

ANALYSE COMPARATIVE DES MODÈLES DE L'APPRENTISSAGE DE R.J. STAHL ET DE C.E. KASWORM

Michèle Isis Brouillet
Université du Québec à Montréal

Résumé

L'article s'inscrit dans la foulée des études qui tentent de donner au champ de l'apprentissage de l'adulte des balises conceptuelles pour mieux définir le territoire théorique qu'il couvre. L'analyse comparative du modèle de l'acquisition du savoir (Stahl) et d'un cadre de référence sur le développement de l'apprentissage autodirigé (Kasworm) tente de créer des ponts entre des approches différentes en dégagant la complémentarité des travaux de ces auteurs.

Abstract

This article is in keeping with the different studies which aim at providing conceptual paths to the adults scope of learning in order to better define the theoretical field it embraces. The comparative analysis between attainment of knowledge (Stahl) and self-directed learning in a precise context (Kasworm) aims at creating a link to different approaches by elucidating the complementarity of the authors' works.

Problématique

Il y a peu de recherches d'élaboration théorique dans le champ de l'éducation des adultes, particulièrement dans le champ de l'apprentissage de l'adulte (Courtney, 1986; Merriam, 1987). La pluralité des directions et des courants démontrent que le territoire conceptuel de l'apprentissage de l'adulte est sillonné par de multiples pistes. Il semble difficile de dégager une cartographie qui rende compte des principaux courants et modèles qui en découlent, car il n'y a pas ou peu de lignes directrices de recherches systématiquement

développées par les chercheurs du champ. Il y a donc un besoin d'orientation commune des diverses recherches couvrant les facettes de la réalité de l'apprentissage de l'adulte. Comme le mentionne Chickering (1980), il semble approprié de comparer et de faire des croisements entre différentes théories et approches pour faciliter l'émergence des bases d'une élaboration théorique de l'apprentissage de l'adulte.

C'est dans ce contexte conceptuel particulier que s'inscrit l'analyse comparative du modèle d'acquisition du savoir de Stahl (1978) et du paradigme (cadre de référence) du développement de l'apprentissage autodirigé et de développement humain de Kasworm (1983). En effet, la diversité et la spécificité du genre des objets d'études entraînent souvent les chercheurs à explorer des avenues inédites et c'est le cas du présent article. Bien que le modèle de Stahl (1978) n'appartienne pas au domaine de l'éducation des adultes, son étude enrichit la représentation qu'on se fait du fonctionnement interne de l'acquisition de la connaissance car il tient compte de la dimension valorielle et affective de la cognition. Kasworm (1983) démontre pour sa part le rôle essentiel joué par cette même dimension dans la capacité de l'adulte à développer un apprentissage autodirigé.

La comparaison de ce modèle et de ce cadre de référence présente un autre intérêt. D'une part, plusieurs chercheurs du champ de l'apprentissage de l'adulte croient que les activités d'apprentissage autodirigé n'ont de signification qu'auprès de la population adulte. Or, le modèle cognitif de Stahl (1978) semble apporter un démenti à ce postulat. D'autre part, comme le mentionne Kasworm (1983), il semble impossible qu'il n'existe qu'un seul cadre de référence de l'apprentissage autodirigé à cause de la complexité et de l'interdépendance des composantes en jeu. Bien qu'ayant des bases communes comme préoccupations (démarche d'apprentissage, essai de représentation du réel/modèle, intégration de la dimension cognitive et affective), chacun l'aborde d'une manière spécifique. Le modèle de Stahl (1978) se rapproche des courants qui traitent des processus de traitement de l'information et de la cognition, alors que le cadre de référence de Kasworm appartient plutôt au courant développemental de l'évolution de la personne humaine.

L'analyse comparative se base sur la double description (Bateson, 1984). La double description est une manière d'aborder un même objet de recherche (démarche d'apprentissage) sous plusieurs aspects

selon des points de vue différents (Stahl-Kasworm) qui, lorsqu'ils sont perçus comme inclusifs (complémentarité), nourrissent une vision de l'objet lui apportant une nouvelle dimension (Brouillet, 1989).

