

2.5 ALLOCUTION DE M. IVON ROBERT

Notice biographique

Ivon Robert, psychologue de formation, travaille quelque peu dans un centre de réhabilitation avant d'amorcer sa carrière d'enseignant en 1970 au Collège du Vieux-Montréal. Professeur de psychologie depuis ce temps, il a participé dans son collège à diverses expériences pédagogiques et plus particulièrement au Multi, formule alternative. C'est la publication en 1979 du volume du Dr Lafontaine sur les auditifs et les visuels qui le confirme dans ses intuitions et ses observations sur les modes d'apprentissage des individus.

Il y consacre depuis, temps et énergie en rédigeant des articles sur la pédagogie des auditifs et des visuels et en animant occasionnellement des ateliers de perfectionnement des enseignants.

Il a entrepris récemment la rédaction d'une thèse de doctorat à l'Université de Montréal sur la relation entre ces profils neuro-sensoriels et la mémoire.

“L'étudiant-e de cégep: visuel-le, auditif-ve, audiovisuel-le?”

"Ce qui anime cette recherche, c'est l'horreur de la pensée mutilée-mutilante, c'est le refus de la connaissance atomisée, parcellaire et réductrice, c'est la revendication vitale du droit à la réflexion. C'est la conscience que ce qui nous fait le plus défaut est, non la connaissance de ce que nous ignorons, mais l'aptitude à penser ce que nous savons."

Edgar Morin¹

(1) Morin, E., La méthode: la vie de la vie (t.2). Paris: éd. du Seuil, 1980. Les soulignés sont de moi.

2.5.1 INTRODUCTION

La perception de l'étudiant-e de cégep dont je vais vous parler est le fruit de mes treize années d'enseignement et de recherche auprès des étudiant-es en sciences humaines du C.E.G.E.P. du Vieux-Montréal.

Ma première année d'enseignement, en tant que professeur dans le "système régulier", m'apprit que certain-es étudiant-es avaient des façons d'apprendre différentes des miennes, tandis qu'une autre partie d'entre eux-elles appréciait ma façon d'enseigner. Cette impossibilité de satisfaire tou-ttes les étudiant-es - mon enseignement d'alors était de type magistral - me donna le goût d'en connaître plus sur ce qui motivait un-e étudiant-e à apprendre. C'est ainsi que je m'intéressai à un projet de recherches sur la multidisciplinarité appliquée à l'enseignement des sciences humaines.

2.5.2 L'ÉTUDIANT-E DE CÉGEP TEL-LE QUE PERÇU-E À TRAVERS LE MULTI

Le MULTI fut une recherche-action réalisée par une équipe de sept professeurs, de 1971 à 1978¹. Les conclusions ou plutôt l'intégration des différents modèles éducatifs dont je vais maintenant vous parler, n'est pas nécessairement partagée par les autres membres de cette équipe de recherche; le processus multidisciplinaire qui sera décrit tient seulement compte de la façon dont je l'ai vécu.

LA MOTIVATION SELON ROGERS

Le premier modèle pédagogique dont s'inspirèrent une partie des professeurs pour essayer de connaître ce qui motive un-e étudiant-e à apprendre fut celui du psychologue américain, Carl Rogers.

(1) Voir Le MULTI: expérience pédagogique au Cégep du Vieux-Montréal. Rapport final de l'expérience "MULTI" portant sur A-71, H-72, H-73.

Celui-ci préconisait la "liberté d'apprendre": selon Rogers, la principale motivation à apprendre doit venir du monde intérieur de l'étudiant-e, i.e. de ses intérêts, de ses besoins, de ses goûts; en somme, l'étudiant-e doit décider par lui-elle-même ce qu'il-elle veut apprendre et comment il-elle veut l'apprendre.

Pour réaliser cet objectif, les professeurs décidèrent d'abolir les cours proprement dits et de procéder par tutorat. Chaque étudiant-e devait se choisir un tuteur parmi les sept professeurs, déterminer avec son aide le sujet de son travail, les étapes à suivre, et rencontrer son tuteur à intervalles réguliers.

Cette première expérimentation me permit d'en arriver à certaines conclusions provisoires.

