session entre participants (éducateur et apprenants). Cette négotiation est entamée avant le début de la session.

- Depuis la sélection du sujet de formation, à partir des besoins et objectifs exprimés ainsi que des exigences éventuelles de la matière elle-même, l'éducateur prépare un contenu et des activités possibles pour la session de formation. Au besoin, il s'assure aussi les services de personnes-ressource, dont éventuellement des apprenants eux-mêmes.

7.4.2 La première rencontre médiatisée

Cette première rencontre sera préparée très délicatement, surtout en raison de l'effet de première qui pourrait contribuer à donner le ton à toute la série de rencontres de la session de téléformation.

L'éducateur

- amorce les présentations: les participants s'identifient, socialisent, se familiarisent avec le nouveau milieu;
- décrit brièvement le système de télécommunication employé, les activités qu'il favorise;

- revoit brièvement les paramètres méthodologiques de la session, i.e. les rôles et responsabilités;
- mentionne la possibilité qu'une procédure particulière devienne nécessaire pour tenir compte des caractéristiques du médium;
- propose qu'on utilise d'abord le système pour un certain temps et qu'ensuite on s'entende éventuellement sur la nécessité et la nature d'une procédure à suivre;
- invite les apprenants à exprimer toute modification qu'ils désireraient apporter aux objectifs personnels qu'ils avaient identifiés auparavant ou aux objectifs de groupe tels que compilés et proposés par lui;
- propose que l'on procède à la planification en groupe de l'ensemble de l'activité éducative, dans un processus de négociation entre participants.

Ces deux dernières tâches semblent reprendre un travail que l'on a déjà largement accompli auparavant. Toutefois elles ont ici une utilité propre. Il semble par expérience que pendant les 30 premières minutes environ les participants soient considérablement préoccupés ou distraits par le médium, ce qui relâche d'autant leur attention à la tâche.

Il en résulte une perte d'information qui peut affecter sérieusement l'exécution d'une tâche nouvelle. Par contre,

il y a plusieurs avantages à reprendre une tâche familière:

- on peut compléter cette tâche avec satisfaction,
- on évite de provoquer les effets négatifs, amplifiés par l'effet de première, dus au dépaysement et à la distraction causée par le médium,
- l'accoutumance au médium risque de se produire plus rapidement et on peut vraisemblablement se prononcer plus tôt sur une procédure éventuelle à adopter pour utiliser le système, i.e. comment prendre la parole, temps des interventions, etc.

L'éducateur pourrait, à la suite de la planification de l'ensemble de l'activité éducative,

- proposer que l'on procède à la planification des activités pour le reste du temps de cette première rencontre,
- répartir en commun avec les apprenants les tâches de groupe et individuelles préparatoires à la rencontre suivante,
- tracer en commun avec les apprenants l'ordre du jour de la rencontre suivante,
- participer avec les apprenants à l'évaluation de la première rencontre.

Pendant cette 1ère rencontre tout spécialement, l'éducateur donne le ton par son comportement et contribue à définir

indirectement les rôles des participants par le fait de

- porter une grande attention à ce que disent les apprenants,
- reformuler pour vérifier sa compréhension en cas d'incertitude,
- éviter d'être dogmatique et d'élaborer à outrance, ce qui aurait pour effet de susciter la dépendance des apprenants et de décourager une recherche personnelle plus fructueuse en termes d'auto-apprentissage,
- s'efforcer de fonder un leadership fonctionnel, favorisant la participation maximum de tous les apprenants, par exemple en
  - retournant les questions au groupe,
  - proposant que les apprenants s'acquittent de certaines tâches.

7.4.3 Quelques situations particulières.

Certaines situations particulières sont susceptibles de se présenter dans un ordre pratiquement aléatoire au cours du déroulement de la session de téléformation. C'est dans un ordre semblable qu'elles sont présentées ici. Certaines seront regroupées sous un mot-clé qui représente leur plus petit dénominateur commun.

- Climat
  - Présenter toute nouvelle personne qui viendrait s'ajouter au groupe et s'assurer que tous se sentent à l'aise à ce propos;
  - employer le "nous" pour souligner l'unité du groupe;
  - être doublement attentif aux indices d'insécurité et de besoins de ressourcement socio-émotif qui peuvent être plus difficiles à percevoir qu'en face-à-face et augmentés par le caractère inhabituel du mode de communication;
  - réduire l'expression d'idées ou de jugements biaisés ou chargés émotivement, en servant de modèle ou en reformulant ces expressions;
  - fournir l'occasion au groupe d'évaluer périodiquement sa performance.
- Compréhension
  - S'entendre sur une définition des termes employés;
  - vérifier sa compréhension (ex. "Est-ce que vous pourriez donner un exemple?" "Je ne suis pas sûr d'avoir compris". etc.)
- Créativité
  - Employer occasionnellement le brainstorming pour réduire les pressions vers l'uniformité;

- ne pas fermer la discussion ou considérer qu'on ne doit plus revenir sur un sujet;
- essayer d'obtenir un éventail de solutions possibles (ex. "Comment pourrions-nous ...?" au lieu de "Comment devrions-nous?")

- Buts

  S'assurer que tous comprennent bien le but poursuivi et que c'est bien le but que le groupe veut poursuivre. Le groupe peut avoir, sans le dire, implicitement, modifié son but; il faudrait alors réexprimer clairement le nouveau but.

- Transition

  Situer le nouveau point à traiter dans son contexte, i.e. revoir brièvement ce qui a précédé et raccrocher le nouveau point à l'orientation que suit l'activité d'apprentissage.

- Temps

  Informer le groupe du temps qui reste à une activité donnée pour organiser en conséquence l'emploi de ce temps, i.e. remettre à une autre rencontre certains sujets à traiter, ou accélérer le rythme, etc.

- Résumer
  - Demander au groupe si on ressent le besoin de faire un résumé des points qui sont ressortis de la discussion;
  - demander si quelqu'un veut se charger de faire ce résumé à l'intention du groupe.
- Préparation

  Préparer avec le groupe la session suivante, ex.: répartition des tâches préparatoires (recherche, lecture, réflexion, rencontres, etc.), préparation de l'ordre du jour, inventaire des ressources, etc.
- Signifier son attention

  En guise de compensation, amplifier légèrement les signes non-verbaux signifiant l'écoute et l'intérêt et réagir au besoin verbalement en redondance à la réaction non-verbale.
- Réagir aux interventions
  - Accepter les interventions sans porter de jugement;
  - signifier sa compréhension ou son besoin d'explication.

- Exposé magistral

  En réduire la longueur à un maximum de 20 minutes.

- Matériel

  - Constituer une banque des plus complètes de documents et autre matériel susceptibles d'être requis par les apprenants;
  - prévoir des nombres d'exemplaires suffisants et des moyens de transmission adéquats de ce matériel;
  - mettre à la disposition des apprenants tous ces documents et ce matériel et s'engager à chercher et à fournir sur demande toute information écrite ou enregistrée requise par les apprenants;
  - demander aux apprenants de mettre aussi à la disposition du groupe du matériel qu'ils considèrent utile.

- Mots rares: personnes, organismes, etc.

  - Employer le mot de façon redondante, i.e. répéter le mot lui même et non un pronom, faire revenir le mot plus fréquement que lors d'une conversation en face-à-face ou référer à ce terme dans un document écrit;
  - prononcer plus clairement, sans perdre le naturel de la conversation;
  - épeler au besoin;

- expliquer la signification des sigles;
- demeurer doublement attentif aux signes d'incompréhension des participants.

- Information numérique

  Faire parvenir sous forme écrite l'information numérique que les participants jugent suffisamment importante.

- Les grands parleurs
  - Reformuler brièvement ce qui a été dit;
  - susciter une plus grande contribution des autres participants;
  - soulever le problème.

- Participation
  - Ne parler que quand c'est nécessaire, ex. éviter de commenter après chaque intervention;
  - retourner les questions au groupe;
  - susciter le partage d'expériences, de problèmes, de connaissances.

- Début d'une rencontre
  - Resserrer les liens du groupe;
  - réorienter les préoccupations des participants vers l'activité de formation;
  - rendre compte des développements qui ont pu se produire depuis la dernière rencontre;

- amener le plus tôt possible les apprenants à prendre en mains le déroulement de la session, ex. exécuter les responsabilités acceptées à la rencontre précédente, présenter un rapport sur une recherche personnelle.

- Affirmer son rôle
  - Admettre, sans se mettre sur la défensive, qu'il ignore la réponse à telle question et inviter celui qui la pose à en trouver la réponse et à la partager avec l'ensemble du groupe;
  - éviter de favoriser, par sa façon de s'exprimer (ex. emploi du "vous"), la polarisation entre "les autres" et lui-même et s'inclure dans le groupe (emploi du "nous") à titre de participant jouissant du même statut que les apprenants.

- Les silencieux
  - Ecouter attentivement, de façon évidente, l'intervention d'un participant habituellement silencieux;
  - apprendre les intérêts des silencieux et les utiliser comme entrée en matière éventuellement;

- les encourager à parler (ex. "Voulez-vous ajouter quelque chose?") sans les embarrasser (ex. "____, qu'en pensez-vous?");
- leur proposer une activité individuelle exigeant ensuite un rapport au groupe.

7.5 Théorie et pratique

Les comportements que nous venons de décrire ne représentent nécessairement qu'une partie des actions à poser, selon nous, par l'éducateur d'adultes relativement à une session de téléformation interactive. Beaucoup d'autres seront, sinon imprévisibles, du moins imprévus. A cet égard, l'usage de la téléformation et la recherche future nous en apprendront beaucoup plus.

Egalement, on peut prévoir que, dans certains cas particuliers, des comportements mêmes que nous avons proposés seront à éviter, alors que d'autres que nous voudrions éviter s'avèreront appropriés: tous les apprenants n'ont pas atteint le même degré d'autonomie personnelle et un comportement donné de l'éducateur pourrait provoquer chez deux personnes différentes des réactions très divergentes, allant par exemple de la satisfaction à l'insécurité. L'éducateur devra donc, autant que possible, ajuster son comportement aux caractéristiques des apprenants qui composent le groupe. L'éducateur devra aussi doser certains comportements: trop d'un

"bon" comportement peut devenir néfaste. Il faut finalement signaler que les comportements proposés doivent de toute nécessité reposer sur des attitudes authentiques.

7.6 Résumé

Nous avons démontré l'importance d'établir le rôle et le comportement de l'éducateur d'adultes en téléformation interactive.

La valeur que nous accordons à ces comportements a été établie et nous en avons décrit certains qui nous semblent parmi les plus importants. Nous avons présenté plus en détails les comportements de l'éducateur qui précèdent l'emploi du système de communication ainsi que ceux qui marquent la première rencontre médiatisée. Nous avons également fourni une description d'un ensemble des comportements qui semblent appropriés tout au long de la session de téléformation.

Les comportements proposés doivent être adaptés aux besoins de l'apprenant et ils doivent reposer sur des attitudes authentiques chez l'éducateur.

Annexe I

Rôle de l'éducateur d'adultes

1. Introduction

S'il est relativement facile d'entretenir une notion intuitive de ce que devrait être le rôle de l'éducateur d'adultes, il est en revanche plus difficile d'en préciser les détails. Quoiqu'il en soit, nous avons cru pouvoir fournir une image relativement satisfaisante du rôle de l'éducateur d'adultes en l'approchant sous douze aspects différents, soit:

1. Etre une ressource en soi.
2. Etre une ressource de ressources.
3. S'engager entièrement avec réalisme, sincérité et authenticité.
4. Instaurer et maintenir un climat de confiance et de liberté.
5. Stimuler la réflexion et la prise de conscience.
6. Favoriser le développement de la personne.
7. Intervenir au plan émotionnel.
8. Mettre à profit la situation de groupe.
9. Faciliter l'apprentissage lors du déroulement de l'activité éducative.
10. Aider les apprenants à prendre en main leur propre formation.
11. Favoriser l'initiative des apprenants.
12. Devenir un participant-apprenant.

Cette conception du rôle de l'éducateur d'adultes se trouve étayée entre autres par une recherche documentaire portant sur les auteurs suivants:

- Malcolm Knowles, et ses ouvrages "The Modern Practice of Adult Education" et "The Adult Learner, a Neglected Species", principalement parce que son approche à l'éducation des adultes, l'andragogie, est particulièrement développée et qu'elle a été appliquée sur une échelle relativement importante;

- deux commentateurs de Carl Rogers, soit:
  - Miguel de la Puente, "Carl Rogers, de la psychotherapie à l'enseignement"

  et
  - André de Peretti, "Carl Rogers et l'orientation non-directive en pédagogie",

  De la Puente, a abordé toute l'oeuvre écrite ainsi que l'évolution personnelle et professionnelle de Rogers.

- Paolo Freire, "Quelques idées insolites sur l'éducation", "Pedagogy of The Oppressed"

  et

  "Education for Critical Consciousness".

Les quelques 80 citations à l'appui des 12 aspects que nous avons sélectionnés proviennent des ouvrages sus-mentionnés.*

2. Description du rôle de l'éducateur

2.1 Etre une ressource en soi: l'éducateur possède une compétence (contenu+processus) qu'il met à la disposition des apprenants.

compétence
- "(is a) consultant"
- "(is a) resource"

disponibilité
- "regards himself as a flexible resource to be utilized by the group"
- "se mettre lui-même à la disposition des participants"

connaissance de soi
- "montrer sa manière propre de penser et de présenter les choses en laissant entendre qu'il s'agit d'une offre qu'ils peuvent accepter ou refuser"

non-imposition

adaptation
- "gears the presentation of his own resources to the levels of experience of his particular students"

* Les références spécifiques pour chaque citation ont été omises, l'importance ayant été ici accordée plus à l'ensemble et à l'accord entre ces auteurs et moins à l'apport de citations prises individuellement.

égalité

- "contributes his resources as a co learner in a spirit of mutual inquiry"

2.2 Etre une ressource de ressources: l'éducateur recherche et met à la disposition des apprenants les ressources, dont celles des apprenants, qu'ils sont susceptibles de requérir et que lui ne possède pas ou pas assez; l'éducateur prend soin de ne pas être perçu comme ressource unique.

offre
non-imposition

- "organize(s) and make(s) easily available the widest possible range of resources for learning"
- "mettre à la disposition des participants tout le matériel d'apprentissage qu'ils peuvent désirer, sans le leur imposer"

recherche

- "serve(s) as a consultant and resource-person... in identifying sources of information about each type of required competence"
- "se présenter comme resource-finder: quelqu'un qui dispose de ressources (intellectuelles, bibliographiques ou techniques) au service des participants".

2.3 S'engager entièrement, avec réalisme, sincérité et authenticité: l'éducateur est conscient des caractéristiques de sa personnalité et, comme tel, s'implique à fond dans sa relation avec les apprenants, invitant par là ceux-ci à faire de même. Ce comportement doit être naturel et fondé sur des attitudes et des valeurs authentiques.

connaissance de soi - "recognize(s) and accept(s) his own limitations"

engagement - "montrer qu'il accepte l'engagement des participants (en s'engageant lui-même délibérément, avec toute sa personnalité) de manière à être accepté lui-même tel qu'il est".

2.4 Instaurer et maintenir un climat de confiance et de liberté: l'éducateur, dès le début, cultive un climat de confiance où l'apprenant peut en toute sécurité s'examiner d'un oeil critique et une atmosphère de liberté permettant à chacun de s'exprimer et de prendre ses responsabilités.

confiance - "communiquer au groupe, discrètement, ses attitudes profondes de confiance envers le groupe"

liberté	- "faire régner une atmosphère socialement permissive permettant au groupe de percevoir ses zones de responsabilité et de liberté, poser les problèmes, décider des buts et des moyens"
sécurité	- "seeks to build relationships of mutual trust and helpfulness among the (participants)" - "(establishes) a warm, supportive, non-threatening climate"
milieu	- "provides physical conditions that are comfortable and conducive to interaction"
au début	- "sets the initial mood or climate of the group... experience"
responsabilité	- "provides an acceptant and supportive climate with heavy reliance on learner responsibility"
non-compétition	- "refrain(s) from inducing competitiveness and judgementalness."

2.5 Simuler la réflexion et la prise de conscience: l'éducateur favorise la prise de conscience (qui par ailleurs peut être insécurisante en un sens) et la réflexion comme étant deux prérequis essentiels à une dynamique de réalisation de soi (self-actualization). Une prise de conscience est nécessaire, au départ, pour identifier ses buts et ses aspirations relativement à sa situation présente et, par la suite, sur une base continue, pour comprendre et tirer profit des phénomènes qui se produisent en cours d'apprentissage.

auto-critique - "(devise) ways... for helping participants get into a self-diagnostic frame of mind".

aspirations - "involve(s) (learners) in a penetrating analysis of their higher aspirations and the changes required to achieve them".

buts - "helps to elicit and clarify the purposes of the individuals in the (group) as well as the more general purposes of the group"

possibilités - "faire prendre conscience au groupe du fait que l'apprentissage permet à une créativité commune de s'exercer"

comportement
- "au besoin, faire prendre conscience au groupe de ce qui se passe dans le groupe du point de vue psychologique"
- "helps the group analyse its own behavior".