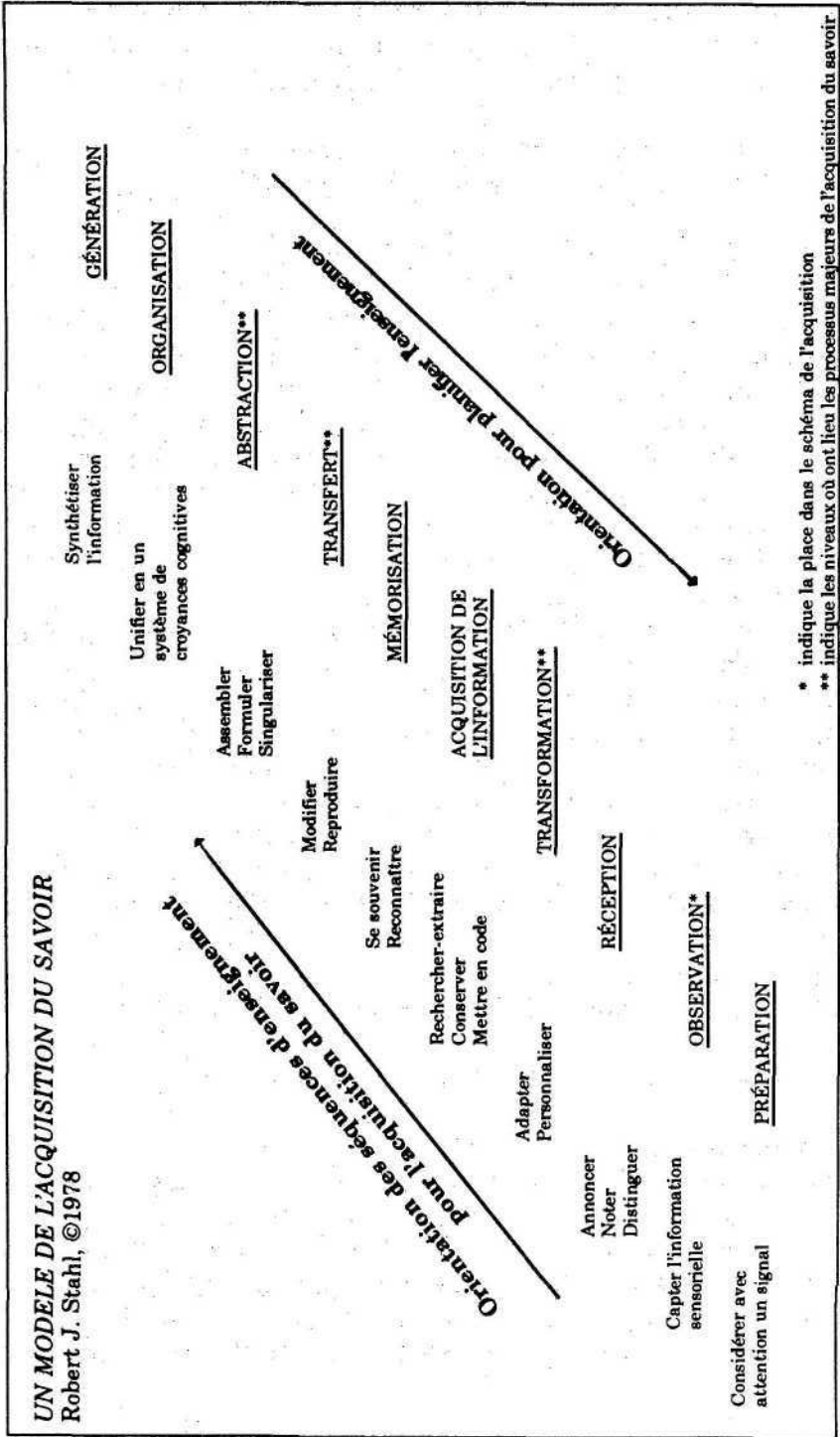
1. Connaître: Un modèle des processus et des procédures d'acquisition du savoir: R.J. Stahl

Stahl (1978) en s'appuyant sur des recherches récentes tente de fournir une taxonomie intégrée du fonctionnement interne de l'acquisition de la connaissance (Lincoln, 1983). Ce modèle est un "construit" théorique couvrant la gamme des apprentissages d'ordre cognitif et d'ordre cognitivo-affectif et les comportements qu'ils supposent. Une précision s'impose quant aux apprentissages d'ordre cognitivo-affectif. Stahl précise qu'il se réfère ici aux apprentissages ayant une connotation affective qui passent par une intégration cognitive, c'est-à-dire qu'il exclut ce qui serait purement sensitif ou émotif. L'originalité du modèle repose donc sur une nouvelle vision de l'apprentissage, de la pensée et sur un effort d'intégration dans une seule et unique représentation des dimensions cognitives et affectives des différentes opérations à travers lesquelles s'ébauche et se constitue la connaissance intérieure. Le modèle permet une saisie intégrée et complète du cheminement de l'information chez l'apprenant dans sa progression vers un système de connaissances personnelles où l'information s'est fondue dans un ensemble d'informations structuré et cohérent qui est la pensée propre de l'apprenant. Stahl (1978) offre ainsi un outil aux professeurs en vue de leur faciliter la planification et la réalisation des interventions de formation. Cette manière de présenter un modèle unique de tous les comportements impliqués lorsqu'on traite de l'acquisition de la connaissance en fait un modèle entièrement nouveau et différent des autres (Stahl, 1978).

1.1 Eléments constitutifs du modèle de Stahl

Le modèle de l'acquisition du savoir de l'auteur se présente comme un ensemble hiérarchique de huit niveaux d'apprentissage. Ces niveaux sont progressifs et séquentiels les uns aux autres. Chacun des niveaux se caractérise par des comportements d'apprentissage spécifiques. Les huit niveaux sont les suivants: la préparation—la réception—la transformation—la mémorisation—le transfert—l'abstraction—l'organisation—la génération de pensée (conf. figure 1).