1- L'étudiant-e, quand il-elle arrive au cégep, ne sait pas, en général, pourquoi il-elle vient au cégep, et encore moins ce qu'il-elle désire apprendre exactement. Souvent il-elle n'est là qu'à cause des pressions sociales ou du conformisme.

2- L'étude en soi, en dehors de tout contexte social, n'est pas motivante pour la majorité des étudiant-es de cet âge; ils-elles ont besoin d'échanger sur ce qu'ils-elles apprennent, de comparer les informations reçues, de connaître les autres.

L'APPRENTISSAGE SELON LABORIT

A la suite de ces constatations, les "tuteur-es" décidèrent avec les étudiant-es de devenir aussi des "animateur-es" et de former des "ateliers" pour faciliter les échanges entre les étudiant-es d'un même tuteur.

Même cette manière de procéder, en combinant le tutorat et les ateliers de rencontres, s'avéra insatisfaisante pour les étudiant-es: l'apprentissage était trop centré sur la cognition, sur la théorie déjà déterminée par la tradition universitaire; ce qu'ils-elles demandaient, c'était de se rapprocher de la réalité, de vivre la théorie, de théoriser à partir de leur vécu. Les tuteur-animateur-es reconnurent eux-elles aussi, dans cette demande, un besoin qu'ils-elles avaient eux-elles-mêmes ressenti lors de leurs études. Ce que recherchent beaucoup d'étudiant-es de cet âge, c'est un contact avec la réalité, avec leur vécu aussi bien cognitif qu'émotif; ils-elles veulent analyser la réalité, mais à partir de la leur, et non de la réalité "académique".

Certains professeur-es reconnurent dans ce besoin, le "mélangeur" de Laborit; celui-ci, biologiste, suggérait aux enseignant-es de tenir compte dans l'éducation, du fait que le cerveau humain est constitué d'un paléocéphale, servant à emmagasiner, sous forme de conditionnements réflexes, une foule d'expériences personnelles et sociales, et d'un néocortex, servant à inventer de nouvelles structures pour se réadapter aux variations qu'il provoque dans son environnement, donc de créer. Le rôle de l'enseignant-e, selon Laborit, est alors de faciliter la mise en ordre des connaissances acquises, l'établissement de relations entre les faits, la génération de concepts, la recherche des structures et l'apprentissage d'une méthodologie scientifique de pensée et d'action.

A partir de ce moment, les ateliers furent divisés en deux parties, l'une théorique, l'autre pratique; il s'agissait alors en atelier, non seulement d'échanger au plan du vécu, mais aussi d'essayer de théoriser ou de conceptualiser ce vécu.

LA DIALECTIQUE MARXISTE ET MAOISTE APPLIQUÉE À LA PÉDAGOGIE

Les deux premières années d'expérimentation du MULTI débouchaient sur les deux principes suivants:

- 1- L'étudiant-e n'apprend qu'en autant qu'il-elle a identifié ce qu'il-elle est, ce qu'il-elle veut et ce qu'il-elle peut, en se comparant aux autres et en échangeant avec eux-elles.

2- Tout apprentissage doit comporter une partie théorique et une partie pratique, de façon à permettre l'émergence de structures nouvelles, propres à l'étudiant-e.

C'est à ces deux principes d'éducation que l'écoute des besoins, intérêts et motivations des étudiant-es nous avait mené-es. Les méthodes pédagogiques employées pour atteindre ces buts-principes se diversifièrent avec le temps; en plus du tutorat et des ateliers, s'ajoutèrent les stages dans le milieu, les séminaires de recherche, les sessions de formation en croissance personnelle, les documents écrits ou audiovisuels, etc.

Cependant, de l'avis des étudiant-es, il manquait encore quelque chose au MULTI: c'était l'aspect communautaire. Chacun-e poursuivait sa formation et son apprentissage pour lui-elle-même, mais n'était que peu impliqué-e socialement. Autrement dit, chacun-e arrivait à se changer, mais ne changeait rien au milieu environnant.

C'est alors que quelques professeurs orientèrent leur démarche pédagogique vers l'intégration du modèle (marxiste-maoïste) de la dialectique à la pédagogie.