2.6 Favoriser le développement de la personne: l'éducateur inscrit l'activité éducative dans le contexte de la dynamique du développement de la personne. Apprendre à faire n'est qu'un des aspects de l'acte continu et global d'apprentissage: apprendre à être. Le développement de la personne soustend un apprentissage spécifique et il en est indissociable.

croissance
- "tries to induce positive growth in all dimensions"
- "develop(s) a total environment conducive to human growth and fulfillment"
- "helps each individual... develop continually larger abilities"

auto-direction
- "créer des conditions permettant aux capacités d'autodétermination de l'être humain de s'actualiser tant sur le plan social que sur le plan individuel"
- "faciliter le développement autonome de l'individu"

climat - "établir avec les participants une relation personnelle et un climat d'apprentissage tels qu'ils puissent d'eux-mêmes mener à leur plein achèvement leurs propres tendances naturelles"

agent de changement - "conduire l'apprenant vers une disponibilité à soi-même qui le rend moins adapté à un monde figé qu'adaptable à toutes les nécessités d'adaptabilité qu'il pourra rencontrer"

actualisation - "help(s) (learners) achieve their full potential"

satisfaction - "helps each individual learn what is required for gratification of the needs at whatever level he is struggling"
- "help(s) individuals satisfy their needs and achieve their goals"

2.7 Intervenir au plan émotionnel: l'éducateur reconnaît l'existence et l'importance des forces émotionnelles qui sont en jeu dans une situation donnée.

attentif	- "listen" - "listen empathically" - "être attentif à l'arrière-fond émotionnel des problèmes" - "remains alert to the expressions indicative of deep or strong feelings"
importance	- "tenir compte dans les interventions des participants autant du contenu émotionnel qu'intellectuel" - "accepts both the intellectual content and the emotionalized attitudes expressed by participants, giving each aspect the approximate degree of emphasis it has for the individual or the group"
exposer	- "takes the initiative in sharing himself with the group - feelings and thoughts - in ways which do not demand or impose but represent simply a personal sharing which students may take or leave" - "en cas de tension, prendre une position neutre, compréhensive et d'acceptation" - "exposes his own feelings".

2.8 Mettre à profit la situation de groupe: l'éducateur, démocratiquement, traite l'ensemble des apprenants non comme un "collectif" ou comme une "classe", mais bien comme un groupe formé d'individus autonomes quoique interdépendants et interreliés par un but commun. Lui-même est inclus dans ce groupe, principalement à titre de ressource. L'éducateur met à profit la situation de groupe en ce qu'elle permet d'élargir et de consolider l'apprentissage.

démocratie - "permettre au participant de découvrir, dans et par le groupe, le sens de sa liberté et de ses responsabilités"

coopération - "encourage cooperative activities".

2.9 Faciliter l'apprentissage lors du déroulement de l'activité éducative elle-même: avec une prudence dosée aux caractéristiques de la population à laquelle il s'adresse, l'éducateur offre ses ressources relativement au contenu de l'activité éducative et à la procédure de son déroulement. Il présente sa compétence sans l'exagérer, ni la minimiser, ni l'imposer.

offrir - "mettre les participants au courant de sa science et de son expérience en leur laissant entendre qu'ils peuvent, s'ils le désirent, avoir recours à sa personne"

exigences

- "produire les exigences externes imposées par la vie (en connaissance desquelles les participants prendront consciemment et délibérément la décision qu'ils jugeront la meilleure)"

confiance

- "compter sur les forces de motivation à la base du désir d'apprendre des participants"
- "rely upon the desire of each participant to implement those purposes which have meaning for him"

buts

- "aider à élucider et à formuler les buts du groupe"
  - "help each individual glimpse higher possible levels of performance"
  - "help each participant clarify his own aspirations for improved behavior"
  - "help each participant diagnose the gap between his aspirations and his present level of performance"
  - "help learners diagnose the obstacles that must be overcome in achieving the desired changes"

- "help participants formulate learning objectives in which the needs of the learners, of the organization, of the subject matter, and of society are taken into account"
- "accepter les buts du groupe".

adaptation
- "tailors his help to the needs, goals and requests of the learners"

contenu
- "provide information regarding the subject matter, possible techniques and available materials"

procédure
- "upon request, suggest procedures and coordinates the process of planning"

stratégie
- "helps learners develop acceptable criteria and methods for measuring progress toward the learning objectives"
- "helps learners develop and apply procedures for self-evaluation according to these criteria"

application - "helps participants apply new learning to their experience".

2.10 Aider les apprenants à prendre en main leur propre formation: l'éducateur aide l'apprenant à acquérir une dynamique d'auto-apprentissage continu.

prendre en main - "helps participants to organize themselves to take charge of their own educational activity (project groups, learning-teaching teams, independent study, etc.)"

expérience - "helps participants exploit their own experiences as resources for learning"

auto-apprentissage - "helping individuals acquire the skills of self-directed learning"

continu - "helping individuals develop the attitude that learning is a lifelong process".

2.11 Laisser l'initiative aux participants: l'éducateur est sur un pied d'égalité avec les apprenants. Il respecte l'auto-direction des apprenants et ne leur impose rien d'autorité.

égalité - "résister aux occasions de prendre le pouvoir et de manipuler le groupe"
- "se défier des positions d'influences ou de toute situation de surplomb"

auto-direction - "induire le groupe à s'autodiriger".

2.12 Devenir un participant-apprenant: à l'instar des autres participants, l'éducateur fait partie du groupe à la fois en tant qu'apprenant et en tant que ressource. Avec le temps, l'éducateur assume de moins en moins le rôle de ressource et de plus en plus celui d'apprenant.

réciprocité - "situer l'apprentissage dans une ambiance de nature interpersonnelle des plus sincères où il n'y ait plus l professeur et des élèves mais uniquement des personnes qui se facilitent le processus personnel de l'apprentissage de façon réciproque"

apprenant - "increasingly become a participant learner".

3. Conclusion

Nous avons tenté ici de dresser un tableau de l'éducateur idéal selon notre interprétation des principes d'une éducation centrée sur l'apprenant. Un idéal comme tel ne peut être atteint, il ne peut être que poursuivi. De plus, il nous reste à souligner les deux faits suivants concernant l'application des rôles que nous venons d'élaborer. L'éducateur n'appliquera pas de techniques qui ne soient fondées sur des attitudes authentiques; il est essentiel que son comportement découle d'attitudes et de valeurs qu'il privilégie véritablement. Le rôle d'éducateur centré sur l'apprenant ne peut s'assumer sans conviction ou par opportunisme. Il va également de soi que l'éducateur devra ajuster l'exécution de son rôle aux caractéristiques des individus auxquels il s'adresse: le degré d'autonomie atteint varie d'un individu à l'autre en un même moment et il varie également dans le temps pour une même personne. Assumer le rôle que nous avons détaillé plus haut exige de l'éducateur souplesse et discernement.

Annexe II

Rôle de l'apprenant adulte

1. Introduction

Certains des aspects du rôle de l'apprenant ont été inférés soit à partir du rôle de l'éducateur tel que défini dans la présente étude, soit à partir de considérations plus générales concernant l'acte éducatif; d'autres encore sont inspirés directement des ouvrages consultés. Les références bibliographiques sont principalement les mêmes que pour la détermination du rôle de l'éducateur (cf. Annexe I).

2. Description du rôle de l'apprenant

La description qui suit résulte d'un effort d'analyse. L'image de l'apprenant paraîtra donc indûment morcelée. De plus, si certains aspects du rôle de l'apprenant peuvent logiquement être rattachés plus particulièrement à une étape donnée d'un déroulement chronologique, d'autres, par contre, sont insensibles à une telle classification. Nous avons adopté ici dans la mesure du possible, l'ordre chronologique prévisible d'une activité de formation donnée. Il reste au lecteur à faire la part des choses de même qu'à réaliser sa synthèse personnelle du rôle de l'apprenant.

2.1 Percevoir ses zones de liberté et de responsabilité

L'individu prend d'abord conscience de son véritable champ d'action possible ainsi que des responsabilités qu'il devra assumer. Par exemple, dans le cadre de notre expérience, la personne est libre d'exprimer ses besoins de formation à l'occasion d'une enquête de besoins (ouverte et non-directive pour l'essentiel), d'exprimer son choix de sous-activités d'apprentissage (ex.: lecture, discussion, séminaire, etc.), de modifier en cours de route son orientation et celle du groupe, d'exprimer quelque opinion que ce soit, de remettre en question, de prendre des positions personnelles qui ne sont pas nécessairement partagées par le groupe, etc... Par contre, le fait que le sujet à traiter soit restreint au domaine de la gestion en milieu gouvernemental consitute une limite. Le temps disponible, l'endroit, et même la non-directivité en un sens constituent des limites.

Par ailleurs, il est reconnu que la conscientisation est un processus évolutif et que l'apprenant peut changer ses positions, opinions et décisions en conséquence. De plus, il y a nettement des choses qu'on ne peut savoir d'avance et qui imposeront leurs contraintes sur le cours des événements.

La personne prend aussi conscience des responsabilités qu'elle détient dans son apprentissage, i.e., par exemple, la responsa-

bilité de la planification, du choix du contenu et de la forme du "cours", de l'évaluation, etc... L'apprenant prend conscience également qu'il doit posséder certaines attitudes (ex.: considérer tous les apprenants sur un pied d'égalité, ne pas présenter de façade mais sa véritable personnalité), et effectuer certaines démarches (ex.: déterminer ses buts, partager ses connaissances).

Pour percevoir ses zones de liberté et de responsabilité, l'apprenant doit être muni d'un maximum d'information concernant tous les aspects de l'activité éducative qu'il va entreprendre.

2.2 Assumer la responsabilité de sa formation

En éducation centrée sur l'apprenant, ce dernier assume nécessairement la responsabilité de sa formation; toutefois, il arrive que des gens qui n'ont pas été habituées à prendre en mains leur formation soient quasi-inconsciemment plus ou moins enclins à obdiquer cette responsabilité (Brilhart, 1974) en faveur d'un retour facile et rassurant à un enseignement magistral. Le cas échéant, il faut qu'apprenants et éducateur en prennent conscience et qu'ils échangent leurs impressions à cet égard, l'éducateur soumettant pour sa part l'information qu'il possède sur les conséquences pour l'apprenant de la prise de responsabilité de sa formation (Knowles, 1973).

2.3 Favoriser la prise de la responsabilité de sa formation.

Rodage du mécanisme et conception de l'éducation.

2.3.1 Acquérir et développer les aptitudes d'auto-direction de son apprentissage.

Ces aptitudes comprennent, entre autres: la sensibilisation à ses besoins, la prise de conscience de ses possibilités et de ses intérêts, la capacité de décider pour soi, de dénicher l'information, de l'évaluer, etc.

Elles sont susceptibles de s'acquérir et de se développer surtout avec l'usage, mais également avec la conviction croissante, et issue de l'expérience, des avantages inhérents à l'auto-direction de son apprentissage.

2.3.2 Se situer dans le contexte d'une éducation permanente.

L'auto-apprentissage peut être considéré comme un processus continu dont la fin d'une étape constitue le début d'une autre; plus précisément, selon Houle (in Knowles, 1973), l'évaluation à la fin d'une activité d'apprentissage est, idéalement, le diagnostic au début d'une autre. L'auto-appren-

tissage a par conséquent pour aboutissement logique la conviction de l'existence et de la nécessité d'une éducation permanente. Cette dernière comporte à son tour une redéfinition des rapports entre l'homme, la vie, et l'éducation. Elle forme un nouveau système de référence. Concevoir l'éducation comme étant permanente permet à l'apprenant de replacer son activité d'apprentissage auto-dirigée dans un contexte plus large qui l'explique et lui donne une raison d'être supplémentaire. La personne se situe et situe son action dans un continuum plus vaste, ce qui accroît son sentiment de sécurité et rend d'autant plus facile la prise de la responsabilité de sa formation.

2.4 S'organiser en vue de prendre en mains l'activité éducative.

Dès avant le début de l'activité éducative comme telle, mais alors que le thème général en est fixé, l'apprenant prend certaines mesures qui le préparent à diriger son apprentissage, comme, par exemple:

- effectuer une certaine introspection portant sur ses intérêts, les buts que l'on poursuit, le niveau de sa performance présente, etc.
- cueillir de l'information sur les exigences d'un objectif visé, sur le sujet traité, sur les critères et les moyens à prendre pour évaluer son apprentissage, etc.

2.5 S'engager sans restriction

Etre soi-même, ouvertement.*

2.5.1 S'engager avec toute sa personnalité, d'une façon franche et entière.

L'apprenant se présente tel qu'il est, sans, par exemple, essayer de cacher ses points faibles ou d'exagérer ses qualités. Il accepte de se voir tel qu'il est et, en corollaire, il accepte les autres pour ce qu'ils sont également.

Cette franche acceptation de soi est un prérequis à la fois pour l'acquisition des connaissances et pour son évolution personnelle.

2.5.2 Manifester ses sentiments.

Le fait de ne pas dissimuler ou maquiller ses sentiments peut avoir un effet de libération et de détente sur l'individu et sur le groupe. Il empêche de créer et d'accumuler des charges émotives (incompréhension, méfiance, frustration) qui autrement risqueraient de perturber le

---

* Faut-il le rappeler, il s'agit ici de conditions idéales. Ces préoccupations de franchise et d'ouverture chez l'apprenant sont susceptibles de se manifester à des degrés extrêmement variés dépendant des individus et de leur stade de développement.

fonctionnement de l'un et de l'autre.

Cette mesure n'élimine pas automatiquement toute opposition et tout conflit éventuels; toutefois, s'ils se présentent dans une atmosphère permissive et sécurisante, ils seront ultimement une source de cohésion et de stabilité pour le groupe (Simmel, in Petelle, 1970) et non plus une source de discorde et de frustration.

2.6 Contribuer à l'existence d'un climat favorable.

Au sein de l'éco-système que constitue l'activité éducative, les qualités d'interaction (engagement de sa personne, accessibilité à ses sentiments) qui doivent prévaloir ne se manifestent que sous un climat déterminé.

2.6.1 Contribuer à créer et maintenir une atmosphère chaleureuse et sécurisante.

Une atmosphère chaleureuse d'acceptation doit régner si on veut réaliser l'intégration réelle et non seulement apparente de chaque individu au sein du groupe. Pour ce faire, chacun doit d'abord s'accepter soi-même et s'abstenir de porter des jugements sur autrui, ni extérieurement ni même

intérieurement, ni directement ni autrement. L'acceptation de la personne doit s'exprimer dans l'acceptation de sa personnalité et de ses manifestations d'ordre émotionnel ou intellectuel.

Une atmosphère sécurisante (où il y a absence de menaces) est nécessaire pour amener les participants à éviter l'usage des moyens de défense psychologiques habituels: ériger une façade, se replier sur soi. Il y a effectivement absence de menaces s'il prévaut chez tous les participants une attitude d'acceptation inconditionnelle de soi et d'autrui.

2.6.2 Contribuer à créer et maintenir un climat d'entraide et de confiance mutuelle.

Accepté par tous les autres participants, chacun doit maintenant fonctionner de façon démocratique au sein du groupe. A cet effet, il doit prévaloir un climat d'entraide et de collaboration, à l'opposé, par exemple, de la concurrence et de la rivalité. Il incombe à tous les participants d'instaurer et de maintenir un tel climat. Cette tâche est facilitée du fait que le cadre de référence de l'apprenant est interne (auto-développement, croissance de sa personne) et non externe, et du fait aussi de la structuration de type égalitaire des rapports

entre participants (éducateur et apprenants se partagent sans discrimination un ensemble de fonctions en vue d'atteindre un objectif établi en commun vs une course à la suprématie entre étudiants sous la supervision d'un professeur).

2.7 Déterminer ses buts

Se choisir une destination

2.7.1 Prendre conscience de la possibilité de réaliser une performance supérieure.

L'apprenant projette sa conscience vers une situation qui n'existe pas, mais qui pourrait exister compte tenu du potentiel qu'il recèle. Ce dynamisme lance l'apprenant dans un cheminement de développement de soi dans le cadre d'une activité d'apprentissage.