Figure 1: Les niveaux et les composantes de l'acquisition du savoir, une illustration hiérarchique



* indique la place dans le schéma de l'acquisition
** indique les niveaux où ont lieu les processus majeurs de l'acquisition du savoir

D'autres éléments sont aussi des composantes du modèle. Il s'agit des procédures, des processus, des signaux et des balises. Une procédure est une combinaison de deux ou plusieurs processus qui forment une activité mentale telle la solution de problème ou encore la déduction. Cette activité mentale vise généralement l'atteinte d'un résultat précis qu'un seul processus ne permet pas de réaliser. Les apprenants semblent avoir leurs propres procédures ou structures de procédures.

Le processus est l'unité d'activité mentale la plus simple et, comme la procédure, il est libre de contenu. Il a pour rôle de traiter l'information d'une manière spécifique pour donner un résultat particulier. Le processus en grappe (cluster) correspond à des regroupements de processus comme des niches à proximité les unes des autres, lesquels entretiennent des liens et créent des agencements multiples entre eux. Ainsi, ce processus est un modèle très utile à l'apprenant pour décrire, expliquer ou étudier. D'ailleurs, c'est ce processus en grappe qui explique la variété des méthodes utilisées par les apprenants même lorsqu'ils sont dans des situations similaires.

Stahl insiste pour rappeler que les procédures et les processus ne sont en aucune façon associés à l'un ou l'autre des niveaux du modèle. Ils peuvent prendre place à chacun des niveaux et le critère servant à déterminer le niveau de connaissance pour une procédure (par exemple, une déduction) ou un processus (par exemple, une comparaison) donné est le suivant: être une information servant de base à des activités mentales qui ultimement caractérisent le niveau de connaissance de l'apprenant.

On appelle signal, toute information qui permet à l'apprenant d'être alerté ou tout aspect de l'environnement qui lui signifie qu'il doit se comporter d'une certaine manière s'il veut répondre à une situation donnée. L'apprenant dispose d'un répertoire de signaux importants et ceux-ci forment une organisation mentale propre à l'apprenant. Cette base spécifique, influence alors l'attention, la réceptivité, la pensée et le comportement de l'apprenant. Les signaux jouent un rôle important: d'abord, ils permettent à l'apprenant d'avoir une routine quant à certaines décisions ou réponses à fournir; ensuite, comme l'apprentissage repose sur l'association d'une partie de l'information avec une autre partie, une information devient elle-même un signal pour retenir ou choisir une autre information. L'importance de signaux est également liée à leur présence avec les balises dans une situation donnée.

Les balises sont des formes d'information qui permettent à l'apprenant de diriger ou d'orienter sa pensée, son comportement dans une direction ou selon une méthode particulière. Par exemple, les principes, les postulats, les concepts ou les formules sont ces informations qui fournissent des guides à l'apprenant pour examiner, prendre une décision, expliquer un problème, une situation ou une expérience. Ces balises sont, comme les procédures et les processus, présentes à tous les niveaux du modèle sans être attachées à un niveau en particulier. Toutefois, Stahl met l'accent sur la présence vitale des balises pour les niveaux supérieurs à celui de la rétention. En effet, les balises sont nécessaires aux niveaux supérieurs du modèle et ce sont seulement elles qui peuvent être rappelées par la mémoire à long terme et qui peuvent être disponibles à l'apprenant pour servir de fondement aux niveaux supérieurs. Chaque enseignant se doit d'aider l'apprenant à développer un vaste répertoire de balises que l'apprenant pourra utiliser comme cadre de référence pour examiner ses expériences et ses apprentissages.

La présentation des éléments constitutifs du modèle de Stahl se complète par l'insertion de la connaissance affective dans son modèle. C'est l'intégration de cet aspect de la connaissance qui crée l'originalité du modèle. La notion d'affectivité dont il est question dans son modèle se réfère à toute information affective qui suppose une compréhension et une connaissance de celle-ci à l'exclusion du contenu purement sensitif ou émotif. Dans cet ordre d'idée, la connaissance affective, comme les autres connaissances, n'a pas de place spécifique dans la hiérarchie des niveaux de la pensée et elle est constituée aussi de balises de procédures, de signaux comme la connaissance cognitive.

Stahl présente trois sortes d'éléments intégrateurs de la connaissance affective au système:

- a) c'est toujours à partir de la compréhension que l'apprenant a de l'information qu'il utilise comme fondement (balises) pour décider ou penser qu'on peut dégager le niveau de la décision ou pensée affective en cause;
- b) les connaissances dont on parle ici traitent des valeurs de la morale, de l'esthétique et de l'éthique. Pour aider un apprenant à développer une capacité de penser et de décider à des niveaux élevés du modèle, cela suppose qu'il acquière les

balises nécessaires à ces niveaux. Ces balises sont en tous points semblables à celles des autres connaissances sauf leur orientation (ex. raisons morales, principes d'éthique, critères esthétiques);

- c) finalement les procédures et les processus affectifs sont, comme les autres, libres d'affiliation à quelque niveau de pensée que ce soit. Le processus affectif primaire est celui de l'évaluation et les procédures affectives comprennent le raisonnement moral, le processus de solution d'ordre moral et les jugements d'ordre éthique.