Le modèle dialectique (théorie et pratique) correspondait, au niveau individuel, à ce que les étudiant-es disaient nécessaires à l'apprentissage, et, au niveau collectif, permettait de dépasser l'apprentissage personnel en lui donnant comme but le changement social.

Après sa phase d'orientation (recherche de ses intérêts personnels par le tutorat et les ateliers d'animation et de discussion), l'étudiant abordait sa phase d'information (recherche des informations qui répondaient à ses intérêts par des ateliers d'informations spécifiques, des stages pratiques, des enquêtes, des films, des livres, etc.). Une fois ces phases complétées, l'étudiant-e pouvait maintenant entrer dans sa troisième phase: celle de l'action-diffusion. L'étudiant-e devait traduire les informations acquises en actions; pour ce faire, il-elle pouvait s'impliquer dans des projets communautaires, soit à l'intérieur du

collège (journal, radio, télévision, etc.), soit à l'extérieur du collège (groupes politiques, artistiques, éducatifs, c.l.s.c., artisanat, édition, etc.).¹

LA NEUROPÉDAGOGIE

La "découverte" de ces trois phases, successives ou simultanées, mit fin au MULTI, en tant qu'exploration pédagogique collective. Par la suite, les professeurs du MULTI s'appliquèrent plus à développer des méthodes pédagogiques appropriées aux différents ateliers dans lesquelles elles s'étaient relativement spécialisé-es d'après leurs intérêts et leurs motivations.

C'est ainsi que, pour ma part, je poursuivis mes recherches au niveau pédagogique, en essayant d'expliquer les liens entre la neurologie et la pédagogie. Je cherchai en premier à voir les liens entre la physiologie (surtout au plan de l'alimentation et des rythmes biologiques), la neurologie (fonctionnement des hémisphères cérébraux et du système nerveux en général) et la pédagogie.

Ma préoccupation était la suivante: pourquoi certain-es étudiant-es aiment-ils-elles apprendre par la pratique et d'autres, par la théorie? Pourquoi la dialectique appliquée à la réalité s'avère-t-elle si efficace pour l'apprentissage?

Les recherches en neurologie étaient alors assez avancées pour en conclure que les deux hémisphères cérébraux avaient des fonctions différentes au niveau du langage employé (les mots ou les images), du type de mémoire (visuel ou conceptuel), et du tonus émotionnel (la "bonne humeur", l'enthousiasme, ou la "tristesse", le calme). De plus il était admis que l'hémisphère gauche traite l'information de façon analytique, logique,

(1) Monette, G., Au cégep du Vieux-Montréal: L'EXPERIENCE DU MULTI, 1. Historique et structure fonctionnelle. Prospectives, volume 12, numéro 2, avril 1976.

théorique; il sert à la conceptualisation, à la verbalisation, au langage et aux fonctions mathématiques, tandis que l'hémisphère droit traite l'information de façon globale, intuitive, pratique; il sert à l'imagination, l'expression émotive, au non-verbal et aux fonctions de pensée divergente.

Ainsi était établi un premier lien analogique entre nos "découvertes" pédagogiques (intégration de la théorie et la pratique) et les fonctions de chacun des hémisphères du cerveau. Ce premier lien entraîna un deuxième avec une intuition pédagogique alors répandue au MULTI, à savoir que l'apprentissage doit comprendre trois types de savoir: le savoir-savoir, le savoir-être et le savoir-faire. Le savoir-savoir semble correspondre aux fonctions de l'hémisphère gauche, tandis que le savoir-être semble correspondre aux fonctions de l'hémisphère droit; le savoir-faire, quant à lui, semble faire appel aux fonctions du système limbique et du complexe reptilien (le paléocéphale de Laborit).

2.5.3 L'APRÈS-MULTI: LE PRINCIPE DE LAFONTAINE

C'est à ce moment-là que je décidai de retourner à l'enseignement "régulier", entre autres raisons, pour y voir s'il était possible d'appliquer ces premiers concepts neuropédagogiques à l'intérieur d'un contexte pédagogique "normal". C'est ainsi que je proposai aux étudiant-es des objectifs d'apprentissage aux trois niveaux du savoir, que je nommai SAVOIR-PENSER, SAVOIR-RESSENTIR et SAVOIR-AGIR, et à développer des méthodes pédagogiques que je voulais de plus en plus appropriées aux objectifs poursuivis.