2.7.2 Prendre conscience des exigences externes imposées sur la vie.

L'apprenant ne peut se livrer à un exercice dans l'abstrait. Au contraire, il vise à développer son potentiel réel. L'expérience de formation ne saurait être dissociée de la

vie de tous les jours. La vie a des exigences que l'apprentissage ne peut pas ne pas respecter. Par exemple, il faut que l'apprenant prenne conscience du fait 1) qu'à tort ou à raison il ne pourra accéder à tel poste s'il n'acquiert pas telle compétence ou telle connaissance ou 2) qu'il existe des normes de toutes sortes, à remettre en question peut-être, mais réelles néanmoins. L'apprenant ajuste son monde intérieur au monde extérieur, tout en ne cessant pas de reconnaître sa responsabilité de s'efforcer de modifier ce monde selon ses convictions propres.

2.7.3 Prendre la décision qu'on juge la meilleure concernant les buts qui peuvent être poursuivis de façon réaliste.

L'apprenant soumet les possibilités de réalisation de son potentiel au critère des contingences externes imposées par la vie. Il sélectionne des buts présentement réalisables parmi l'ensemble des buts imaginables.

2.7.4 Identifier ses buts

Parmi les buts réalisables, l'apprenant choisit le ou les buts qu'il veut poursuivre lors de l'activité d'apprentissage. Il les identifie clairement de la façon la plus précise possible.

2.8 Evaluer sa situation

Au point de départ: le comment et le pourquoi.

2.8.1 Faire le diagnostic de son état présent.

Après avoir identifié un but à l'intérieur d'un domaine, l'apprenant établit où il se situe présentement à l'intérieure de ce même domaine. Il tente de le faire de la façon la plus objective et la plus confiante possible; selon Knowles (1973), il incomberait à l'apprenant de:

> "... collect and analyse data about performance nondefensively"
>
> "... use data for self-diagnosis of needs for self-improvement."

2.8.2 Clarifier ses aspirations relatives à l'amélioration de sa performance.

L'apprenant s'interroge sur les raisons qui le poussent à poursuivre tel but en particulier. La poursuite de ce but est-elle nécessaire, souhaitable en accord avec le cheminement de son développement personnel en cours, motivée de façon positive, ou en réaction négative contre quelque chose? L'apprenant situe dans sa réalité personnelle le but qu'il a identifié.

2.9 Evaluer la situation

Estimation de la route à parcourir

2.9.1 Analyser les changement requis pour réaliser ses aspirations.

En quoi les points de départ et d'arrivée diffèrent-ils? L'apprenant juxtapose la situation souhaitée à la situation présente, faisant ressortir les changements qui doivent être accomplis pour atteindre le but visé.

2.9.2 Etablir la distance entre sa performance présente et la performance visée.

Combien de temps et d'effort lui faudra-t-il pour atteindre son but? L'apprenant ébauche la stratégie qu'il adoptera pour atteindre son but en évaluant l'importance de l'écart qui le sépare de son objectif. L'apprenant replace ici l'apprentissage dans un contexte temporel plus large que celui de l'activité éducative spécifique: son apprentissage ne se limite pas au nombre X d'heures de "formation" prévues.

2.9.3 Evaluer les obstacles qui s'opposent à l'atteinte de ses objectifs.

Les obstacles sont particuliers à chaque cas et peuvent varier à l'infini. Mentionnons par exemple les possibilités suivantes parmi une multitude d'autre de tous ordres personnels comme intérieurs: manque de connaissance en tel domaine relié au sujet de formation, courte période de temps disponible pour la formation, aspirations très élevées et donc difficiles à réaliser, etc.

2.10 Formuler des objectifs d'apprentissage

L'apprenant traduit ses buts en objectifs d'apprentissage déterminés aussi précis et concrets que possible, laissant cependant la porte ouverte à l'imprévu.

L'apprentissage <u>en groupe</u> exige que les participants choisissent un certain nombre d'objectifs communs, et d'autres peut-être qui intéressent une majorité quoique pas la totalité des apprenants. D'autres encore peuvent être poursuivis sur une base individuelle par les personnes intéressées sans toutefois interférer avec le travail de groupe.

Les besoins pouvant changer avec le temps, il est tout à fait possible qu'il faille procéder à une ou plusieurs reformulations des objectifs d'apprentissage en cours de route.

2.11 Planifier une stratégie à suivre pour atteindre les objectifs visés.

Dans un contexte d'apprentissage en groupe, sur les bases (distance, obstacles) déjà établies, chacun contribue à l'élaboration d'une démarche appropriée à l'atteinte des objectifs fixés. On établit par exemple la nature et la priorité des sujets à aborder, l'horaire, l'usage de ressources humaines ou matérielles, la distribution possible des tâches, un protocole d'intervention, les formes (ex.: Lecture, séminaires, etc.) de l'activité éducative, etc. Selon Knowles (1970), chacun doit être "involved in every aspect of planning every phase of a learning activity".

2.12 Prendre conscience de la possibilité de créativité offerte par l'apprentissage.

La liberté de diriger son apprentissage est la liberté de repenser et de reconstruire selon ses goûts et ses besoins la forme et le contenu de l'éducation que l'on veut se donner. En un mot, c'est la liberté de créer. Le caractère inhabituel de ce droit de créer son éducation exige qu'on s'arrête un instant

d'abord pour se rendre compte qu'il existe, ensuite pour prendre conscience des possibilités illimitées qui s'ouvrent de ce fait.

2.13 Poser les problèmes et les résoudre avec la plus grande objectivité possible.

En éducation des adultes, l'intérêt de l'apprenant se porte vers des problèmes réels qu'il veut résoudre. Selon Knowles (1973), la solution de problème adéquate comporte les quatre opérations suivantes:

- "... formulate questions answerable by data"
- "... identify data available"
- "... test data against criteria of reliability and validity"
- "... analyze data to produce answers to questions"

Cette objectivité vise à éliminer non pas ce qui est subjectif ou d'ordre émotionnel, mais bien ce qui est arbitraire, dénué de fondements ou non-pertinent, que ce soit de l'information ou la façon de la traiter.

2.14 Porter attention au plan psychologique

Prendre conscience des causes du comportement favorise le déroulement harmonieux de l'activité éducative.

2.14.1 Analyser son propre comportement

L'apprenant, à des degrés variables, prend conscience de son comportement, de ses attitudes et de ses intentions. Il identifie le cas échéant ses sympathies, ses antipathies, ses parti-pris. Il tente de reconstruire pour lui-même l'image qu'il peut projeter aux autres participants. Il explique ainsi plus facilement ses réactions, ses interventions et le type de contacts qu'il établit avec autrui. Il peut découvrir chez lui l'origine de conflits ou de mésententes ou encore désarmorcer ceux-ci avant qu'ils n'éclatent.

2.14.2 Prendre conscience de ce qui se passe dans le groupe au plan psychologique.

De la même façon que l'apprenant analyse son propre comportement sur un plan individuel, il cherche, en tant que membre d'un groupe, à découvrir au sein de ce dernier les sources éventuelles de tension susceptibles de créer des obstacles à l'apprentissage. Lorsque ces tensions se font déjà sentir on les expose sans animosité mais clairement et dans un esprit positif. Selon Jean-Claude Filloux (1966):

"souvent ce qui bloque la progression d'un groupe vers la solution d'un problème, c'est moins une question intellectuelle ou opératoire qu'un complexe affectif qui saisit le groupe: ainsi, une tension latente entre deux membres, le refus d'un leader qui a voulu s'imposer, etc. Il importe que le groupe devienne collectivement conscient de ce complexe, qu'il l'analyse, qu'il se situe clairement vis-à-vis de lui pour que se produise une sorte de débloquage. Le groupe devient plus libre en devenant lucide sur lui-même".

2.15 Contribuer à l'auto-direction du groupe

Aucun effort spécial en ce sens n'est requis, si ce n'est de demeurer conscient du fait que le groupe ne doit être manipulé par personne. La dynamique d'auto-apprentissage chez chaque individu est essentielle à l'auto-direction du groupe comme tel.* Tous ensemble, les apprenant coordonnent leurs efforts en vue d'atteindre les objectifs communs qu'ils ont convenu de poursuivre en tant que groupe. Collectivement donc, les participants, de par le caractère de leur apprentissage, contribuent à assurer l'auto-direction du groupe lui-même.

2.16 Assumer les fonctions d'éducateur

---

* Ce qui rejoint le concept de leadership fonctionnel que nous abordons ailleurs (cf. Annexe IV).

Tout comme l'éducateur tend à devenir participant-apprenant, l'apprenant est appelé à remplir des fonctions d'éducateur. Il est lui-même une ressource de par les connaissances et compétences qu'il possède et qui peuvent être utiles au groupe. Sont aussi des ressources sa curiosité, sa façon de soulever des questions, etc.

Selon Eduard Lindeman (in Knowles, 1973)

> "In an adult class, the student's experience counts for as much as the teacher's knowledge. Both are exchangeable at par. Indeed, in some of the best adult classes, it is sometimes difficult to discover who is learning most, the teacher or the students".

Selon de la Puente (1970), qui cite Rogers, il importe de

> "ne pas s'arrêter au seul apprentissage personnel, unilatéral, mais ... (de) situer cet apprentissage dans un climat, dans une atmosphère de nature interpersonnelle, des plus sincères, où il n'y ait pas un médecin et un malade, ou un professeur et un élève, mais uniquement deux personnes qui se "facilitent" le processus personnel de l'apprentissage, et cette action est réciproque: tous deux, chacun à sa manière, peuvent tirer profit de cette rencontre".

2.17 Prendre en mains son évaluation

2.17.1 Décider de critères et de méthodes d'évaluation.

L'apprenant choisit les critères d'évaluation en fonction du type d'objectif qu'il visait. Il peut s'agir de la connaissance de faits ou de principes, de l'application de principes, de règlements ou de procédures, de la répétition mécanique d'une façon de faire, de la modification d'un comportement, de la sensibilisation à des phénomènes donnés, etc. Le critère permettra de décider de l'existence et/ou du degré de changement dans le sens souhaité.

Les méthodes que choisit l'apprenant pour mesurer l'atteinte de ses objectifs peuvent être conventionnelles ou non. L'important est que ce soit lui qui les choisisse et qu'elles correspondent à ses besoins. Toutefois, comme toute autre décision, ce choix doit être fait dans la plus grande connaissance de cause. Chaque option présente des avantages et des inconvénients dont les apprenants doivent prendre conscience et qu'ils doivent souspeser afin de fixer leur choix sur la possibilité qui sera la plus satisfaisante pour tous (apprenant, éducateur, employeur, société). Des tests standardisés par exemple peuvent ne

pas être tout à fait pertinents au contenu ou à l'esprit de l'activité éducative vécue, mais il est possible qu'ils soient préférés à un test-maison plus pertinent mais moins bien construit et moins informatif (pour des fins de comparaison par exemple: personne-personne, personne-moyenne, etc.). Le choix inverse peut aussi être fait. Tout dépendrait ici de la valeur attribuée 1) à la pertinence par rapport au contenu, à la méthode, 2) au fait de comparer l'expérience de son groupe à celle de quelqu'un d'autre.

2.17.2 Mettre au point et appliquer une démarche d'auto-évaluation.

Les apprenants conviennent d'outils spécifiques à employer pour évaluer leur progrès personnel: test ad hoc, série de contrôles, test initial-test final ou final seulement, grilles d'observations, questionnaires d'opinion, tests existants adoptés tels quels ou modifiés, tests de groupe, individuels, etc.

Quels que soient l'outil et la démarche sélectionnés, cette évaluation reste toujours sous l'entière responsabilité de l'apprenant qui se l'applique à lui-même. L'évaluation, selon Rogers, doit être considérée non

comme un gourdin pour récalcitrant (i.e. menace de l'extérieur) mais plutôt comme un billet d'entrée à un niveau supérieur (i.e. motivation interne positive).

2.18 Intégrer son apprentissage à son expérience personnelle

L'apprentissage est indissociable de l'expérience personnelle:

2.18.1 Dans son origine.

Selon Knowles, l'une des caractéristiques de l'apprenant adulte est qu'il cherche à s'améliorer pour faire face à des problèmes concrets qu'il rencontre dans la vie.

2.18.2 Dans son déroulement.

L'apprenant prend les décisions concernant sa formation et il les exécute; il vit son apprentissage. Il invite des solutions à ses problèmes réels.

2.18.3 Dans son aboutissement.

L'apprenant applique dans la vie les solutions qu'il a imaginées aux problèmes qui ont donné naissance à son activité éducative.

2.19 Acquérir souplesse et adaptabilité pour faire face aux changements d'un monde en évolution.

L'éducation chez les adultes est devenue nécessaire à la suite de l'accélération du rythme du changement. Les connaissances et les façons de faire doivent constamment être renouvellées, rafraîchies, complétées. Elles ne sont plus transmises presque inchangées d'une génération à l'autre. Ce phénomène nouveau dans l'histoire de l'homme exige de ce dernier une nouvelle adaptation ainsi qu'une souplesse accrue pour s'adapter à ce rythme accéléré. L'apprenant adulte représente adéquatement l'homme en processus d'adaptation. Il doit entreprendre une activité nouvelle (formation à l'âge adulte), d'une façon nouvelle (auto-direction de son apprentissage), suite à des besoins nouveaux (évolution du milieu, aspirations nouvelles). Il se perçoit, et donc se conçoit, comme un être en devenir, synchronisé à l'évolution du monde où il vit. Son apprentissage constitue un exercice d'adaptation à une nouvelle façon de vivre.

2.20 Répondre à ses besoins

2.20.1 Tendre à répondre à ses besoins et à satisfaire ses aspirations.

Sa stabilité rompue, son mouvement lancé, l'apprenant cherche à guider son cours. Il cherche des points de repère, des buts à atteindre. Cette dynamique l'oriente naturellement vers l'identification, la poursuite et la satisfaction de ses aspirations en réponse à ses besoins.

2.20.2 Apprendre à répondre à ses besoins à quelque niveau qu'ils se situent.

Si l'on adopte l'échelle des besoins proposée par Maslow (1954), on convient que certains besoins sont plus fondamentaux que d'autres et qu'il faut répondre à ceux-là d'abord si l'on veux progresser sur les plans supérieurs. L'apprenant ne pourra, par exemple, répondre à ses besoin d'acquisition de connaissances si ses besoins de sécurité n'ont pas d'abord été comblés.

2.20.3 Etablir un compromis entre les besoins organisationnels et ses besoins personnels.

2.21 Réaliser son potentiel

2.21.1 Tendre à actualiser pleinement son potentiel

La personne vise de façon générale à réaliser ses aspira-

tions, quel que soit le domaine. Son orientation vers l'atteinte d'un objectif susceptible de satisfaire ses aspirations se manifeste de façon constante dans toute son activité. De plus, l'atteinte d'un objectif ne constitue pas un point d'arrivée comme tel, mais elle signifie plutôt que la personne peut maintenant se fixer un objectif plus élevé et continuer son cheminement vers un idéal. De cette façon la personne vise à s'"auto-actualiser" constamment sur tous les plans.

2.21.2 Développer continuellement ses aptitudes

Cet aspect du rôle de l'apprenant souligne la manifestation dans la pratique de sa dynamique interne d'auto-développement. La personne démontre des aptitudes sans cesse supérieures comme conséquence de ses efforts constants en vue d'actualiser son potentiel.

2.22 Tendre à croître dans toutes ses dimensions

Croître implique acquérir une plus grande maturité. Ce processus ne comporte pas d'étape finale qui constituerait un point d'arrêt ("maturing individual" et non pas "mature individual"). Knowles (1970) définit la recherche de la maturité comme étant un cheminement:

"1. From dependence toward autonomy

2. From passivity toward activity

3. From subjectivity toward objectivity

4. From ignorance toward enlightenment

5. From small abilities toward large abilities

6. From few responsibilities toward many responsibilities

7. From narrow interests toward broad interests

8. From selfishness toward altruism

9. From self-rejection toward self-acceptance

10. From amorphous self-identity toward integrated self identity

11. From focus on particulars toward focus on principles

12. From superficial concerns toward deep concerns

13. From imitation toward originality

14. From need for certainty toward tolerance for ambiquity

15. From impulsiveness toward rationality."

Annexe III

Caractéristiques d'un médium spécifique: audio-vidéo multigroupe (5) multidirectionnel complètement interactif, via satellite

1. Pertes ou distorsion d'information occasionnée par le médium: comparaison avec le mode face à face.

Pendant la transmission via le médium identifié plus haut, des restrictions apparaissent à la communication, surtout en ce qui concerne l'inter-communication entre les différents sous-groupes. Pour mieux en saisir l'importance, examinons d'abord qu'elles sont les possibilités de communication à l'intérieur d'un groupe en situation non-médiatisée, i.e. face-à-face.