Finalement, Stahl complète l'intégration de cette connaissance affective en précisant le rôle actif, constant qu'elle joue dans l'acquisition du savoir. Pour lui, c'est une dimension intégrale qui ne peut être considérée séparément des autres opérations d'acquisition de la connaissance.

1.2 Fonctionnement dynamique du modèle de Stahl

Le fonctionnement dynamique du modèle s'élabore à travers le cheminement de l'information et la démarche de l'apprenant en situation d'acquisition de la connaissance. Stahl signale également le rôle joué par l'enseignant tout au long de la démarche. On doit garder à l'esprit que la connaissance affective opère de concert avec les autres opérations d'acquisition du savoir.

La progression du cheminement de l'information, de la démarche d'apprentissage et du rôle de l'enseignant sont présentés en trois étapes qui correspondent à des passages spécifiques du modèle. La première étape couvre du niveau de la préparation au niveau de la transformation; on y trouve particulièrement les fonctions des signaux et des balises dans l'évolution des séquences d'apprentissage. La seconde étape traite du niveau de la mémorisation jusqu'à celui du transfert, l'accent est mis sur l'insertion des procédures et des processus qui accompagnent les signaux et les balises dans le modèle. La troisième étape aborde le niveau du transfert jusqu'à celui de la génération, il s'agit ici de mettre en évidence le passage à la capacité d'abstraire chez l'apprenant par le biais de nombreuses combinaisons de signaux, de balises, de procédures et de processus. On termine par une brève présentation du fonctionnement dynamique de la connaissance affective.

La première étape

Niveau 1: Préparation

Au début de cette étape, l'apprenant sera sensible à des **signaux** qui précèdent la phase d'observation même; ceux-ci favorisent la réceptivité mentale, l'accueil de l'information. Ces signaux l'incitent à l'attention et à l'examen de la présence de **balises**. Ainsi, avant même que l'information soit transmise, les signaux de la période de pré-observation et la recherche même floue des balises placent l'apprenant en état d'alerte. Il commence à penser. Ces signaux influenceront donc ce qu'il reçoit comme information et comment celle-ci est traitée, encodée et "conservée" dans sa mémoire à long terme. Cette étape sert donc à diriger son attention sur certains éléments de l'environnement immédiat avant même que l'expérience ne commence. Lorsque l'information est reçue par les sens et qu'il y a eu attention de la part de l'apprenant, on passe au niveau suivant.

Niveau 2: Réception

A partir de cette phase, l'apprenant est en mesure de manifester qu'il a reçu l'information. Cela se prouve aisément par des comportements allant du hochement de tête à la prise de parole sur l'information. Son attention sera aussi orientée à identifier les stimuli appropriés et les balises spécifiques ainsi que leurs usages car il voudra leur donner un sens. Ce niveau est en interaction avec le troisième, celui de la transformation. Durant ce passage, il est important que l'enseignant soit attentif pour être sûr que les résultats de la réception soient consistants avec l'information originalement présentée. D'ailleurs, l'enseignant doit garder à l'esprit que ces deux niveaux (préparation et observation) sont presque automatiquement mis en place dès la présentation de l'information nouvelle. Un niveau élevé de réceptivité se traduira par la capacité pour l'apprenant d'énoncer oralement et sans erreur l'information nouvelle telle qu'il l'a reçue. Lorsqu'il y a l'ébauche d'une traduction en signification plus personnelle, l'étudiant amorce la phase suivante.

Niveau 3: Transformation

Cette phase est l'une des charnières importantes du processus de la pensée et de l'apprentissage; elle est intermédiaire entre la post-observation (2) et le pré-conservation de l'information (4). Les effets

sur le processus de la pensée de ce niveau influencent ce qui sera entreposé et comment il le sera dans la mémoire à long terme. L'apprenant cherche à donner un sens personnel à cette information (contenu) et, lorsqu'il atteindra le niveau le plus élevé de la transformation (niveau de l'adaptation), il utilisera cette information personnalisée dans la même période que celle de la réception de l'information (contenu).

A cette étape, il sera important que l'enseignant ne prenne pas ces signes de changement pour de la connaissance de l'information. Les apprentissages et les comportements du niveau de la transformation ne sont pas encore l'équivalent de ce qui est emmagasiné dans la mémoire à long terme. Compte tenu de cette dimension de la personnalisation de l'information, la traduction qu'en fait l'apprenant peut modifier et déformer l'information d'entrée.

Il existe une période entre ce niveau de transformation et l'étape suivante où l'information est rejetée ou codée ou "conservée" dans la mémoire à long terme et peut être en train de se préparer à servir pour l'étape de la mémorisation. C'est l'information "conservée" qui sert à l'apprenant comme étant "sa connaissance" de cette information. Plus l'information est importante pour les niveaux supérieurs, plus il est nécessaire qu'elle soit "conservée" dans la mémoire à long terme. De plus l'enseignant sera particulièrement attentif à fournir un soutien à l'apprenant pour la réceptivité et la pratique des balises de ce niveau. Le plus haut niveau atteint dans cette période d'acquisition de la connaissance est la capacité d'extraire de l'information "conservée" dans la mémoire à long terme.