Parallèlement à ces recherches pratiques, je poursuivais mes lectures sur la neurologie; c'est ainsi que j'appris que les gens "créateurs" ont une caractéristique au plan neurologique qui les distingue des personnes dites "non-créatrices": ils-elles utilisent leur hémisphère gauche lors de l'exécution de tâches de type intellectuel ou logique, et leur hémisphère droit, lorsqu'ils-elles exécutent des tâches de type intuitif ou "créatif". La question qui se posait alors était de savoir pourquoi certaines personnes ne savent pas utiliser leurs hémisphères en fonction des tâches auxquelles elles sont confrontées? Pourquoi certains individus utilisent-ils plus un hémisphère que l'autre? Comment peut-on les reconnaître au plan de l'apprentissage?

Pour répondre à ces questions et pour essayer de comprendre pourquoi certain-es étudiant-es sont si réfractaires à la théorie et d'autres, à la pratique, je me documentai sur les styles cognitifs. C'est ainsi que je fus mis en contact avec le modèle des visuels et des auditifs, du docteur Raymond Lafontaine.

LA COMMUNICATION SELON LAFONTAINE:

Ce qui me fascina d'abord dans ce modèle, c'est la description détaillée qu'on donnait des comportements de communication: le-a visuel-le (indépendamment de son sexe) percevait la réalité surtout à l'aide de sa vision, et communiquait beaucoup en utilisant les expressions faciales et les gestes. Il-elle lisait sur le visage de l'interlocuteur, et se fiait moins à ce qui était dit.

L'auditif-ve, au contraire, percevait la réalité à l'aide de son audition, et se fiait surtout au contenu du message et aux intonations de son interlocuteur; lorsqu'il-elle s'exprimait, il-elle regardait peu l'interlocuteur et utilisait rarement les gestes ou les expressions faciales.

En plus de compléter le modèle des extraverti-es et des introverti-es de Jung, le psychologue allemand, ce modèle permettait de comprendre l'éternel "problème" de ceux-celles qui répondent spontanément en classe, et ceux-celles qui ne parlent jamais ou rarement.

Une première expérimentation de ce modèle, à travers des groupes de discussion, divisés en sous-groupes visuels, auditifs et audiovisuels, me permit de constater les faits suivants:

1- Dans un sous-groupe de visuel-les, l'animateur n'a qu'à amorcer le sujet de discussion; les étudiant-es "embarquent" facilement: l'un dit ce qu'il en pense, l'autre réagit à cette réflexion, une troisième donne un exemple vécu à propos de ce qui vient d'être dit, etc. Ces sous-groupes visuels

ont plus ou moins besoin d'un animateur, si ce n'est pour "régler" les échanges, car les visuels-les coupent facilement la parole à leur interlocuteur. Au niveau de la pensée, elle ne procède pas d'une longue réflexion; elle s'élabore plutôt à partir de ce qui est dit. Autrement dit, les visuel-les ne pensent pas avant de parler, il-elles pensent en parlant.

2- La situation est différente avec les auditif-ves; en tant qu'animateur, le professeur a un rôle considérable: il doit "aller chercher" les étudiant-es, les inviter à développer leur pensée en posant de nombreuses sous-questions. Au plan de l'expression de la pensée, ce sont des individus qui réfléchissent beaucoup avant de parler, qui ne disent rien s'il-elles ne sont pas sûr-es des réactions des interlocuteurs, et qui s'expriment lentement et avec un ton de voix bas et intime (timide, diraient d'autres).

A la suite de ces constatations, j'ai pris grand intérêt à ce modèle; de plus celui-ci me permettait d'établir des liens analogiques avec les hémisphères cérébraux: les visuel-les semblaient plus correspondre aux fonctions de l'hémisphère gauche (analyse, logique), tandis que les auditif-ves semblaient plus correspondre aux fonctions de l'hémisphère droit (globalité, intuition); les audiovisuel-les, quant à elles, il-elles semblaient utiliser chacun de leurs hémisphères selon la situation présente; il-elles se rapprochaient donc des gens dits créatifs.