En situation face à face, la recherche démontre qu'il existe un type de réseau qui répond aux exigences d'un groupe démocratique:

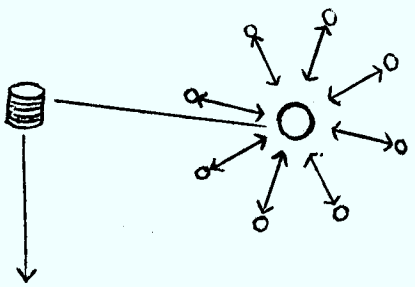
> "Hopefully, the democratic group has an "all-channel" network in which all participants are free to comment on a 1-1 basis with all others, and to the group as a whole"(Brilhart, 1974).

Le réseau "all-channel" présente les caractéristiques suivantes:

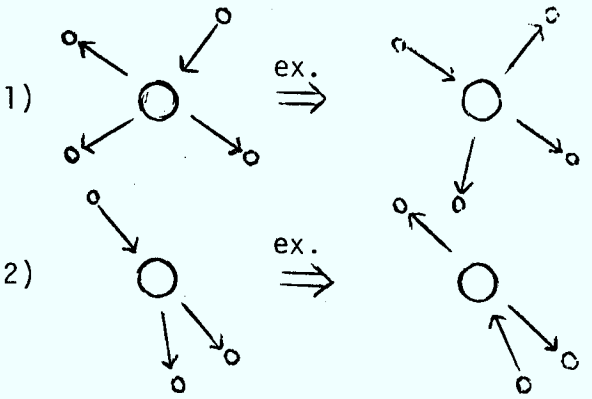
- tous les participants sont sur un pied d'égalité comme ayant accès au médium;

- le groupe total peut se fractionner simultanément en autant de sous-groupes que les possibilités mathématiques le permettent;
- les fractionnements et regroupements se produisent continuellement au gré des intérêts, des conversations et des discussions, ce qui donne à ce type de réseau une flexibilité insurpassable;
- tous peuvent communiquer rapidement sans passer par un modérateur qui donne le feu vert;
- chacun peut exprimer son opinion alors qu'elle est encore pertinente;
- favorise les échanges question - réponse;
- assure un moral élevé chez les participants;
- meilleure performance dans la solution de problèmes complexes.

RESEAU "ALL CHANNEL"



l'ensemble des canaux de communication déterminé par le nombre d'interactions possibles pour un nombre de participants donné

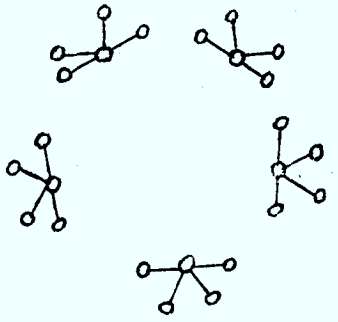


etc.

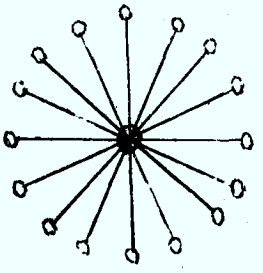
En contraste, parmi l'ensemble des réseaux de communication possibles, on s'accorde à dire que certains doivent être rejetés si on vise à établir une communication de caractère démocratique (démocratie d'accès et de participation).

Par exemple, les réseaux à embranchement a), tels ceux comportant un porte-parole par sous-groupe, réduiraient 20 personnes à ne communiquer qu'avec une seule autre personne.

a)



b)

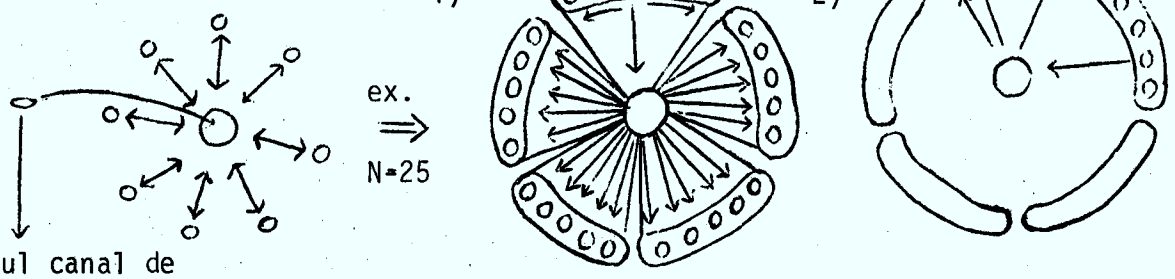


Quant au réseau à rayons (Wheel) b), où un leader central à la liberté de communiquer avec tous mais où chacun ne peut communiquer qu'avec lui, il a été prouvé qu'il tendait à diminuer la cohésion du groupe, à réduire sa créativité et à le rendre trop dépendant de son leader (Tubbs, 1974), ce qui sont toutes des conséquences que nous voulons éviter.

Les réseaux a) et b) obligent nettement à entretenir des rapports de type autocratique. Ils seront par conséquent abandonnés au profit du réseau "All Channel".

Par contre, la médiatisation (T.V. interactive, 1 canal multi-directionnel) du modèle "all-channel" entraîne des restrictions au processus de communication:

- l'emploi d'un canal unique fait perdre la possibilité de tenir des conversations simultanées, laquelle possibilité est un attribut important du modèle "all-channel" en situation face-à-face;
- puisqu'il ne peut y avoir qu'une seule conversation ou discussion à la fois, le modèle perd aussi une grand partie de sa flexibilité de fractionnement et de regroupement des participants;
- l'aspect non-verbal, qui selon certains chercheurs contribuerait jusqu'à 65% de l'information communiquée (Birdwhistle. in Brilhart, 1974), subit aussi une perte sensible en raison de la dimension et de la qualité (résolution) de l'image;
- des méchanismes élaborés et imployés inconsciemment (ex: "Turn-Taking" dans une discussion) et qui régissent la communication en situation face-à-face seront vraisemblablement perturbés.



un seul canal de communication pour l'ensemble des participants

En résumé, la médiatisation du modèle "all-channel" semble susceptible de:

- diminuer la spontanéité et le naturel du processus de communication;
- perturber la compréhension de l'information transmise;
- réduire le sentiment de satisfaction chez les participants

2. Gains procurés par le médium

2.1 Gains sur systèmes non-interactifs

Le modèle de communication que nous allons employer est <u>interactif</u> audio-vidéo, i.e. il comporte une communication dans les deux sens, contrairement à la télévision éducative traditionnelle (broadcast). Considéré dans son ensemble, il serait plus exact de dire qu'il <u>multi-directionnel</u>, puisque chaque point peut entrer en contact avec tout autre.

D'après Edmond Nuttall (1973), la bidirectionalité présente les avantages suivants:

- Feedback et correction immédiats

  "If a faulty or infortunate utterance is transmitted, The listener can <u>respond</u>, and the sender can <u>correct</u> or <u>amend</u> his original statement immediately".

- Enchaînement plus fructueux du discours

"The principal advantage of a concurrent two-way transmission system is that it allows easy exploratory behavior of a cumulative nature.... Ryan's study of questions asked in business telephone calls showed that seventy-seven percent of the questions asked were based on previous information given by the other discussant during the telephone call".

- Débit plus adéquat de transmission de l'information

"... two-way transmission feature (allows) the listener some means of regulating the information flow. This is done by intermittently uttering words of comprehension and/or agreement and other short statements with the speaker's discourse".

En ce qui a trait à la quantité et à la précision du feedback permis, Anna Casey-Stahmer (1973) situe le médium interactif au même niveau que le contact interpersonnel.

2.2 Gains sur systèmes audio seulement

Le système employé est interactif audio-vidéo.

- Selon Weston et Kristen (1973), la supériorité de l'audio-vidéo sur l'audio seulement semblerait assurée:

  "That the audio-video system was superior to audio system, on all the major conferencing parameters considered, is hardly surprising and probably not debatable".

  Selon Casey-Stahmer et Havron (1973), un système audio-vidéo présente les avantages suivants:

  - Feedback visuel concomitant.

    "In the a/v system, while the aural channel is used, the speaker is receiving concurrent feedback from the other, via the visual medium"

  - Allègement de la somme de travail fournie par le participant .

    "... continuous feedback by the visual mode permits another advantage..., namely, unburdening (... a conferee... does not have to keep (all) information in mind; he can retrieve (some) at will by looking at the monitor)"

- Transmission instantanée d'information visuelle.

"The video channel transmits instantaneously:

- Status board type information ... i.e. the number, identity and seating arrangement of conferees at the other terminal.
- Videographics -- alphanumerics graphs and a means of pointing to specific areas on a displayed page.
- Some indication that conferees at the other terminal are, or are not attending, want to speak, etc.
- For voice triggered microphone, facial expressions of the speaker".

- Réduction de la polarisation

"It seems that the a/v systems visited, ... do pretty much overcome the polarization tendency by allowing continuous visual feedback".

Selon Nuttal (1973) un système a/v présente les avantages suivants:

- Réduction des régulateurs de débit oraux

"Visual cues in a face-to-face communication decrease the need for oral, information flow regulators".

- Et donc augmentation du pourcentage de contenu informatif du message.

"Thirty-three percent of all initiated utterances and ten percent of all words spoken were of the information flow regulator type".

2.3 Gains sur la communication en mode face-à-face.

- Weston et Kirsten (1973) apportent que le médium audio-visuel favorise la concentration et la compréhension:

"Some of the comparisons between the video system and the face-to-face conference were, however, somewhat surprising. The fact that the video conference tended to be somewhat superior to face-to-face on some of the parameters suggested, that we begin to seriously think of video systems for group interaction as possibly something more than close approximation to the ideal face-to-face conference. Of particular interest was the video-monitor's apparent capacity for focusing attention of people on those at the mediated mode. If the focusing

phenomenon is valid, video conferencing might prove to be more desirable than even face-to-face... in situation where different areas of expertise are represented at the two nodes and special concentration and comprehension of people at the other mode is necessary for desirable outcomes".

- Casey-Stahmer et Havron (1973) rapportent que, pour l'exécution d'une même tâche, les réunions mediatisées exigent moins de temps que les réunions face-à-face:

  "Users state that teleconferences are generally shorter than face-to-face meetings because there is less "horsing around". Discussions are more topic oriented, less person oriented. Concerning output, users say that teleconferences produce about the same results as face-to-face meetings -- in a shorter time. ... However, because teleconferences are viewed as "depersonalized", user personal satisfaction is not necessarily identical with effectiveness evaluations".

3. Modification des procédures de communication

3.1 L'emploi du médium identifié plus haut exigerait que l'on élabore une procédure à proposer aux participants pour tirer le meilleur parti possible de la situation d'apprentissage médiatisé.

3.1.1 Nécessité d'élaborer une procédure:

- La nécessité est plus grande que dans le cas de rencontres face-à-face.

  "In a face-to-face meeting, certain rules are obeyed by either following an agenda or by communication habit. It can be expected that in a teleconference there is a need for more rules and procedures in order to overcome system limitation" (Casey-Stahmer and Havron, 1973).

- La nécessité est moins grande que dans le cas de la médiatisation audio seulement.

  "The interview produced evidence that well thought-out procedures are increasingly important as signal transmission capabilities are reduced" (idem).

3.1.2 But d'une procédure:

Assurer la meilleur utilisation possible du médium.

"Basically, operational guides perform the following three functions:

- Securing and maximizing feedback between terminals.
- Fully exploiting system signal transmission capability.
- Assuring adequate feedback" (idem).

3.1.3 Conséquences de l'utilisation d'une procédure spéciale.

- Meilleure attitude du groupe.

"It can be said confidently... that there is some correlation between use of guides and conference discipline and attitudes of groups who use T.C. facilities" (idem).

- Meilleur rendement plus tôt.

"There are two pieces of evidence which strongly support the major hypothesis that, as groups have achieved a satisfactory operational procedure or organization, there will be no difference among the nets in times required to solve the problem. First ... Wheel groups, with the least difficult organizational problems organized earliest; ... the All-Channel groups, with the more difficult job, organized more slowly, but were eventually performing as well as the Wheel groups." (Collins and Raven, 1969)

- N'entrave pas les participants

"The fact that most conferees are not aware of guides, or at least are not bothered by them, even in the system that heavily relies on them, is evidence of the subconscious nature of many of our communication habits; it further shows that guides are not necessarily restrictive" (Casey-Stahmer and Havron, 1973).

3.1.4 Partager avec les apprenants l'information disponible concernant les caractéristiques du système employé (possibilités et inconvénients).

"Participants, ..., have to be introduced into the technique if they are to make the most of it". (Daniel, 1975)

3.1.5 S'entendre pour suivre une procédure qui serait de nature à minimiser l'interférence provenant des limites du système (ex. s'entendre sur la façon de prendre la parole, sur la longueur des interventions, etc.)

"Meetings will ordinarily go more smoothly if there is concensus as to what the rules are" (Casey-Stahmer and Havron, 1973).

3.2 Audio, audio-vidéo et face-à-face

De la même façon que la téléformation par téléphone semble plus adaptée à des activités de questions-réponses , on peut supposer que la téléformation interactive audio-vidéo sera plus adaptée à la discussion.

3.2.1 Habitudes de communication

Depuis plus de cent ans, des habitudes de comportement au téléphone ont élé acquises et transmises. Le téléphone sert d'abord à réunir deux personnes qui ne pourraient que plus difficilement, ou ne pourraient pas du tout, se réunir autrement. Cette réunion a d'abord pour but l'obtention d'information. L'information s'obtient d'abord en posant une question, suivie d'une réponse. Le médium se prête à cette occasion (question-réponse pour obtenir de l'information) et l'occasion se prête à ce médium (téléphone). Des habitudes ont été crées probablement pour ces raisons et sans doute pour bien d'autres.

Quel comportement pouvons-nous espérer en situation de lien télévisé inter-actif? Nous nous présentons avec des habitudes de communication de deux types:

- habitude du téléphone

  télécommunication est synonyme de téléphone= question-réponse.

  Nous pouvons donc nous attendre à voir reproduire ce comportement plus que ne le justifierait l'emploi de la télévision interactive par elle-même, et ceci probablement surtout dans les premiers temps que le système sera utilisé.

- habitude du contact face-à-face

  contact visuel+groupe de dimension moyenne → échanges multiples=discussion.

  Si ce raisonnement tient, nous verrons les participants portés à discuter entre eux.

  Les habitudes de contact face-à-face étant ancrées depuis plus longtemps devraient graduellement déloger les habitudes de comportement au téléphone toujours selon ce raisonnement, de façon naturelle, la tendance à la discussion devrait aller en s'amplifiant avec le temps, et la tendance aux échanges primaires questions-réponses aller en diminuant.

Il faudrait donc que l'éducateur ajuste son comportement à cette caractéristique du médium, i.e., par exemple,

- condenser le plus possible le temps des exposés;

- très grande familiarité avec le sujet traité, connaissance étendue et en profondeur;

- effort supplémentaire, de préparation, de clarté, de concision;

- favoriser la compréhension par la possibilité de poser des questions à qui que ce soit en tout temps;

- susciter la participation de tous les apprenants: partage d'expériences, de problèmes, de connaissances, discussion.

3.2.2 Possibilités de contacts

Dans le système que nous emploierons, il y a transmission d'image. Toutefois, cette image ne présente pas la même flexibilité, la même dimension, la même résolution ou même la couleur que l'image perçue en situation face-à-face. De plus, s'il y a contact visuel et oral entre tous les participants, il reste que le "contact" physique n'est possible qu'entre un maximum des cinq mêmes personnes à

la fois, de sorte que si une sixième personne, du groupe total, possède un document qui pourrait être utile à un membre du sous-groupe, ce document ne peut-être transmis de main à main mais devrait être transmis par un médium quelconque, avec tous les inconvénients que cela comporte.

Pour remédier à cet état de chose, l'éducateur devrait, semble-t-il,

- constituer une "banque" des plus complètes de documents et autre matériel susceptible d'être requis par les apprenants;

- prévoir des nombres d'exemplaires suffisants et des moyens de transmission adéquats de ce matériel;

- mettre à la disposition des apprenants tous ces documents et ce matériel et s'engager à chercher et fournir sur demande toute information écrite, sur bande, ou autre, requise par les apprenants.

De façon générale, un effort spécial s'impose pour que les participants aient accès à la documentation la plus complète possible, peut-être moins imposante (mais ceci reste à prouver) que dans le cas de la formation par téléphone mais certainement plus importante que dans une situation de formation face-à-face.

4. Activités privilégiées via le médium

4.1 Activités interactives

Favoriser les situations interactives qui impliquent le plus grand nombre de participants en même temps afin d'optimiser l'usage du canal unique fourni par le médium.

Par exemple, de façon générale,

- proposer pour les sessions par satellite les activités impliquant la participation possible de tous les apprenants,
- réserver pour d'autres moments les activités où
  - les interactions ne sont pas nécessaires (ex. examen de documents);
  - les interactions impliquent un petit groupe de participants seulement (ex. consultation d'un expert par un petit nombre de personnes).