La deuxième étape

Les interactions entre le troisième et le quatrième niveau sont importantes puisque les pratiques et la signification attribuées à l'information après la réception influencent la procédure de codage, de décodage et de conservation de l'information.

Niveau 4: Mémorisation

Ce niveau consiste à poursuivre le travail de rétention de l'information à long terme. Il est possible pour l'apprenant de se rappeler des leçons de jours précédents; c'est un peu l'équivalent du travail de la pensée de l'apprenant sur cette connaissance. Selon la manière

dont l'apprenant a traduit et utilisé l'information nouvellement reçue, celle-ci prend une place, une pertinence et forme une association avec les informations déjà emmagasinées. Ce passage dans le cheminement de l'information et la démarche d'apprentissage de l'apprenant démontre l'importance du soutien de la part de l'enseignant pour éviter le manque d'exactitude ou une mauvaise mémorisation. Cela souligne également l'importance de l'inspection des processus, des procédures et particulièrement la constitution des balises.

Les balises sont ici importantes: un manque d'habileté à se souvenir des balises nécessaires au traitement de l'information est une faiblesse grave pour la progression vers les niveaux plus complexes de la pensée et de l'apprentissage. Plus les balises sont cruciales, plus il sera nécessaire d'octroyer du temps pour les acquérir.

La troisième étape

Ces niveaux coïncident avec le développement de plus en plus personnalisé chez l'apprenant de son mode d'apprentissage spécifique. D'ailleurs, le rôle de l'enseignant change et la connaissance affective prend une place plus grande dans la constitution de la connaissance de l'apprenant.

Niveau 5: Transfert

Dans la mémoire à long terme, l'apprenant est en mesure de se rappeler sa connaissance des balises avec leurs signaux et leurs usages. Il est capable de ce rappel pour des situations à la fois familières et différentes de celles où il a reçu la première fois l'information. D'ailleurs, il lui est possible d'utiliser une ou plusieurs balises combinées pour répondre aux problèmes ou aux situations présentées. Stahl insiste sur l'importance de l'acquisition correcte et exacte des balises telles qu'elles lui ont été présentées. A ce moment-là, l'apprenant maîtrise si bien un ensemble de balises qu'il lui est possible de savoir quand, où et comment utiliser les balises sans avoir été prévenu par un signal externe. Cette intériorisation est un signe du passage au niveau de l'abstraction. Il peut alors faire usage de ses balises intérieures comprises maintenant comme des idées abstraites au moyen de n'importe lequel des processus.

Niveau 6: Abstraction

Il est nécessaire d'aborder le mouvement de passage du cinquième niveau au sixième. Ce passage met en lumière la fonction essentielle du transfert de la pensée et de l'apprentissage et soutient la démarche de l'apprenant pour confirmer ses habiletés à faire usage de l'information déjà entreposée, qu'il peut rappeler. C'est le moment où il pratique le plus les habiletés provenant des balises ou des ensembles de balises précédentes. A ce stade, l'apprenant est capable d'acquérir et de pratiquer des procédures de plus en plus efficaces pour atteindre le résultat qu'il poursuit. Par exemple, l'utilisation de la comparaison ou de l'analyse réaménage l'information à l'aide des balises et donne à une procédure spécifique, comme la déduction ou la solution de problème, la couleur particulière de la démarche d'un apprenant par rapport à un autre apprenant.

Le passage chez l'apprenant du niveau "transfert" au niveau "abstraction" implique un changement de rôle de la part de l'enseignant. Celui-ci ne peut plus assister l'apprenant de la même manière, il peut seulement lui fournir des conditions favorisant l'usage libre et spontané de l'information supposément comprise comme idée abstraite. La liberté et la spontanéité de l'utilisation des balises dans une situation complètement différente de la situation originale d'apprentissage et ce, sans indices externes, démontre à l'enseignant que l'apprenant a atteint le niveau de pensée qu'est l'abstraction.

Niveau 7: Organisation

A partir de maintenant, les balises opèrent comme fondement de la pensée et de l'apprentissage pour les deux derniers niveaux de la pensée. Cette base permet à l'étudiant d'apprendre à penser de plus en plus abstraitement et même, d'examiner son mode de pensée et d'apprendre. Comme les balises sont comprises comme idées abstraites, l'apprenant automatiquement et inconsciemment, arrange, met en relation, met en priorité ces ensembles d'idées abstraites. Cette capacité de structuration correspond au niveau de l'organisation de la connaissance. Les résultats de cette organisation forment le système des croyances cognitives de l'apprenant. Les balises comprises à ce niveau ont une telle influence qu'elles orientent la manière dont l'apprenant se prépare à recevoir l'information, à la transformer, à l'engrammer et à la retenir. La diversité des types de pensée des apprenants s'appuie sur l'existence d'une prépondérance de

certaines balises par rapport à d'autres. La marque de cette influence se dénote dans les pensées, les apprentissages et les comportements de l'apprenant.