Tous ces liens entre la neurologie, et le style de communication étaient intéressants, mais manquaient de fondements scientifiques; aucune expérience, avec des instruments de mesure, psychologiques ou autres, n'avait jamais été entreprise pour prouver ce modèle. Celui-ci avait été construit à partir d'observations maintes fois répétées, mais non-compilées de façon systématique.

2.5.4 UNE PREMIÈRE EXPÉRIMENTATION SCIENTIFIQUE À L'HIVER 1982

Au moment où j'entreprenais cette première mini-recherche, un étudiant de psychologie à l'Université du Québec à Montréal, Robert Wilscam, entreprenait sa thèse de maîtrise sur la pensée créative et la personnalité. Un heureux hasard fit qu'il décida de faire sa recherche au Cégep du Vieux-Montréal, auprès des mêmes étudiant-es qui me servaient de "sujets" expérimentaux. Et c'est de la sorte que je pus vérifier, sur un petit groupe (46 étudiant-es), certaines de mes hypothèses sur le fonctionnement des visuel-les, des auditif-ves et des audiovisuel-les aux plans de la communication, de l'apprentissage, et des processus de pensée, et de la maturité sociale.

AU NIVEAU DE LA COMMUNICATION

Les différents tests psychologiques administrés permirent de constater des différences significatives, au plan statistique.

Au niveau de la communication, les résultats indiquèrent les faits suivants:

1- Les visuel-les communiquent de façon différente des auditif-ves: ils-elles sont plus extraverti-es, plus sûres d'ils-elles-mêmes, communiquent plus par le figuré (non-verbal) et tendent à s'imposer dans un groupe.

2- Les auditif-ves sont plus réservé-es, manifestent moins de confiance en eux-elles-mêmes, et font preuve de plus de flexibilité dans leurs conversations et leurs agissements.

Pour communiquer avec le-a visuel-le et l'auditif-ve, il faudra utiliser leur mode principal de communication: en caricaturant, on peut dire que le-a visuel-le est un-e sourd-e avant tout; l'auditif-ve, c'est un aveugle: il-elle comprend à partir de ce qu'il-elle entend surtout.

AU NIVEAU DE L'APPRENTISSAGE

Pour apprendre, les visuel-les utilisent plus la vision et le toucher que les auditif-ves, ils-elles préfèrent les apprentissages "pratiques" aux apprentissages théoriques, et semblent préférer les situations pédagogiques où il y a beaucoup de communication et d'échanges entre étudiant-es (le travail d'équipe, entre autres).

1- Le-a visuel-le apprécie particulièrement les situations d'apprentissage où il y a du mouvement (il faut que ça "bouge", qu'il y ait quelque chose qui se passe et que ça ne traîne pas...), une bonne atmosphère (il faut que ça "rie", qu'il y ait de la bonne humeur, une atmosphère dégagée, ouverte), et la possibilité de communiquer avec les autres (le travail en équipe, en sous-groupe, pour discuter, lui convient très bien). Il-elle apprécie en général les méthodes "actives".

2- L'auditif-ve, pour apprendre, préfère les situations d'apprentissage où le professeur parle beaucoup aux étudiant-es, où il-elle a le temps de réfléchir à ce qui est dit, où on ne l'oblige pas à parler, où on ne va pas trop vite. Le travail d'équipe organisé lui convient moins; il-elle préfère travailler seul-e plutôt que devoir se "disputer" pour défendre son point de vue. L'auditif-ve donne peu de rétroactions (feedback) parlées ou faciales; la rétroaction écrite lui permet de mieux s'exprimer.

UN TROISIÈME GROUPE: LES AUDIOVISUEL-LES

Cette mini-recherche m'a permis de vérifier l'existence d'un troisième groupe: les audiovisuel-les. Raymond Lafontaine avait déjà parlé¹ de visuels et d'auditifs intégrés; ce groupe était le résultat de l'apprentissage des modalités de l'autre profil neurosensoriel, mais ne semblait pas avoir des caractéristiques propres très bien définies.