4.1.1 Partiellement par satellite

Activités dont un faible pourcentage du temps demande la participation de tout le groupe simultanément.

- Recherche pour le compte du groupe: définir, chercher, recueillir et transmettre de l'information ou des données requises par le groupe.

Le médium est utilisé pour les étapes relativement courtes de la définition de l'objet de la recherche et du rapport des découvertes devant tout le groupe.

Il peut s'agir, par exemple, de faire un relevé des moyens d'évaluation qui semblent adéquats, d'obtenir des statistiques sur un point donné, de préparer une bibliographie, etc.

- "Learning-teaching"

"Learning-teaching teams: groups which take responsibility for learning all they can about a content unit and sharing what they have learned with the total assembly" (Knowles, 1970).

Le médium est utilisé pour les étapes de définition du mandat du groupe et de mise en commun des connaissances qu'ils ont acquises.

La démarche est analogue à l'activité précédente, la différence principale étant qu'ici le mandat est plus substantiel et que le médium sera par conséquent employé pendant plus longtemps.

- Organisation

  Recours au médium (satellite) pour que le groupe fasse connaître son opinion ou donne un feedback au (x) responsable(s) éventuel(s) concernant l'organisation physique de la session, ex.: disposition de meubles, de tableaux, qualité de documents transmis électroniquement, accessibilité des références, horaire, cafétéria, etc.

4.1.2 Occasionnellement par satellite

Activités impliquant un nombre restreint de personnes à la fois.

Réunion de sous-groupes (ici, $N < 25$) d'intérêts communs.

De façon générale, une économie rationnelle du médium demande que l'emploi de son unique canal multidirectionnel soit réservé à des circonstances où tous les apprenants sont susceptibles de participer (ex.: session générale ou discussion ouverte à tous). Toutefois, à l'occasion, il peut s'avérer profitable de tenir des réunions de sous-groupes d'intérêts, surtout si

1) le groupe est suffisamment grand;

2) la réunion est courte;

3) la réunion est essentielle selon ceux qui veulent la tenir;

4) la réunion est impossible autrement, i.e. le médium est le seul lien possible;

5) la réunion ne provoque pas de réticence chez les autres participants et elle est susceptible d'éveiller leur intérêt.

4.1.3 Par satellite, à moins de circonstances exceptionnelles.

Activités susceptibles d'impliquer avec profit la participation possible de tout le groupe en même temps.

- Solution de problèmes

  L'apprentissage se pose en partie sous forme de problèmes à résoudre.

  Le problème peut se poser à un grand nombre de participants et/ou exiger l'apport d'un grand nombre de parsonnes pour sa solution.

  Possibilité d'emploi et d'adaptation de procédures existantes pour la solution de problèmes.

- Exposés d'experts, à la demande des apprenants.

  Communication orale d'information 1) pertinente aux besoins des apprenants, sur demande de ces derniers, et 2) inaccessible ou difficilement accessible autrement, ex.: de l'information hautement spécialisée ou qui nécessiterait un très gros investissement de temps autrement.

  Les exposés sont supérieurs à la transmission de documents en ce qu'ils rendent possible les questions, les éclaircissements, l'approfondissement, le feedback, etc.

- Discussion sur un sujet donné.

  Exprimer sa réaction, vérifier sa compréhension et échanger des idées concernant des sujets abordés lors de lectures ou d'exposés.

- Analyse du comportement de groupe

  A intervalle, réfléchir sur les phénomènes qui ont pu se produire au sein du groupe. Cerner les sources de satisfaction ou d'insatisfaction et en identifier les

causes, au besoin. Cette analyse peut se faire au moyen d'un questionnaire employé régulièrement. Ceci vise à améliorer les conditions d'apprentissage.

- Simulation, jeux

  Reproduire de façon contrôlée des situations prédéterminées afin 1) d'isoler un phénomène ou de l'observer ou 2) de mettre à l'essai un comportement nouveau.

- Inter-consultation

  N'est pas une activité formelle. Chaque participant est en lui-même une ressource éventuelle à laquelle tous peuvent s'adresser, au besoin. L'inter-communication de tous les participants via le médium permet l'exploitation maximum de l'expérience de chacun.

4.2 Activités non-interactives, i.e. transmission unilatérale d'information.

Le satellite ou tout autre réseau similaire ne devrait servir à la transmission unilatérale d'information que dans les cas où il serait impossible ou très difficile d'obtenir cette information autrement. Il serait difficilement justifiable, par exemple,

de lire, via satellite, un document écrit qu'on pourrait faire parvenir à temps par la poste.

4.2.1 Il semble que, dans le cas d'un document écrit, les possibilités suivantes se présentent, par ordre croissant de coût:

1) Poster 4 exemplaires (1 par groupe),
2) Poster 20 exemplaires individuellement,
3) Poster 4 exemplaires et faire photocopier,
4) Fac-similé, 4 exemplaires (1 par groupe),
5) Fac-similé, 4 exemplaires & photocopies (si possible),
6) Fac-similé, 30 exemplaires,
7) Lecture d'une synthèse via satellite.

Il semble que, par exemple, le nombre de pages, l'urgence, le besoin de finesse dans les détails, les dimensions du document ou l'usage de couleur soient parmi les facteurs déterminant le choix à faire.

4.2.2 Dans le cas de bandes magnétiques, il semble que l'envoi par la poste ou la transmission par téléphone s'imposerait; la transmission via satellite ne se justifierait que très exceptionnellement. Quant aux bandes magnétoscopiques, il serait préférable de les expédier par la poste, à moins qu'il ne s'agisse d'un document présentant les qualités suivantes (certaines, toutes ou plus):

- document essentiel;
- document concis et cours;
- destiné à faciliter un apprentissage de type approprié;
- destiné à reposer, alléger l'atmosphère ou briser une routine qui risque d'être néfaste.

4.2.3 Dans le cas d'exposés les possibilités suivantes se présentent:

- rapport de groupes d'enquête ou de recherche: un sous-groupe chargé d'obtenir une information déterminé rend compte au groupe du fruit de sa recherche;

- rapport de "learning-teaching teams": un sous-groupe qui a pris la responsabilité d'un apprentissage spécifique transmet ce qu'il a appris aux autres participants en faisant office d'éducateur;

- rapport d'activités individuelles de recherche, de lecture, d'entrevues;

- des participants font part de leurs connaissances ou expériences;

- exposés de deux ou plusieurs point de vue divergents (prélude à une discussion);

- exposés de points de vue ou d'aspects complémentaires d'une même question par des individus ou des groupes (séminaires);

- exposés d'experts invités.

La transmission unilatérale d'information que constituent les exposés se justifie en ce qu'elle fournit la base d'une discussion, ou plus généralement d'un échange, impliquant éventuellement tous les apprenants.

4.3 Types de messages particuliers

Certains types de messages sont susceptibles de présenter des problèmes particuliers. C'est le cas par exemple des noms propres et des nombres.

4.3.1

Plus un mot est fréquent, moins il faut d'effort pour le capter, et le retenir. Inversément, les mots plus rares exigent plus d'attention et d'effort. Parmi les mots plus rares, on retrouve les noms propres de personnes de lieu ou d'organisation. Certaines techniques peuvent être employées pour faciliter la perception et la mémoire de ces termes:

- la redondance, i.e., par exemple, répéter le nom lui-même et non seulement un pronom le remplaçant, ou référer à la personne ou à l'organisme un peu plus souvent que ne l'exigerait une conversation en face-à-face; ou encore référer à ce terme dans un document écrit;

- prononciation plus claire, plus lente sans toutefois perdre le naturel de la communication, i.e. amplifier sans exagérer;

- épeler, au besoin, dans le cas de mots importants à retenir et à consonnance bizarre;

- expliquer la signification des signes et sigles employés et qui ne sont pas nécessairement connus de tous;

- demeurer doublement attentif aux signes d'incompréhension des participants;

- lors de la première rencontre, faire écrire les noms des participants sur des cartes devant eux;

- etc.

4.3.2 Nuttall (1973) rapporte également que les information d'ordre numérique présentent des difficultés spéciales.

"Numbers and their manipulations are learned through vision, and the human auditory mechanism is not well constructed to handle most numerical concepts".

Même si nous avons effectivement une image de chaque salle, les restrictions au transfert d'information visuelle étant ce qu'elles sont, certains mesures devraient être adoptés pour assurer une communication adéquate:

- tenter de faire parvenir sous forme écrite toute information numérique que les participants jugent suffisamment importante;

- dans les cas où la mesure précédente serait impossible, donner l'information lentement, clairement, en vérifiant au besoin la compréhension;

- répéter le message tel quel ou sous une forme modifiée;

- demeurer attentif aux signes d'incompréhension chez les participants.

4.4 Déroulement dans le temps

Il faut s'assurer que tous les participants ont saisi l'importance d'être là à temps pour le début des sessions par satellite.

Quelques minutes de remise en train seront probablement nécessaires au début de chaque période par satellite, dans le but de resserrer les liens du groupe, réorienter les préoccupations des participants vers l'activité de formation, résumer ou faire le lien avec les étapes précédentes de l'activité de formation, rendre compte des développements qui ont pu se produire la dernière session, etc.

Le plus tôt possible après le début de chaque nouvelle période par satellite, les apprenants prennent en main le déroulement de la session, i.e. par exemple, l'exécution des responsabilités acceptées à la session précédente, tel présenter un rapport sur telle recherche faite au profit du groupe, ou se prononcer sur ses besoins spécifiques relativement à un aspect donné du sujet traité dans l'activité de formation, etc.

Des périodes de deux heures sont mises à la disposition des expérimentateurs pour l'emploi du satellite. Il se peut que cette période soit trop longue, surtout pour un emploi qui se prolonge sur plusieurs semaines. Toutefois, rien n'empêche de terminer une session avant la fin de la période de deux heures.

On sait que le Educational Telephone Network du Wisconsin présente des téléconférences audio d'une durée approximative de 90 minutes, et ce, entre un instructeur et une centaine d'étudiants, dans une quarantaine d'endroits différents, selon un schéma de questions-réponses (Daniel & Turok, 1975). Les téléconférences audio de la Open University de Londres s'étendent pour la plupart sur une période d'une heure (idem).

Si l'on considère que nous aurons moins de participants (i.e. 25) mais par contre plus de contacts possibles (i.e. système audio-vidéo complètement interactif), il est bien possible que finalement la longueur optimale d'une session se situe aux environs de 90 minutes. Cette longueur optimale pourra sans doute varier avec les individus, le sujet, les activités, le degré de communauté d'intérêt et/ou de connaissances préalables, les ressources ainsi que la situation d'une journée particulière dans la semaine ou dans la période totale allouée à l'activité de formation.

L'expérience permettra sans doute de déterminer de plus en plus judicieusement à chaque occasion à quel moment la période de formation par satellite devrait prendre fin pour ne pas accumuler de fatigue excessive, tout en traitant un sujet à la plus grande satisfaction de tous les participants.

Pour ce qui est de la répartition du temps de travail à l'intérieur d'une même session médiatisée, l'expérience antérieure en téléformation audio-vidéo (Frenette, 1976; Lortie, 1975) laisse supposer que 20 minutes serait la longueur maximum que pourrait prendre un exposé de type magistral. D'autres études en enseignement télévisé (Paquin et Laurin, 1976) en sont arrivées à des conclusions semblables, soit une période maximum de 30 minutes, mais entrecoupée de pauses.

Pendant chaque session individuelle par satellite, des pauses seront prises. La longueur et la fréquence de ces pauses seraient bien difficiles à déterminer à priori. Ce sont, à toutes fins pratiques, les participants eux-mêmes qui devront déterminer au fur et à mesure les pauses dont ils auront besoin.

4.5 Mode de communication/type d'apprentissage/activité

4.5.1 Un répertoire de techniques (qui doivent être elles-mêmes, rappelons-le subordonnées à des attitudes véritables) d'apprentissage est présenté par Knowles (1970). De ce répertoire, nous avons retenu les éléments qui semblent le mieux s'harmoniser, certains sans restriction et d'autres uniquement dans des conditions bien précises, à une éducation centrée sur l'apprenant (hors satellite et/ou par satellite) telle que conçue dans le cadre de notre expérience.

L'ordre des éléments dans la liste est celui de l'ouvrage de Knowles et il n'a, en soi, aucun lien avec l'importance relative de chacun des éléments dans le contexte qui nous concerne.

"1) Presentation Techniques

- video-tape
- debate
- interview
- symposium
- démonstration
- slides
- dramatization
- recording
- reading

2) Audience-participation technique

- question-and-answer period

3) Discussion techniques

- guided discussion
- book-based discussion
- problem-solving discussion
- case discussion
- group-centered discussion

4) Simulation techniques

- role playing
- critical incident process
- case method
- in-basket exercises
- games
- action maze
- participative cases

5) Skill-practice exercises, drill"

4.5.2 Knowles (1970) identifie également 6 types ou domaines d'apprentissage s'il définit de la façon suivante:

1) Connaissance ("Knowledge")

"Generalization about experience; internalization of information."

2) Compréhension ("Understanding")

"Application of information and generalizations".

3) Dextérité ("Skills")

"Incorporation of new ways of performing through practice."

4) Attitudes("Attitudes")

"Adoptions of new feelings through experiencing greater success with them than with old."

5) Valeurs ("Values")

"The adoption and priority arrangements of beliefs."

6) Intérêts ("Interests")

"Satisfying exposure to new activities."

4.5.3 Knowles indique ensuite quelles sont à son avis les techniques les plus appropriées à chaque type d'apprentissage.

A cette classification nous ajouterons une autre dimension, soit celle du mode de communication: hors satellite ou par satellite. Cette distinction repose sur les critères que nous avons établis dans les sections précédentes.

L'ordre de présentation des techniques dans chaque section est de nous et veut démontrer l'importance relative que nous attachons à chacune.

Domaine d'apprentissage	Mode de communication	
	Hors satellite	Par satellite
Connaissance	reading dialog interview group interview lecture	book-based discussion dialog lecture group interview symposium debate slide film
Compréhension	demonstration	problem-solving discussion case discussion critical incident process case method games dramatization demonstration
Dextérité	skill practice exercices drill coaching	role-playing games in basket exercices action mazes participative cases skill practice exercices drill
Attitudes		Experience-sharing discussion discussion group-centered discussion role-playing critical incident process case method games participative cases
Valeurs	dialog	role-playing critical incident process games experience-sharing discussion dramatization symposium dialog debate lecture video-tape

Intérêts	demonstration	experience-sharing
		discussion
	exhibits	dramatization
		demonstration
		exhibits
		video-tape

Cette dernière classification n'est ni exclusive ni rigide: elle pourrait subir de nombreuses exceptions et/ou modifications, au besoin, sans parler des additions. La plupart des techniques employées par satellite peuvent aussi être employées hors satellite, mais alors leur rentabilité décroît en ce qu'elles n'impliquent qu'un nombre restreint de personnes. Par ailleurs, la qualité d'interaction sera vraisemblablement supérieure en petits groupes.

4.6 Remarques

Parmi les techniques possibles par satellite, certaines occasionnent les remarques suivantes:

- "dialog": doit intéresser la majorité sinon la totalité des participants; dans le cas contraire, doit être très bref;

- "lecture": sur demande des apprenants et non 1) imposée d'autorité ou 2) décidée unilatéralement par l'éducateur;

- "Video-tape": 1) très peu par satellite; 2) au besoin, expédier des rubans par la poste ou autrement pour les faire utiliser hors satellite.

- "drill": "le danger croît avec l'usage".

Annexe IV

Leadership démocratique et leadership fonctionnel

Lors d'activités spécifiques, l'éducateur se verra en toute vraisemblance attribuer, par les circonstances et/ou par les participants, implicitement ou peut-être explicitement, au départ, un rôle équivalent à celui de leader désigné dans un groupe de travail. A ce moment comme au cours des autres étapes de l'activité éducative, l'éducateur devra se comporter de façon démocratique en accord avec la philosophie de l'éducation qui sous-tend l'expérience tout entière.

La recherche documentaire suggère que l'éducateur devrait, au départ, conformément aux exigences de la situation et aux attentes des apprenants, assumer le rôle dit de leader démocratique. Dans un deuxième temps, il devrait délaisser, le plus tôt possible mais suffisamment en douceur pour ne pas créer de désarroi chez les membres du groupe, son rôle prépondérant de leader tout en s'efforçant d'instaurer un leadership dit fonctionnel, où les responsabilités de direction incombent aux membres du groupe et non à un leader désigné ou imposé, implicitement ou autrement.

1. Leadership démocratique

Voyons d'abord quelles sont les caractéristiques d'un leadership démocratique.