Niveau 8: Génération

Le huitième et dernier niveau se déclenche chez l'apprenant par un besoin ou par une insatisfaction à trouver de nouvelles façons d'expliquer et de résoudre ce qu'il rencontre parce que ce qu'il comprend présentement n'est pas pertinent ou suffisant. Ce manque l'entraîne à utiliser des ensembles de balises dans des combinaisons avec d'autres ensembles de balises, jusqu'à être en mesure de favoriser l'émergence d'un nouvel ensemble de balises qui sera différent des ensembles originaux et plus fonctionnel que ceux-ci. Cet événement est une génération parce qu'il entraîne un nouvel usage de l'information. L'enseignant doit être conscient que ce fonctionnement de la pensée et de l'apprentissage se déroule ainsi aussi bien pour une information correctement comprise que pour une information qui aurait été incorrecte ou inadéquatement comprise. L'apprenant aura tendance à fonctionner comme si sa compréhension était juste et complète jusqu'à ce qu'il reçoive une information lui disant le contraire.

La connaissance affective est un aspect du domaine de la cognition qui ne doit pas être traité différemment des autres opérations de la connaissance. On se souvient que cette connaissance se compose de processus, de procédures et de balises qui peuvent être acquises, retenues et apprises.

Chacune de ces balises affectives (esthétiques, morales, normatives et valorielles) peut être utilisée pour prendre une décision ou orienter la pensée selon les différents niveaux de la connaissance. Les balises affectives du niveau de l'abstraction influent fortement sur comment un apprenant aborde une situation donnée, car la plupart du temps, l'apprenant a un répertoire de balises affectives qui correspondent à des informations provenant des règles parentales, des directives religieuses ou des enseignements d'une église, etc. Etant donné que ces balises sont inconscientes, l'apprenant n'est pas éveillé au fait qu'elles dirigent ses comportements et ses décisions. C'est pourquoi, l'enseignant peut aider l'étudiant à les connaître et à les examiner.

En conclusion, l'intérêt du modèle de Stahl consiste en une saisie intégrée et complète du cheminement de l'information dans sa progression vers un système de connaissances personnelles chez l'apprenant. Ainsi la pensée propre de l'apprenant devient un ensemble d'informations structuré et cohérent. L'intérêt se retrouve aussi dans la tentative d'intégration de la connaissance affective dans un seul modèle du fonctionnement de la pensée et de l'apprentissage. Finalement, le découpage de la connaissance en une série de niveaux intégrant des processus et des procédures d'une manière dynamique donne une modélisation particulière à l'acquisition du savoir. De plus, les différents niveaux nous fournissent des informations sur les habiletés, sur les habitudes que l'étudiant doit maîtriser pour poursuivre l'intégration de l'information et sur l'utilisation de ses connaissances (savoir, savoir-faire, savoir-être) dans toute situation, expérience ou apprentissage nouveau. De ce fait, il y a donc une création, une appropriation et une activité mentale d'auto-apprentissage.

Le modèle de Stahl peut également servir de cadre de référence à des études empiriques en fournissant des définitions opératoires des niveaux de l'acquisition du savoir, ainsi qu'une liste des comportements d'apprentissage propres aux différents niveaux. Les recherches empiriques qui utilisent ces définitions en les jumelant à des échelles de mesure des attitudes et des comportements peuvent confirmer ou infirmer l'importance de la dimension affective dans le processus d'apprentissage d'un savoir et dans le maintien de l'acquisition de ce savoir.

2. Apprentissage autodirigé et développement humain: C. Kasworm

L'apprentissage autodirigé peut être abordé dans au moins trois perspectives différentes: celles du changement, celle de la croissance et celle du développement. C'est à cette dernière vision que Kasworm adhère. Selon celle-ci il n'y aurait pas seulement changement et croissance des attitudes et des aptitudes autodirigées, mais il y aurait aussi des étapes et des différences qualitatives précises qui peuvent être identifiées au fur et à mesure que l'apprenant apprend. Ainsi, dans un même groupe d'apprentissage autodirigé, il y aura des distinctions d'ordre qualitatif et quantitatif des apprentissages parmi les membres du groupe.

L'apprentissage autodirigé est un ensemble structurel plus dynamique, progressif que les méthodes d'enseignement le laissent habituellement entendre. Les séquences très linéaires de mécanismes de mono-éléments des méthodes d'enseignement ne reconnaissent pas que l'apprentissage autodirigé est plutôt une série évolutive de mécanismes développementaux insérant des différences qualitatives et quantitatives dans la connaissance, les valeurs, les aptitudes et les croyances. Tout apprenant qui est stimulé par un environnement et qui est soutenu par un professeur ayant conscience des mécanismes de l'apprentissage autodirigé, peut développer le potentiel maximal de ses ressources d'ordre cognitif et d'ordre affectif et parvenir à un degré d'autonomie de plus en plus grand. L'apprenant reste cependant essentiellement le seul à être maître de la confiance et de l'ouverture qu'il met dans son apprentissage; cela favorise l'exploration, la manipulation et la différenciation de l'ancienne information d'avec la nouvelle. Kasworm précise que le processus d'apprentissage autodirigé de la personne ressemble plus à un mouvement dynamique d'évolution et d'étapes semblables à celui du développement de la personne humaine.