Par contre, dans cette mini-recherche auprès d'une cinquantaine d'étudiant-es, principalement de sciences humaines, les audiovisuel-les ressortirent avec des caractéristiques qui les distinguaient des deux autres groupes:

1- L'audiovisuel-le apprend aussi bien avec ses oreilles qu'avec ses yeux; il-elle cherche à s'adapter à son interlocuteur. Si la personne qui lui parle communique surtout par la parole, il va écouter; si elle communique surtout par le geste, il va plus regarder. Il-elle a intégré l'autre profil, il-elle possède maintenant les deux façons principales de percevoir et de communiquer.

2- Cependant le point le plus intéressant, chez les audiovisuel-les, c'est le développement de leur pensée "créative" et de leur pensée "formelle"; celles-ci semblent mieux utilisées par ce groupe. Or ce fait semble prouver notre hypothèse que les audiovisuel-les devraient être plus créatif-ves, puisqu'il-elles utilisent les deux hémisphères... et que ceux-elles qui utilisent chacun des hémisphères en fonction de la situation se retrouvaient dans le groupe des gens créatifs, dans la recherche citée plus haut.

(1) Lessoil, B. et Lafontaine, R., L'univers des auditifs et des visuels. Montréal: éd. du Nouveau Monde, 1981.

Les audiovisuel-les se différencient des visuel-les et des auditif-ves beaucoup plus par leur processus de pensée créative et logique, que par leur façon d'apprendre ou de communiquer.

L'avantage de la personne audiovisuelle, c'est de pouvoir utiliser plusieurs modes de perception, de communication, d'apprentissage et de pensée; elle parvient plus facilement à un fonctionnement optimal... dirait-on en psychologie.

LA MATURITÉ SOCIALE

En utilisant la notion de maturité sociale telle que définie par un test américain de personnalité (tolérance, sens des responsabilités, contrôle de soi et socialisation), il est intéressant de noter que cet aspect de la personnalité ne différencie aucunement chacun des sous-groupes visuels, auditifs ou audiovisuels: les trois ont un degré de maturité équivalent à celui du jeune adulte environ. Les étudiant-es de cégep sont donc, avant tout, de jeunes adultes, partageant les mêmes besoins d'ordre affectif, mental, social et physique, peu importe leur profil neurosensoriel. C'est au plan de la communication, de l'apprentissage et des processus de pensée qu'ils-elles semblent se différencier de façon plus prononcée.

2.5.5 UNE PREMIÈRE SYNTHÈSE: LA PÉDAGOGIE DES VISUEL-LES ET DES AUDITIF-VES

Après cette préexpérimentation très encourageante par ses résultats préliminaires, j'ai pensé établir une façon de procéder, que j'ai appelé "la pédagogie des visuel-les et des auditif-ves". Celle-ci a, comme but principal, de développer la créativité, telle que définie par la psychologie, i.e. comprenant à la fois des aptitudes à créer (comme la pensée logique et la pensée créative), et des attitudes créatives (comme la confiance en soi et l'autonomie).

1- Ce qui distingue d'abord les gens créatifs des gens dits peu créatifs, c'est leur haut

degré d'autonomie. Or le-a visuel-le est une personne qui se fie avant tout aux autres pour avoir une perception positive de soi-même, tandis que l'auditif-ve se fie à ce qu'il ressent intérieurement pour juger de lui-même. L'un emploie des critères externes d'évaluation de soi-même, tandis que l'autre emploie des critères internes. Or l'autonomie se base d'abord sur cette capacité de s'évaluer à partir de critères subjectifs et internes; aussi l'auditif-ve semble être capable de plus d'autonomie, il-elle a moins besoin du professeur pour s'apprécier dans sa démarche d'apprentissage. Le-a visuel-le, par contre, a besoin d'apprendre à s'apprécier à partir de ses propres critères; c'est au développement de son autonomie que le professeur pourra aider.

2- Ce que l'on retrouve chez le-a visuel-le, comme attitude créative, c'est la confiance en soi extérieure et le sens du leadership. Lorsqu'il-elle entreprend quelque chose, le-a visuel-le est capable de s'organiser pour y parvenir. C'est là une qualité que l'auditif-ve possède à un degré moindre; aussi aurait-il besoin de support extérieur pour l'aider à s'organiser. De plus, extérieurement, l'auditif-ve a moins confiance en lui-elle; il-elle a besoin qu'on lui donne plus confiance en lui-elle-même. Or la confiance en soi, chez un individu, peut se développer en "faisant" quelque chose, en l'organisant et en se rendant à terme.