1.1 Efficacité

"Under normal conditions the discussion group leader will be most effective if democratic (group-centered) in style, controlling procedures with the consent of the group and helping the group reach... decisions based on thorough understanding and analysis of problems, creativity in solution finding, and hard-nosed critical thinking in reaching decisions" (Brilhart, 1974).

1.2 Climat

"In a democratic climate any attempt to coerce or manipulate is both immoral and impractical. Immoral because manipulation destroys the human capacity to reason and decide for one's self. Impractical because manipulation when sensed leads to apathy, resistance or even counter force". (Brilhart, 1974)

1.3 Fonctions du leader

"Additional leadership functions can be classified into five broad categories: guiding, stimulating thinking, facilitating communication, promoting cooperative interpersonal relations, and developing the group and its members." (Brilhart, 1974)

1.4 Rôle du leader

"The democratic discussion leader, in contrast to the autocratic leader seeks to discover the group's will and facilitate its achievement. A discussion of this sort can never be predetermined by anyone, but will be the result of interaction". (Brilhart, 1974)

"All power exercised by the designated leader is granted by the group for the group's good. Such a leader may suggest and encourage, but will not compel, coerce, or manipulate. Ideally a designated leader's approval is no more important than that of any other member. Such leadership is facilitative rather than restrictive in regard to the group's area of freedom". (Brilhart, 1974)

"A democratic leader participates with the group in making decisions concerning both the procedure and substance of discussions. He or she serves the group rather than making it a servant. In practice, a democratic discussion leader will suggest procedures, but will not impose them. He may suggest a plan or solution, but will be quite ready to follow any procedure or accept any solution which the group ... prefers." (Brilhart, 1974)

"a non-directive style of leading puts responsibility on the group for directing their activities. The leader must exercise

great self-control, withholding leadership at critical junctures ..., so that participants will develop their own skills and motives. The non-directive leader will call attention to problems facing the group, whether of task or group maintenance, but will not solve them. On some occasions he or she may suggest and invite other alternatives, but will still leave the decision to the group. ... a non-directive leader works very hard, listens intently, and reflects his or her observations back to the group. He may clarify a problem, supply information, or summarize what he has noticed, but he always asks the group if they agree. He will ask many questions calling for his judgment or opinion... Once members are accustomed to accepting responsibility for making decisions which affect them, they will not often want it any other way". (Brilhart, 1974)

"The democratic leader has the complex problem of giving each individual satisfaction as an individual, protecting the group as a whole, and satisfying his own aspirations or benevolent intentions". (Gibb, 1969)

"The democratic leader seeks to evoke maximum involvement and the participation of every member in the group activities and in the determination of objectives. He seeks to spread responsibility rather than to concentrate it. He seeks to encourage and reinforce interpersonal contacts and relations throughout the group

structure so as to strengthen it. He seeks to reduce intragroup tension and conflict. He seeks to avoid hierarchical group structure in which special privilege and status differentials predominate." (Krech, Crutchfield, and Ballachey, 1962)

"One of the most noteworthy differences between the democratic and the autocratic group procedures given in the litterature is the emphasis that the democratic leader's only function is to act as a mirror for the group, that he should create a permissive atmosphere and he does this by instilling a precedent for free discussion". (Horowitz, Perlmutter, 1970)

1.5 Rôle des participants

"All ideas are treated as group property, and judgment of them is the responsibility of the entire group. All authority for decision making resides in the group. Influence comes primarily from information, ideas, and skills in doing what is needed to achieve mutually acceptable goals.

When discussion leadership is democratic, everyone has equal opportunity to prepare himself for discussion. Even establishing the agenda and the pattern for discussing a topic or problem is the prerogative of the group". (Brilhart, 1974)

1.6 Effets du leadership démocratique

"democratic leadership .... more than any other encourages participation on the part of all group members. As Haiman suggested, it is a common finding in social science research and in education that people understand best those things they have actually experienced and are influenced most by processes in which they have participated. Closely allied to this greater use of participation is the fact that group decisions which have been arrived at interactively elicit more solid support and issue into action more frequently than do those which are handed down authoritatively. Further, because it shares decision-making and responsibilities, democratic leadership enables a group to make maximum use of the relevant individual differences existing within it, as Haiman (1950) said. It releases creativity ...

The cohesiveness or viscidity of a group is found to be generally higher under conditions of democratic leadership (Haiman, 1950)." (Gibb, 1969)

1.7 Leadership démocratique vs leadership autocratique, selon Gibb (1969).

(1) democratic leadership produced (2) a smaller quantity of work, but (3) more work motivation and more originality in work; (4) less agressiveness toward leader and other group members; (5) less

suppressed discontent; (6) less dependent and submissive behavior; (7) more friendliness in the group; and (8) more group mindedness.

2. Leadership fonctionnel

2.1 Comme nous venons de le mentionner, le leadership démocratique présente des avantages incontestables sur le leadership autocratique. De plus, il semble bien répondre aux exigences de la situation qui se présente initialement via satellite:

1) l'option démocratique pour toute l'activité éducative;
2) un groupe fonctionnel doit être créé le plus tôt possible;
3) l'éducateur aura probablement été le seul contact commun pour tous les apprenants, donc tous se tourneront vers lui.

Cepandant, le fait que le leader soit ou semble désigné, au départ, implicitement ou peut-être explicitement, confère à ce dernier un statut spécial au sein du groupe. Le leader occupe de ce fait une position de surplomb. Il se situe un cran au-dessus des autres participants en ce sens

1) qu'il assume un rôle qui lui est réservé (leadership) et
2) que tous les autres se définissent par rapport à lui.

Dans ces conditions, le fonctionnement du groupe ne saurait être pleinement démocratique.

"... imposed leadership, however benevolently advanced, cannot meet the needs of democratic functioning." (Horowitz, Perlmutter, 1970).

"It is clear that no self-given leader, ..., can square with any realistic concept of democracy or democratic group functioning." (Horowitz, Perlmutter, 1970)

2.2 La solution consiste pour le leader désigné à instaurer, dans un deuxième temps et ce le plus tôt possible après le début des sessions par satellite, un leadership fonctionnel permettant à tous les participants, y compris lui-même éventuellement, de se distribuer les fonctions auparavant réservées à sa seule personne. On atteint ainsi un degré supérieur, si ce n'est le seul, de démocratisation du leadership.

"It is our belief that the first necessary condition of democracy in the discussion group is the concept of functional leadership." (Horowitz, Perlmutter, 1970)

"Leadership is probably best conceived as a group quality, as a set of functions which must be carried out by the group." (Gibb, 1969)

2.3 Plusieurs auteurs ont précisé en quoi consiste le concept de leadership fonctionnel.

2.3.1 Horowitz et Perlmutter (1970)

> "... the whole conception of the functional leader means that leadership is distributed among the group members - distributed to those members who are most capable at a particular time to sense and mirror the group's needs."

> "Leadership is not a property of any individual but is a function of the group. Leadership is not necessarily an explicitly declared position but is conferred during group action, sometimes without either the group or the individual being aware of the process by which this is done. Moreover, leadership varies with the tasks of the group and may move from one individual to another as the group finds it suitable. It seems to us, then, that leadership is quite different from mere participation by a member who for the moment may hold the attention of the group ... leadership

tends to remain with the individual who gives the group the best solution until such times as he can no longer meet its needs."

"any member may take over the group process at any time and may have some of the administrative and executive powers necessary to move the group, and the group may always have the right to resist these powers."

2.3.2 Tubbs (1974)

"Recent studies have led us to view leadership not as a quality but as a series of functions that groups must have performed. The leader then becomes the person who successfully performs a number of these functions, and sometimes leadership will pass from one person to another or be divided among group members. Thus far two major leadership activities have been identified: task functions and consideration functions. Neither set is in itself sufficient to satisfy all the group's needs.

Task functions are activities that help the group achieve its goals ... the activities might include giving and asking other members for suggestions, opinions, and information ... Other task functions might be orienting the

group on how best to proceed, clarifying the remarks of others, and summarizing group progress.

Consideration functions or socio-emotional functions have to do with morale. They include any activities that improve the emotional climate or increase the satisfaction of individual members: showing agreement, support, or encouragement; gatekeeping (that is, allowing members who might otherwise be ignored to speak); and so on.

It is often difficult for one person to perform task and consideration functions simultaneously ... For this reason the group often develops two or more leaders: a task leader, whose primary concern is that the job be done and the group perform well, and a social leader, whose first interest is in maintaining the group's high morale. Nevertheless the most valuable leaders are those able to perform both task and consideration functions successfully."

2.4 Rôle des participants (éducateur et apprenants) à un groupe de discussion dans une situation de leadership fonctionnel.

Dans une situation de leadership fonctionnel, les rôles de leader et de membre du groupe ne sont plus rattachés à une ou des personnes en particulier mais ils sont répartis parmi le groupe entier de participants (ici, éducateurs et apprenants).

"The present treatment sees the leadership role in terms of functions to be performed within a group in helping that group to grow and to work productively. No sharp distinction can be made between leadership and membership functions between leader and member roles. Groups may operate with various degrees of diffusion of 'leadership' functions among group members or of concentrating of such functions in one member or a few members. Ideally, of course, the concept of leadership emphasized here is that of a multilaterally shared responsibility." (Benne, 1970)

Tous les participants en présence, éducateur et apprenants, indistinctement, assumeront au besoin les rôles nécessaires à l'exercice des fonctions dévolues à un groupe sous un leadership fonctionnel; i.e. 1) les fonctions reliées à la tâche (task functions) et 2) les fonctions reliées à la vie du groupe (consideration functions).

2.4.1 Fonctions reliées à la tâche (task functions). Les rôles nécessaires à l'exercice de ces fonctions visent à faciliter et à coordonner les efforts du groupe vers la solution d'un problème commun.

"The following analysis assumes that the task of the discussion group is to select, define and solve common problems. The roles are identified in relation to functions of facilitation and coordination of group problem-solving activities.

Each member may of course enact more than one role in any given unit of participation and a wide range of roles in successive participations. Any or all of these roles may be played at times by the group 'leader' as well as by various members." (Benne, 1970)

Rôles

a. "The / initiator - contributor / suggests or proposes to the group new ideas or a changed way of regarding the group problem or goal. The novelty proposed may take the form of suggestions of a new group goal or a new definition of the problem. It may take the form of a suggested solution or some way of handling a difficulty that the group has encountered. Or it may take the form of a proposed new procedure for the group, a new way of organizing the group for the task ahead.

b. The / information-seeker / asks for clarification of suggestions made in terms of their factual adequacy, for authoritative information and facts pertinent to the problem being discussed.

c. The / opinion-seeker / asks not primarily for the facts of the case but for a clarification of the values pertinent to what the group is undertaking or of values involved in a suggestion made in alternative suggestions.

d. The / information-giver / offers facts or generalizations which are 'authoritative' or relates his own experience pertinently to the group problem.

e. The / opinion-giver / states his belief or opinion pertinently to a suggestion . The emphasis is on his proposal of what should become the group's view or pertinent values, not primarily upon relevant facts or information.

f. The / elaborator / spells out suggestions in terms of examples or developed meanings, offers a rationale for suggestions previously made and tries to deduce how an idea or suggestion would work out if adopted by the group.

g. The / coordinator / shows or clarifies the relationships among various ideas and suggestions, tries to pull ideas and suggestions together or tries to coordinate the activities of various members or subgroups.

h. The / orienter / defines the position of the group with respect to its goal by summarizing what has occurred, points to departures from agreed upon directions or goals, or raises questions about the direction which the group discussion is taking.

i. The / evaluator - critic / subjects the accomplishment of the group to some standard or set of standards of group-functioning in the context of the group task. Thus, he may evaluate or question the 'practicality' the 'logic', the 'facts' or the 'procedure' of a suggestion or of some unit of group discussion.

j. The / energizer / prods the group to action or decision, attempts to stimulate or arouse the group to 'greater' or 'higher quality' activity.

k. The / procedural technician / expedites group movement by doing things for the group - performing routine tasks, e.g., distributing materials, or manipulating objects for the group, e.g., rearranging the seating or running the recording machine, etc.

l. The / recorder / writes down suggestions, makes a record of group decisions, or writes down the product of discussion. The recorder role is the 'group memory'." (Benne 1970)

2.4.2 Fonctions reliées à la vie du groupe (Consideration Functions)

Les rôles nécessaires à l'exécution de ces fonctions visent à créer et entretenir un climat émotionnel adéquat à l'intérieur du groupe.

"Here the analysis of member-functions is oriented to those participations which have for their purpose the building of group-centred attitudes and orientation among the members of a group or the maintenance and perpetuation of such group-centred behavior. A given contribution may involve several roles and a member or the 'leader' may perform various roles in successive contribution." (Benne,1970)

Il est à remarquer que Benne aborde la vie du groupe sous son aspect formel (i.e. le groupe en tant que tel) tandis que nous abordons plutôt le groupe sous son aspect existentiel (i.e. le groupe en tant que lieu d'interactions valorisantes pour l'individu). Cette nuance donne lieu aux remarques en 3) à la fin de la présente section. Il faut donc effectuer pour soi-même les redressements qui s'imposent à la lecture de la liste suivante des comportements manifestés au sein de groupes sous leadership fonctionnel.

Rôles

a. The / encourager / praises, agrees with and accepts the contribution of others. He indicates warmth and solidarity in his attitude toward other group members, offers commendation and praise and in various ways indicates understanding and acceptance of other points of view, ideas and suggestions.

b. The / harmonizer / mediates the differences between other members, attempts to reconcile disagreements, relieves tension in conflict situations...

c. The / compromiser / operates from within a conflict in which his idea or position is involved. He may offer compromise by yielding status, admitting his error, by disciplining himself to maintain group harmony, or by 'coming half-way' in moving along with the group.

d. The / gate-keeper and expediter / attempts to keep communication channels open by encouraging or facilitating the participation of others ... or by proposing regulation of the flow of communication ...

e. The / standard setter / ... expresses standards for the group to attempt to achieve in its functioning or applies standards in evaluating the quality of group processes.

f. The / group-observer / and / commentator / keeps record of various aspects of group process and feeds such data with proposed interpretations into the group's evaluation of its own procedures.

g. The / follower / goes along with the movement of the group, more or less passively accepting the ideas of others, serving as an audience in group discussion and decision." (Benne, 1970)

2.5 Il est très important de se rappeler que tous les rôles énumérés sont les 2 fonctions tâche et vie du groupe:

1) peuvent être joués a) un à la fois ou plusieurs simultanément,
b) par une ou plusieurs personnes à la fois,
c) par tout participant (éducateur ou apprenant);

2) ne constituent pas une liste exhaustive de tous les genres d'intervention possibles;

3) ne prendront pas tous la même importance en raison
a) de l'orientation que nous donnons à l'activité éducative:
- absence de "judgmentalness", donc insister plus sur l'acceptation et moins sur la louange;
- climat de "transparence", donc insister plus sur l'exposition franche et sincère de ses opinions et de ses sentiments et moins sur l'attitude de compromis pour sauvegarder une harmonie apparente;

- participation action, donc le "follower" serait plutôt conçu comme un interlocuteur à l'écoute entre deux interventions actives de sa part;
- etc.

b) des autres conditions qui prévaudront, ex. dimension du groupe qui influence le style de leadership.

4) ont été déterminés à partir de l'analyse de situations qui diffèrent de celles qui nous allons créer (médiatisation, activité d'apprentissage, etc.)

5) surtout, ne constituent pas des modèles à suivre mais plutôt une tentative de description de certains types d'intervention possibles à l'intérieur d'un groupe qu'on induit à s'auto-diriger.

Au surplus, il faut souligner que les rôles ci-haut mentionnés sous les fonctions de tâche et de vie du groupe n'enlèvent en rien la validité pour notre expérience des rôles déjà énoncés du leader et des membres dans un groupe sous leadership démocratique. Ces rôles sont tout simplement devenus interchangeables entre les personnes.

3. Nombre de personnes dans le groupe d'apprentissage

Notre groupe expérimental d'apprentissage sera composé de 25 personnes distribuées en nombre égal en 5 lieux différents reliés entre eux par un lien audio-vidéo interactif.

A notre connaissance, non seulement un tel type de groupe (i.e. distribution des membres et lien audio-vidéo interactif en situation d'apprentissage) n'a jamais fait l'objet de recherches comme telles, mais, en plus, les études sociologiques portent sur des groupes de dimensions différentes (plus grands ou plus petits), de sorte que la recherche documentaire ne nous a pas fourni d'indications se rapportant précisément à des groupes de l'importance du nôtre, soit 25 personnes.