Les éléments constitutifs du cadre de Kasworm abordent quatre thèmes. Le premier thème présente les trois dimensions de l'apprentissage autodirigé dans un cadre du développement humain. Le second thème décrit la nature des niveaux du processus du développement humain. Le troisième thème aborde la structure de l'aspect cognitif du développement humain. Le dernier thème traite du processus affectif/valoriel du développement humain.

2.1 Éléments constitutifs du cadre de Kasworm

Le premier thème

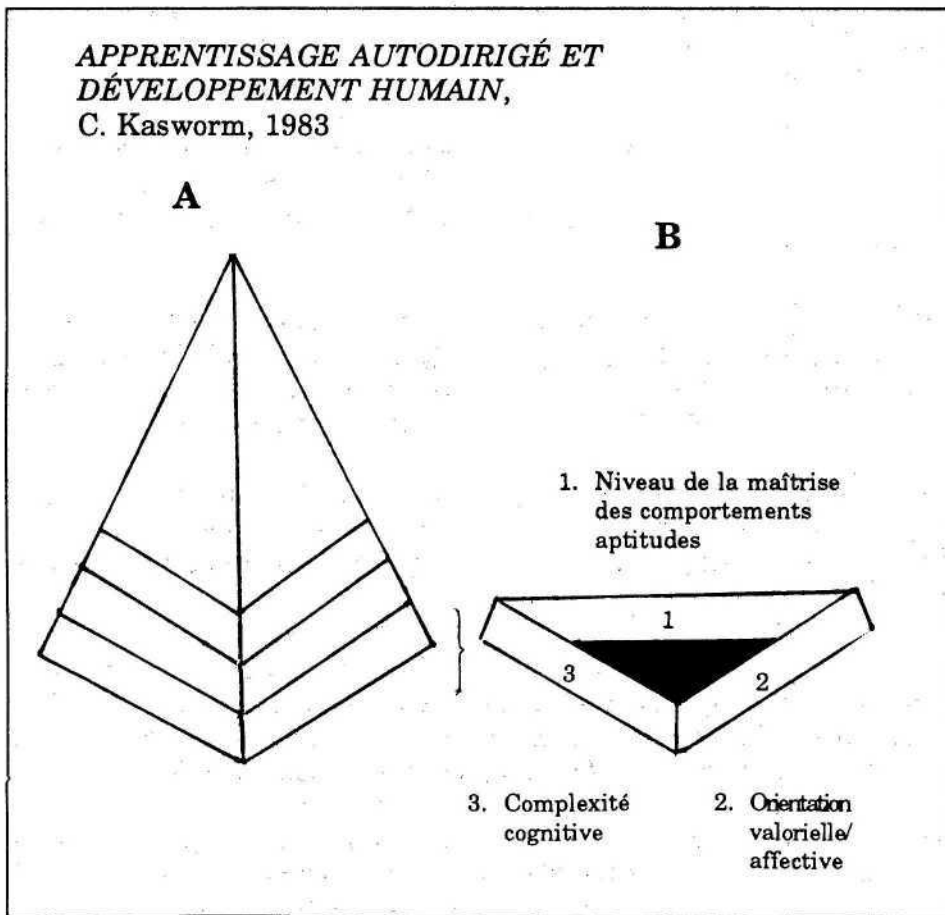
Les trois dimensions de l'apprentissage autodirigé

Voici les trois dimensions du cadre de Kasworm qu'il est nécessaire de situer dans une perspective développementale de l'apprentissage autodirigé. La première dimension aborde les niveaux spécifiques de comportements/aptitudes nécessaires pour s'engager et compléter l'action de l'apprentissage autodirigé. La seconde dimension traite des niveaux spécifiques de complexité cognitive propres à la nature des actes de l'apprentissage; et la troisième dimension précise les niveaux

spécifiques d'ordre affectif/valoriel en relation avec la connaissance et des actions d'apprentissage (Conf. figure 2).

Figure 2 A) Cadre du développement de l'apprentissage autodirigé (mathématique)

B) Section interne d'un niveau et ses éléments clés.



Le deuxième thème

Nature des niveaux du processus du développement humain

Ces niveaux impliquent la reconnaissance des différences qualitatives du mode de pensée de l'individu à l'égard de lui-même (dans son monde personnel et au sujet du monde).

Ces niveaux décrivent un processus complexe des caractéristiques propres de l'apprenant au sujet de: a) son niveau d'aptitude comportementale à s'engager dans la recherche d'apprentissage; b) ses capacités cognitives et ses compétences; c) ses orientations valorielles et affectives portant à la fois sur la nature de la recherche d'apprentissage et le sens perceptuel de la connaissance gravée dans ces valeurs.