C'est à partir de ce but (développer la créativité, i.e. les aptitudes à créer et les attitudes créatives), et en se fondant sur les trois niveaux du système nerveux central (complexe reptilien, système limbique et néocortex), que j'en suis venu à définir trois objectifs principaux pour l'apprentissage: le savoir-penser, pour développer les pensées logique et créative; le savoir-ressentir, pour développer l'autonomie et la confiance en soi; et le savoir-agir, pour développer les habiletés techniques et la capacité d'agir sur la réalité.

2.5.6 LES IMAGES MENTALES D'ANTOINE DE LA GARANDERIE

L'élément le plus récent de mes recherches sur l'étudiant-e de cégep me provient d'un pédagogue français, Antoine de la Garanderie¹. Ce pédagogue, indépendamment des recherches du Dr. Lafontaine, a étudié les mécanismes mentaux à la base de l'apprentissage, en faisant de nombreuses entrevues avec des étudiant-es du niveau du lycée. Il en est arrivé à la conclusion que, pour exécuter les trois "gestes mentaux" de l'apprentissage (l'attention, la réflexion et la mémoire), l'étudiant-e se sert soit d'"images mentales visuelles", soit d'"images mentales auditives", soit des deux à la fois. Ces observations recourent exactement les hypothèses que j'avais formulées dans le modèle neuro-psycho-pédagogique de la personnalité que j'avais développé dans un document², publié à la suite de la pré-expérimentation citée.

Les conclusions auxquelles en arrive de la Garanderie peuvent se résumer de la façon suivante:

1- Il y a des individus qui se créent des images mentales visuelles pour être attentifs, réfléchir et mémoriser. C'est en se servant de ces images, de ces "photos", de ces "films", qu'ils apprennent. Ce sont des "cinés ambulants".

2- Il y a d'autres individus qui emploient des images mentales auditives pour les trois gestes mentaux précités. C'est en se servant de leur "magnétophone" intérieur, de leur mémoire de ce qui a été dit qu'ils apprennent.

(1) De la Garanderie, A. Pédagogie des moyens d'apprendre. Paris: éd. Centurion, coll. "Paidoguides", 1982.

(2) Robert, I. La pédagogie des visuel-les et des auditif-ves: une application d'un modèle neuro-psycho-pédagogique de la personnalité. Montréal: éd. I. Robert, 1982.

Aussi préfèrent-ils les apprentissages déductifs (partant de la théorie pour aller vers la pratique), tandis que les apprentissages inductifs (partant du vécu pour aller vers la théorie) semblent plus appropriés pour ceux qui utilisent les images mentales visuelles.

Cette deuxième "preuve" de la validité du modèle des visuelles et des auditif-ves fut très encourageante.

2.5.7 L'AVENIR...

Le modèle neuro-psycho-pédagogique de la personnalité auquel j'en suis arrivé jusqu'à maintenant dans mes recherches sur l'étudiant-e de cégep, en est encore au niveau expérimental; ce n'est pas une théorie scientifique, i.e. prouvée par la méthode expérimentale strictement appliquée. C'est à ce travail que j'ai l'intention de consacrer mes prochaines années.

Cependant ce modèle a la prétention d'être systémique, i.e. de tenir compte de plusieurs variables simultanément, et d'être utile pour l'action, entre autres, pédagogique.

Des sessions répétées d'application de ce modèle à mon enseignement, et à celui d'autres professeurs, m'ont permis d'en voir l'utilité dans la préparation d'un plan d'études ou dans celle d'un cours; son application à l'enseignement proprement dit permet d'atteindre un plus grand nombre d'étudiant-es et de les aider plus efficacement dans leurs apprentissages. De plus l'acceptation de modes d'apprentissage variés mène "naturellement" à l'utilisation de modes d'enseignement et d'évaluation eux aussi variés...

Ce modèle pédagogique n'est pas LA panacée de l'éducation. Cependant, pour mieux comprendre l'étudiant-e de cégep, c'est une des façons de s'y prendre, i.e. essayer de l'atteindre par les sens qui lui sont les plus favorables, la vision et l'audition. Je vous remercie de votre généreuse attention.