3.1 Recherche documentaire et citations apportées.

Notre recherche a porter uniquement sur des groupes plus petits, étant donné que les groupes de plus de 25 personnes sont plutôt étudiés en tant qu'auditoire ou dans leur comportement de masse, ce qui ne convient pas à la nature des interactions que nous voulons susciter.

a) Les études sur les réseaux de communication portent sur des groupes allant de 3 à 5 personnes.

b) Les études sur les discussions en petits groupes portent habituellement sur des groupes de 8 ou 9 personnes.

c) Les groupes de solution de problèmes se composent idéalement de 5 à 7 membres. (Tubbs, Moss, 1974)

L'extrapolation jusqu'à 25 personnes entraîne une diminution de la certitude quant à la validité pour notre situation expérimentale des résultats des études citées.

3.2 Conséquences de l'augmentation du nombre de personnes dans un groupe Afin de minimiser les risques que comporte une telle extrapolation, voyons quelles sont les conséquences que provoque généralement l'augmentation de la dimension d'un groupe (augmentation observés chez des groupes qui demeurent de petite dimension).

3.2.1 Inconvénients: la multiplicité des interactions possibles influence le comportement et les attitudes des membres du groupe.

Parallèlement, nous mentionnerons certaines conditions expérimentales exerçant une influence positive propre à faire contre-poids aux effet négatifs de l'augmentation de la dimension du groupe.

3.2.1.1 Diminution de la satisfaction

"It has been known for a number of years that as group size increases, the satisfaction of each member decreases." (Tubbs, Moss, 1974)

3.2.1.2 Diminution de la performance

"Groupe size affects performance as well as satisfaction. For example, larger groups tend to take more time to reach decisions, particularly if unanimity is required." (Tubbs, Moss, 1974)

3.2.1.3 Polarisation

"... as group size increases a number of sub-groups may form and ... these factions tend to polarize." (Tubbs, Moss, 1974)

Le fait que le médium interactif employé est audio-vidéo a pour effet de réduire la polarisation.

3.2.2 Avantages: un grand groupe produit une plus grand diversité d'idées:

"... a greater variety of ideas tend to be expressed in large groups." (Tubbs, Moss, 1974)

A ceci il faut ajouter que l'augmentation du nombre de participants accroît la rentabilité du médium.

3.3 Influence de l'accroissement du groupe sur le style de leadership.

Même dans un context non-directif, il est possible que, notre groupe (N = 25) étant plus grand que dans le cas réseaux étudiés,

- l'exercice du leadership soit plus marqué, particulièrement de la part du leader "désigné", i.e. l'éducateur, en ce que ses interventions seraient plus fréquentes et que son rôle prendrait plus d'importance dû aux exigences d'un groupe plus nombreux;

- ce rôle et ces interventions ne soient pas pour autant plus perçues comme contrevenant à un apprentissage non-directif.

"The size of the group is a variable which affects leadership. When leader behavior in groups having 31 or more members was compared with that in groups or 30 or fewer, it was found that, as the group became larger, (1) demands on the leader's role

became greater and more numerous and (2) tolerance for leader-centered direction of group activities became greater (Hemphill, 1950, b) Gibb, p. 242.

Annexe V

Educateur et apprenants dans un groupe de discussion

1. Introduction

1.1 Groupe de discussion et leader

Il est prévisible qu'à tout le moins lors des premières occasions où le groupe s'engagera dans une discussion, l'éducateur se verra implicitement attribuer le rôle de leader d'un groupe de discussion.

L'éducateur tendra à remettre le plus tôt possible ce rôle aux apprenants, laissant ainsi à ceux-ci la responsabilité qui leur revient. Cette "passation" sera probablement graduelle et devrait se faire dès que le groupe se sentira suffisamment en confiance (← accoutumance au processus de discussion et au médium, dans un climat de collaboration) et avant que ne se crée une habitude d'attente envers l'éducateur. Elle se fera vraisemblablement en partie d'une façon consciente et en partie d'une façon inconsciente:

1) d'une façon inconsciente parce qu'un groupe requiert les services d'un leader (désigné, fonctionnel ou émergent) et qu'il tendra à combler le vide laissé par le retrait de l'éducateur-leader; de plus, les apprenants

prenant modèle sur l'éducateur seront portés à reproduire son comportement;

2) d'une façon consciente (à des degrés variés) en ce que (1) l'apprenant aura déjà été averti du rôle actif et responsable qui lui revient et que (2) l'éducateur pourra intervenir explicitement pour réitérer les rôles respectifs dévolus à chacun ou pour inciter un ou des individus à assumer en tout ou en partie les fonctions de leader du groupe de discussion, surtout s'il voit que le groupe attend trop de lui et que par contre certains sont prêts à assurer la relève.

1.2 Origines et types des activités de discussion

Les activités de discussion peuvent être non seulement la suite prévue à une activité de transmission d'information mais encore la conséquence spontanée et imprévue d'une remarque ou d'une prise de position d'un participant. Elle ne sont donc que partiellement planifiables et peuvent se présenter a peu près à n'importe quel moment et pour des périodes de temps très variables.

De plus, la discussion peut poursuivre deux types d'objectifs qui influent en partie sur son déroulement:

1) rechercher en groupe la solution à un problème commun ou une position commune à prendre face à une situation donnée;

   ∴ plus orientée vers un consensus;

2) soulever des idées qui deviennent autant d'élements de solution à des problèmes plus particuliers ou qui répondent à une volonté d'innovation face à un problème donné;

   ∴ moins, ou pas du tout, orientée vers une consensus.

Nous verrons plus loin quelles sont les mesures particulières à prendre si la discussion ne s'oriente pas vers un consensus, mais d'abord nous étudierons dans la section suivante le comportement de l'éducateur dans une discussion en général.

Nous tiendrons compte, le cas échéant, de l'impact prévisible du médium sur le processus de discussion.

A moins d'indications contraires, les passages en anglais sont tirés de Brilhart, Effective Group Discussion.

Comme nous l'avons déjà souligné, le terme éducateur ne représentera plus nécessairement l'"éducateur-désigné" au départ, mais potentiellement tout membre du groupe (N = 25, l'"éduca-

teur-désigné" y inclus) qui désire en assumer des fonctions (cf Annexe IV, Leadership démocratique et leadership fonctionnel.)

2. Rôle du leader d'un groupe de discussion

Le rôle de leader d'un groupe de discussion comprend, selon Brilhart, les cinq grands aspect suivants:

- Guiding
- Stimulating Thinking
- Facilitating communication
- Promoting cooperative interpersonal relations
- Developing the group and its members.

Il semble que les différents aspects de ce rôle entraînent chez le leader de groupe de discussion en télé-éducation des adultes les comportements suivants dont certains sont tirés tels quels de Brilhart, d'autres modifiés de différentes façons et à des degrés divers, et d'autres encore sont plus spécifiquement fonction de la médiatisation de la communication.

2.1 Guider la discussion

2.1.1 Amorcer la discussion

- See that all members are acquainted with each other and put at ease.

i.e. Présenter toute nouvelle personne (et inversément) qui viendrait s'ajouter au groupe à titre d'expert invité, ou autrement, et s'assurer que tous se sentent à l'aise relativement à son adjonction au groupe.

- attempt to establish (ou maintenir) an informal atmosphere in which members feel secure, yet responsible enough to contribute. Sometimes a "ventilation" period of a few minutes may help get the discussants acquainted with each other's values, beliefs, backgrounds, and attitudes on the problem. This is a period of totally free, unstructured, unorganized talk usually related to the problem or task facing the group, but which serves primarily a socio-emotional function. The designated leader who senses a need for ventilation and encourages it may later find the job of keeping talk organized, relevant, and objective much easier than if no ventilation of feelings and positions had occured. It is important that ventilation not go so long that members begin to feel that time is wasted, but long enough for them to

want order and organisation. (Ordre et organisation non imposés, mais qui correspondent à un besoin alors ressenti par les participants).

La communication étant médiatisée, le leader devra être d'autant plus attentif aux indices d'insécurité et de besoins de ressourcement socio-émotif, qui (1) peuvent être plus difficiles à percevoir qu'en situation face-à-face et qui (2) peuvent être augmentés en proportion de l'étrangeté du mode de communication.

Il est à prévoir que le besoin de "ventilation", se fera de moins en moins sentir avec le temps, chacun se sentant présumément plus en sécurité et ses positions et valeurs étant mieux connues des autres participants.

2.1.2 Assurer le déroulement ordonné de la discussion. (sans cependant donner préséance à l'ordre et à la forme sur le contenu de la discussion.)

- Once the group has adopted an outline or plan to guide its thinking, it can be put on a chart (ou écrit individuellement par chacun sur une feuille, ou transmis par fac-similé d'un point vers les 4 autres). You may also need to distribute a guide sheet for any new procedure to be followed by the group, or even copies of a developmental pattern outline for analysing a problem. (envoi par la poste ou fac-similé).

- Keep the group oriented toward its goal. Be sure the goal is clearly understood by all and is the goal towards which the group wants to move (Le groupe peut avoir, sans le dire, implicitement, modifié son but, en auquel cas il faudrait réexprimer clairement le nouveau but). From time to time you may need to ask "How will this help us achieve our purposes?" or "Are we loosing sight of our objectives?" When asked to do so, discussants frequently write down very different statements of the groups objectives, showing how very important it is to see that all members of a group understand and agree on the goal, and keep it always in mind.

- Watch for any extended disgressions. When you notice one, you can point it out and ask the group what to do about it. ... If someone changes topics in a learning discussion, you might ask if the group has finished with the previous topic.

- --- See that all findings, ideas, criteria, and possible solutions are accurately recorded. (individuellement ou pour le groupe)

- If you notice a lot of repeating with nothing new being added, ask if the group is ready for the next topic. The findings by Schiedel and Crowell and by Fisher (previously cited) indicate that a group will not follow the steps in a problem-solving pattern in a strictly linear way as does a computer. Groups will cycle on each point, and sometimes backtrack. The leader must decide if the diversion is needed "kicking around" of ideas or a waste of time --- and if the latter, bring the group back on track.

Cette décision n'est pas unilatérale mais se prend en commun après que le leader a soumis la question au groupe; par exemple, des questions semblables peuvent s'imposer:

- Voulons-nous revenir sur ce point?
- Est-ce que tout nous semble suffisamment clair?
- Voulons-nous discuter plus longtemps sur ce sujet?
- Avons-nous d'autre information à partager sur ce sujet?
- Nous faudrait-il de l'information supplémentaire?
- Voudriez-vous revenir sur ce sujet après avoir acquis l'information qui nous manque?
- Quelqu'un serait-il en mesure d'obtenir cette information pour la prochaine réunion?

- Demander au groupe si on ressent le besoin de faire un résumé des points qui sont ressortis de la discussion et demander si quelqu'un veut se charger de faire ce résumé à l'intention du groupe.

Ce résumé devra être à la satisfaction du groupe qui pourra le modifier en conséquence, le cas échéant.

- Make a clear transition to each new question or step.

  Situer le nouveau point à traiter dans son contexte i.e. revoir brièvement ce qui a précédé et raccrocher le nouveau point à l'orientation globale de l'activité d'apprentissage.

- See that all major topics are thoroughly discussed. Point out anything of importance that is being overlooked (selon vous, en spécifiant qu'il s'agit de votre opinion, que les apprenants peuvent avoir de bonnes raisons de ne pas partager).

- Keep track of time and remind the group of any time limits so they can consider all aspects of the problem.

- Préparer avec le groupe la session suivante, ex.: répartition des tâches préparatoires (recherche, lecture, réflexion, rencontres); planification des activités de la ou des rencontres sub-séquentes; inventaire des ressources; etc.

- Participer à l'analyse du fonctionnement du groupe pour la session qui s'achève, avec ou sans questionnaire à remplir, selon ce qui aura été convenu.

2.1.3 Encourager la participation de tous les membres.

- Address your comments and questions to the group, not to individuals, unless you want to elicit, a specific bit of information.

- (Si on croit percevoir qu'un participant a quelque chose à dire, spécialement si c'est quelqu'un qui intervient peu) encourage him to speak (ex.: Voulez-vous ajouter quelque chose? but do not embarrass him if he has nothing to say by asking a question like, "_____, what do you think about that idea?")

- See that all members have an equal chance to participate, while no one should be forced to speak, neither should anyone be prevented from speaking by other members.

  If the group contains compulsive talkers who make long speeches or who speak so often that others get little chance, try to control them for the benefit of the group.

  The following techniques may help:
  - Restate briefly what has been said at length.
  - Point out the problem and ask others to contribute more.
  - Ask each person to make only one point per speech.

- Rebound questions to the group, unless you are the only person who can answer. If a member asks for your opinion, you might reply: "Well, let's see how other group members feel about this."

- Speak only when necessary. Don't comment after each member has spoken.

- React with acceptance and without evaluation, showing only that you understand or need clarification. If evaluation seems necessary, invite it from others, with a question such as: "How well does that agree with other information we have?"

- Be sure to listen with real interest to what an infrequent participant says, and see that other members are also listening to him or her.

  i.e. inciter les autres-participants à emboîter le pas en démontrant une attitude attentive bien évidente.

  Le médium devrait contribuer à fixer l'attention sur le locuteur, ce qui réduira l'effort et des apprenants et de l'éducateur.

  Perhaps this member (infrequent participant) can be assigned to investigate and report on personal interest, these may give you clues for bringing a quiet member into the conversation.

En faisant par exemple référence à son ministère ou à ses fonctions.

- React Silently

Il y aurait probablement lieu de compenser pour l'appauvrissement relatif du message dû à l'emploi d'un médium. Une technique pourrait être d'amplifier légèrement les signes non-verbaux signifiant notamment l'écoute, l'intérêt et l'acceptation. Cette compensation pourrait aussi amener l'éducateur à réagir de façon verbale en redondance à la réaction non-verbale.

- Make a visual survey of all members ... looking for any indication that a member may want to speak.

Certains comportements indiquent qu'une personne veut prendre la parole. Il existe des études sur ce phénomène (turn-taking) en situation face-à-face. Ces études peuvent toutefois être utiles puisque (1) au moins au départ

les comportements de prise de parole via médium devraient n'être que peu modifiés par rapport à la situation face-à-face et que (2) par la suite, ces comportements ne devraient pas s'éloigner beaucoup de ceux utilisés en situation face-à-face. (Dans le cas contraire, il aura fallu prendre conscience de ces comportements (leur échec) et se mettre d'accord pour en adopter d'autres, en auquel cas la situation sera encore plus claire et les études auquelles nous allons nous référer ne s'appliqueront probablement pas avec autant de pertinence.)

Wiemann et Knapp (1975) rapportent que: "Verbal turn-requesting behavior included (... in order to occurence): simultaneous talking, buffers, reinforcers, interrogative requests, and stutter starts.

Non verbal turn-requesting behavior included other directed gazes and head nods."

"Buffers: Short words or phrases which are "content-free", more or less stereo-typical, and which either precede or follow substantive statements (e.g., "but uh," "you know", "or something", "um", "well", and "uh-well")".

"Reinforcers: Words that provide feedback to the speaker, but do not necessarily attempt to gain the speaking role for the interactant emitting them. Short questions asking for clarification are coded in this category. (Examples include: "Yeah," "yes," and "um-hm".).

"Stutter starts: Short words (including non-fluencies) or phrases repeated with increasing frequency by one interactant while the other interactant holds the speaking role (e.g., "I...I...I... I think we should vote now.")."

"Other-directed gazes: the amount of time spent looking at the facial area around the eyes of the other person."

Etant donné que, d'une part, certains de ces signes seront plus difficiles à percevoir et/ou à interpréter en raison de la médiatisation (ex.: "other-directed gazes," notamment), et que, d'autre part, les apprenants seront plus préoccupés par le sujet que par la procédure, il semble qu'il revienne à l'éducateur de porter une attention particulière au "Turn-Taking." Il peut proposer au groupe de s'acquitter de cette tâche ou que quelqu'un d'autre, éventuellement en rotation, s'acquitte de cette tâche. Le responsable notamment s'informerait si effectivement tel participant veut intervenir ou signifierait au locuteur dans les cas sans équivoque, mais non remarqués par le locuteur, que telle personne voudrait intervenir. Il faudrait s'entendre pour que le responsable du "turn-taking" puisse, lorsqu'il le jugera bon, intervenir en priorité pour faciliter l'intervention d'un autre participant.

Le "gatekeeping" serait ainsi démocratique parce que:

1) il serait une fonction du groupe;
2) le "gatekeeper" ne dirigerait pas la prise de parole mais la faciliterait;
3) la priorité de son intervention serait une entente passée par tous les membres du groupe.

2.2 Stimuler la créativité et l'esprit critique

2.2.1 Encourager l'esprit critique

- Keep asking for information and analysis of the problem if the group gets solution minded.

- See that evidence is tested for reliability and not accepted at face value. You might do this by asking questions which will encourage the group members to test and evaluate it. For example:
  - to check the relevance of evidence, you might ask, "How does this apply to our problem?" or "How is that like the situation we are discussing?"
  - to evaluate the source of evidence you might ask such questions as, "What is the source of that information?", "How well is recognized in his

field?", "Is this consistent with his other pronouncements on the subject?"

- to check on the credibility of information, you might ask: "Do we have any information which is contradictory?"
- to test a statistic, you might ask how it was derived or how an average was computed.

- See that all group members understand and evaluate all standards, criteria, or assumptions used in making value judgments. For example, you might ask, "Is that criterion clear to us all?" "Is this something we want to insist upon?" or "Do we all accept that as an assumption?"

2.2.2 Encourager la créativité

- "Apply the principle of deferred judgment even when not brainstorming, and try to get as many alternative solutions as possible. Perhaps you can use some of the following questions:

  "How might we ...?" (rather than "How should we ...?"

  "What other idea can we think of?"

  "Can we recall any solutions used elsewhere that might be used to help solve this problem?"

- An effective device is to take each major characteristic of the problem and ask how it might be modified, solved, or eliminated.

- Watch for possible solutions which suggest whole new areas of thinking, and then pose a general question about the new area.

2.3 Favoriser la clarté de la communication

- Try to reduce the expression of ideas and judgements in biased, loaded, or emotive language. Aside from being a model, you can often rephrase or question a biased statement. For example:
  (Participant): "Such socialistic ideas will ruin our country."
  Leader: "You feel that governmental control would somehow do more harm then good. How do the others feel about this?"

- Whenever a statements is unclear to you or when you see a discussant showing signs of ... being confused (such as a frown or puzzled look), check for understanding. You might say something like, "I'm not sure I understand that. Do the rest of you?" "Let me see if I got your

meaning. I think you said that ..." "I'm not sure we all understood your point. Could you give us some examples, or describe how it would work?" "..., you seem puzzled by what ... said." Especially for minority points of view.

2.4 Favoriser la coopération

- Watch for indications of hidden agendas at variance with the group objectives. Call these to the attention of the group. The group can usually solve a problem of conflicting purposes if the members are fully aware of it.

- Stress the unity of purpose which brought the group into existence by using the work we often.

- Keep conflicts focused on facts and issues, stopping at once any attacks on a member's personality or character.

- Don't let the discussion get so serious that people cannot enjoy themselves. "--- listen with lessened tension when the bent to comedy or diversion or personal release is being manifested --- (and) pick up the problem after the camaraderie or tension has been spent." ... The result of such tension-relieving activity is much more concerted action by group members.

2.5 Simuler l'évolution du groupe et de ses membres.

> A continuing group, such as ... a study-discussion group should definitely allow time for feedback and evaluation of meetings ... Periodic evaluations of the group's performance and procedures should be made. Interpersonal feedback sessions if which members air any negative or positive feelings not previously cleared up may help a group. --- however it is done, a definite leadership service is made to a continuing group when members are made more aware of how they are participating and interactive together.

3. Si la discussion n'est pas orientée vers un consensus.

Certaines mesures s'appliquent surtout si la discussion n'est pas orientée vers un consensus mais vise premièrement à soulever le plus grand nombre d'idées possibles sur un sujet.

3.1 Brainstorming

> Le brainstorming a pour caractéristique d'éviter les pressions vers l'uniformité.

Comme le rapportent Kelley et Thibaut (1969):

"Group problem discussion generates pressures toward uniformity."

"Thomas and Fink (1961) report a considerable degree of pressure toward uniformity even though members of the ... groups were under no external pressure to reach unanimity."

"(Brainstorming) ... can be seen as an attempt to circumvent uniformity pressures in group problem solving ... The general aim of brainstorming is to elicit a very wide range of ideas. The main procedural rule is that criticism and evaluation of ideas (both one's own and those of others) are to be withheld. "Freewheeling" and "taking off" from other's ideas are encouraged. In the present context, one might suggest that the purposes of these rules are to reduce the convergent application of outcome control (by eliminating deviation-deterring criticism and negative sanctions) and to weaken the development of a stabilizing consensus (by eliminating open agreement and support and by encouraging innovation."

"The success of brainstorming is likely to depend greatly on the relations among the members, the type of leadership, and such factors."

D'autre part, des études (Etzioni, Laudon et Lipson, 1975), semblent démontrer que la médiation elle-même pourrait réduire les pressions vers l'uniformité:

"Thus, electronic meetings might be somewhat less effective than face-to-face meetings in terms of people swaying each other, but more conducive to letting people change their own minds. That is, they provide few opportunities for leadership (i.e. diriger l'opinion des autres participants) but also less pressure to be personally rigid or dug-in."

"The League study corroborated the laboratory finding that participants in the conference call meetings felt less pressured to conform to group opinion than participants at face-to-face meetings."

3.2 Ne pas "fermer la discussion".

Clore la discussion par un résumé de "ce qui a été appris" tend à provoquer l'arrêt de la réflexion chez l'apprenant. D'un côté, le professeur pose un acte qu'il n'est pas fondé à poser, i.e. il est impossible de savoir exactement ce qu'un autre a appris et encore plus ce que tout un groupe a appris, l'apprentissage étant unique à chacun en raison de son background, de son orientation et de ses aptitudes ou caractéristiques intellectuelles; d'un autre côté, l'étudiant ressent cet empiètement sur la réalité et trouve là un argument de plus pour adopter une attitude passive et réactive face à un enseignement, au lieu d'une attitude pro-active et inquisitive au sein d'un apprentissage.

Postman et Weingartner (in Knowles, 1973) avancent de l'éducateur employant l'"inquiry method" que:

"He recognizes that the act of summary of "closure" tends to have the effect of ending further thought. --- he assumes that one is always in the process of acquiring skills, assimilating new information, formulating or refining generalizations.

Thus, he is always cautious about defining the limits of learning, ... If a student has arrived at a particular conclusion, then little is gained by the teacher's restating it. If the student has not arrived at a conclusion, then it is presumptuous and dishonest for the teacher to contend that he has."

De la Puente (1970) résume ainsi la pensée de Rogers sur ce point:

"Nous avons appris, dit Rogers, que si le leader termine en faisant la "conclusion" du thème en question, parce qu'il lui déplaît de laisser les thèmes "dans le vague", en suspens, d'une part il procure un certain soulagement au groupe, mais d'autre part il freine son élan vital. Au contraire, si le leader est tolérant dans sa manière de développer le thème, si la classe ne finit pas sur une conclusion artificielle, les membres du groupe

conserveront toute leur vitalité en dehors des heures de classe, ils constateront que le professeur n'a pas donné à leurs problèmes une réponse autoritaire, et qu'il ne leur reste qu'une alternative, celle d'apprendre, apprendre et apprendre encore jusqu'à trouver une solution personnelle de ses problèmes. Cette solution est temporaire; elle ne peut avoir un caractère statique car chacun a vu aussi la façon imparfaite au moyen de laquelle il est arrivé à la solution, et c'est pour cela même que cette solution, au lieu d'être un point final, est bien plutôt une étape, une pause dans la marche continue d'un apprentissage toujours inachevé."

3.3 Conséquences

Selon Kelley et Thibaut (1969), la multiplicité des solutions serait de nature à susciter chez les participants une certaine inquiétude:

"Too many alternatives create uncertainty and destabilization."

Il faudrait cependant ajouter, pour tempérer cette affirmation, que les solutions, si elles sont plus difficiles à obtenir, seront personnelles et véritables et qu'elles auront plus d'incidences sur les attitudes et le comportement ultérieur de l'individu.

Quand à l'impression que des participants à une session de formation non-directive pourraient avoir de voltiger de thème en thème sans ordre et sans rien terminer, il faut se souvenir ici de deux faits:

1) il règne sans doute un ordre plus grand au sein de notre session expérimentale que lors de rencontres face-à-face en salle de classe où il n'existe souvent à toutes fins pratiques pas de restrictions économiques ou de temps; les participants seront conscients de l'importance d'une certaine rigueur afin d'optimiser l'usage du satellite;

2) l'acceptation de règles est facilitée par l'augmentation en importance numérique du groupe; les participants étant relativement plus nombreux, il accepteront donc volontiers l'existence de règles plus nombreuses ou plus strictes (qui ne seront du reste jamais adoptées sans leur approbation) que ne le feraient les groupes d'importance moindre (7, 8 personnes) observés lors des études sur les groupes de discussion.

Bibliographie

Baird, Marcia, Designing Teleconference Programs: Some Clues from the Wisconsin Experience, The Status of the Telephone in Education, University of Wisconsin, 1976.

Benne, Kenneth D., Paul Sheats, Functional Roles of Group Members, Small Group Communication: a Reader, Cathcart, Samovar, Wm. C. Brown Company, Publishers, Dubuque, Iowa, 1970.

Brilhart, John K., Effective Group Discussion, Wm. C. Brown Company, Publishers, Dubuque, Iowa, 1974.

Casey-Stahmer, Anna, Toward a Comparative Model of Satellite Based Social Service Delivery Strategies for Developing and Developed Countries, a case study of the ATS-F Satellite Experiments for India and The United States, 1973.

Casey-Stahmer, Anna, Dean Havron, Planning Research in Teleconference Systems, Human Sciences Research, Inc., 1973.

Collins, Barry E., Bertram H. Raven, Groups structure: Attraction, Coalition, Communication, and Power, The Handbook of Social Psychology, 2nd edition, Vol. 4, Addison-Wesley Publishing Company, 1969.

Daniel, John S., Ben Turok, Teaching by Telephone: A Two-Way Communication Mode in Distance Education, Paper presented at the 10th ICCE Conference, Brighton, U.K., May 1975.

De la Puente, Miguel, Carl Rogers: de la psychothérapie à l'enseignement. Editions de l'EPI, Paris, 1970.

De Peretti, André, Carl Rogers et l'orientation non-directive en pédagogie, in Brugidou, J.-P., Pédagogie et psychologie des groupes. Editions l'EPI, Paris, 1966.

Ellul, Jacques, The Technological Society, Vintage Book, 1964, 446 p.

Etzioni, Amitai, Kenneth Laudon, Sara Lipson, Participatory Technology: The MINERVA Communications Tree, Journal of Communication, Vol. 25, No. 2, 1975.

Faure, Edgar, Apprendre à être. Paris. Unesco, Fayard, 1972.

Fillaux, Jean-Claude, in Brugidou, J.-P., Pédagogie et Psychologie des groupes, Editions de l'EPI, Paris, 1966.

Fotinas, Constantin, Vers une pédagogie Sauvage, Pédagogiques, Vol. II, No. 2, Montréal, 1976.

Foucambert, Jean. Apprentissage et enseignement, Communication et langages, numéro 32, 4e trimestre, 1976.

Freire, Paulo, Education for Critical Consciousness, Seabury Press, New York, 1973.

Freire, Paulo, Pedagogy of the Oppressed, Seabury Press, New York, 1970.

Freire, Paulo, Quelques idées insolites sur l'éducation, Commission internationale sur le développement de l'éducation, Série B: opinions, numéro 36, Unesco, 1971.

Frenette, Charlotte, La Téléconférence comme Médium d'Apprentissage: Déroulement et Résultats de l'Expérience de Formation à DC II, Commission de la Fonction publique, Ottawa. Présenté au 43ième Congrès de l'ACFAS, Sherbrooke, Québec, 1976.

Gibb, Cecil A., Leadership, The Handbook of Social Psychology, 2nd edition, Vol. 4, Addison-Wesley Publishing Company, 1969.

Hersey, Paul and Kenneth H. Blanchard, Management of Organizational Behavior: utilizing human resources, 2nd Edition, Prentice-Hall Inc., 1972.

Horowitz, Milton W., Howard V. Perlmutter, The Discussion Group and Democratic Behavior, Small Group Communication: a Reader, Cathcart, Samovar, Wm. C. Brown Company, Publishers, Dubuque, Iowa, 1970.

Jull, G. W. et Nicole Mendenhall, Prediction of the Acceptance and Use of New Interpersonal Telecommunications Services, The Status of the Telephone in Education, Second Annual International Communications Conference, University of Wisconsin, 1976.

Kelley, Harold H., John W. Thibaut, Group Problem Solving, The Handbook of Social Psychology, 2nd edition, Vol. 4, Addison-Wesley Publishing Company, 1969.

Knowles, Malcolm, The Modern Practice of Adult Education: Andragogy versus Pedagogy, New York, Association Press, 1970.

Knowles, Malcolm, The Adult Learner: A Neglected Species, Gulf Publishing Company, Houston, Texas, 1973.

Krech, D., R.S. Crutchfield, E.L. Ballachey, Individual in society, 2nd edition, New York, McGraw-Hill, 1962.

Lortie, René, Teleconference Financial Seminar, Public Service Commission, Ottawa, rapport interne, 1975.

Lortie, René, Problèmes pratiques dans un domaine nouveau: Formation non-directive via satellite, Commission de la Fonction publique, Ottawa. Présenté au 43ième Congrès de l'ACFAS. Sherbrooke, Québec, 1976.

Lortie, René, A Democratic Communication Model for Interactive Telecommunication Learning, Public Service Commission, Ottawa. Communication présentée au Congrès de l'AMTEC, St. Jean, Terre-Neuve, 1976.

Lortie, René, Rôle de l'apprenant adulte en téléformation. Présenté au 45ième Congrès de l'ACFAS, Trois-Rivières, Québec, 1977.

Lortie, René, Rôle de l'éducateur d'adultes en Téléformation. Présenté au 45ième Congrès de l'ACFAS, Trois-Rivières, Québec, 1977.

Maslow, A.H., Motivation and Personality, New York, Harper and Brothers, 1954.

Maslow, A.H.,The farther reaches of human nature, Journal of Transpersonal Psychology, 1969, I, 1-9 p.

Mendenhall, Nicole et Jull, George, Evaluation de deux systèmes audio interactifs: comportement et technologie. Présenté au 44ième Congrès de l'ACFAS, Sherbrooke, Québec, 1976.

Mendenhall, Nicole et Lortie, René, Evaluations of Interactive Tele-Education in the Public Service Commission. Symposium de l'OTAN sur "The Evaluation and Planning of Interpersonal Telecommunications Systems", Bergamo, Italie, septembre 1977. Publication à l'occasion du symposium.

Mendenhall, Nicole et Ryan, Michael, A Survey of Teleconferencing Studies in the Public Service Commission, The Telephone in Education Conference, Wisconsin, 1977.

Nutall, Edmund C., Analyses of Business Telephone Calls, Prepared for Xerox Corporation, 1973.

Parker, Lorne, Marcia Baird, Dennis Gilbertson, Introduction to Teleconferencing, The Telephone in Education, Book II, University of Wisconsin, 1977.

Petelle, John L., The Role of Conflict in Discussion, Small Group Communication: a Reader, Cathcart, Samovar, Wm. C. Brown Company Publishers, Dubuque, Iowa, 1970.

Ryan, Michael G., The Influence of Teleconferencing Medium and Status on Participants Perception of the Aestheticism, Evaluation Privacy, Potency, and Activity of the Medium, Human Communication Research, Vol., 2, No. 3, Spring, 1976.

Ryan, Michael G. et Mendenhall, Nicole, An Exploration of Various Media for Tele-Teaching, Media Message, Volume 6, no. 1, 1976.

Ryan, Michael G. et Craig, James C., Intergroup Telecommunication: The Influence of Communications Medium and Role Induced Status Level on Mood, and Attitudes Towards the Medium and Discussion, Department of Communications, Ottawa. Unpublished Report, 1975.

Tough, Allen, The Adult's Learning Projects, Research in Education Series No. 1, The Ontario Institute for Studies in Education, 1971.

Tubbs, Stewart L., Sylvia Moss, Human communication, An Interpersonal Perspective, Random House, New York, 1974.

Wedemeyer, C.A., Trouble at Castle Perilous: Applying Media and Technology to Instruction, Educational Technology, July, 1971, 19-24 p.

Wedemeyer, C.A., Instructional Design, The Status of the telephone in Education, University of Wisconsin, 1976.

Wedemeyer, C.A., The Next Frontier: Potentials and Problems of International Intercultural Education via Satellite, Paper adapted from an address given January 9, 1969 in The University of Wisconsin Space science Colloquium, 17 p.

Weston, J.R., C. Kristen, Teleconferencing: a Comparison of Attitudes, Uncertainty and Interpersonal Atmosphere in Mediated and Face-to-Face Group Interaction, Prepared for the Social Policy and Programs Branch, Department of Communications, Ottawa, 1973.

Wiemann, John M., Mark L. Knapp, Turntaking in Conversation, Journal of Communication, Vol. 25, No. 2, 1975.

Wigren, Harold E., Teacher-to-Teacher Communications, Report of the NEA's Pan-Pacific Satellite Experiment 1976, National Education Association, Washington, 1976.

CACC / CCAC
38516

Tele-training for personnel development.

P
91
C6541
T45
1977
v.2
c.1

Date Due

FORM 109