Ces niveaux représentent des structures cognitives, des capacités comportementales et intellectuelles, des fonctions valorielles. Dans la progression du développement, ces étapes sont en séquence, l'une devant logiquement suivre l'autre;

Chaque niveau indique la structure de pensée, à la fois d'ordre cognitif et perceptuel. C'est ainsi que, à chaque étape, la définition de soi varie et influence les filtres perceptuels avec lesquels le moi regarde et interprète le monde et la nature de l'apprentissage;

Les niveaux sont des intégrations hiérarchiques allant du moins complexe au plus complexe. Toute étape s'insère dans le processus du développement global et a des potentialités à la fois positives et négatives.

L'apprentissage autodirigé aborde la nature du développement humain et de l'apprentissage dans les aspects de base les plus complexes. C'est pourquoi Kasworm s'inspire de deux chercheurs (Perry, 1981; Mezirow, 1981) pour permettre au paradigme qu'elle développe d'être le plus près de cette réalité complexe. Dans son cadre, les apports d'ordre cognitif au niveau structurel sont tirés de Perry (1981), ceux d'ordre d'orientation valorielle et affective au niveau processuel sont tirés de Mezirow (1979; 1981).

Le troisième thème

La structure de l'aspect cognitif du développement humain

La dimension structurelle du développement cognitif et éthique de l'apprenant contient neuf niveaux; ceux-ci définissent la progression du développement de la pensée. Les trois premiers niveaux couvrent la période du dualisme. Durant cette phase, l'étudiant perçoit le professeur comme l'autorité pour trouver la bonne réponse. Il n'y a d'ailleurs qu'une bonne réponse et toutes les informations et valeurs se classifient en bon et mauvais et l'incertitude est une erreur. La perception de la connaissance étant quantitative et cumulative, il lui est donc nécessaire d'être persévérant et de travailler dur pour arriver. Au fur et à mesure qu'il avance d'une position à l'autre, la seconde période s'amorce, soit celle du relativisme.

Du quatrième au sixième niveau, le regard de l'étudiant change. Souvent ce changement est provoqué par une faille, un choc. Au quatrième, il envisage une certitude comme pouvant être acceptable; ainsi, l'autorité du professeur et des livres peuvent exprimer des opinions différentes et il y aura quand même légitimité de leurs points de vue. Toutefois, à ce niveau, la diversité n'est due qu'au hasard. Au cinquième niveau, un pas de plus se fait. L'étudiant considère sa connaissance et ses valeurs comme contextuelles, relativistes et situationnelles. L'étudiant semble s'appropriier ses postulats relativistes, c'est-à-dire qu'il les applique à la connaissance de sa propre réalité. A partir de cette phase, l'étudiant développe un cadre qualitatif de références, où la diversité de ses valeurs et de ses connaissances font partie d'un ensemble cohérent. Ce système d'ailleurs lui permet l'analyse et la comparaison. Au sixième niveau, il devient conscient de lui-même et cette connaissance de sa propre identité, alliée à la connaissance d'ordre cognitif et celle de ses valeurs, se présente maintenant sous forme d'actes d'engagement envers une perspective, une théorie ou une action.

Les trois derniers niveaux n'ont plus trait aux connaissances ni à l'engagement mais ils traitent de l'évaluation interne affective de la reconnaissance de l'individu et de son engagement initial.

Le quatrième thème

Le processus affectif/valoriel du développement humain

C'est à ces derniers niveaux du développement de la pensée que s'insère le processus affectif/valoriel. A mesure que l'apprenant s'engage dans une évolution continue d'apprentissage, il augmente son sens de l'estime de soi. Ses réalisations le confrontent à une reprise du travail quant à ses compétences, la solitude, l'estime de soi, son appartenance à des groupes. Il y a à ces niveaux un jeu d'équilibre intégrant de plus en plus les engagements et les croyances divergentes et contradictoires. Kasworm note que les caractéristiques de l'apprenant autodirigé à ces niveaux coïncident avec les caractères décrits par Mezirow.

La mathétique suppose une réorganisation du sens de soi et des autres chez l'apprenant. Il semble que, de la "perspective de la transformation" de Mezirow, c'est l'action émancipatoire qui provoque l'utilisation des compétences et des aptitudes de la mathétique. Donc, un apprenant autodirigé est une personne qui a déjà des aptitudes et des compétences pour maîtriser les tâches actives associées au contrôle et à la manipulation de l'environnement. Cet apprenant a conscience de l'existence de perspectives alternatives pour comprendre sa situation, pour donner une signification à sa vie. Il est en mesure d'identifier les contraintes et les efforts liés à l'apprentissage et des différents impacts de l'environnement. L'engagement dans une perspective de transformation suppose que l'apprenant s'implique dans un développement dynamique du soi à travers certaines conditions (Conf. figure 3).

On constate que ce processus de l'action émancipatoire suppose que l'adulte jouit des capacités cognitives et affectives pour avancer à travers ces étapes. D'ailleurs, lorsque Kasworm met en relation la dimension structurelle cognitive et le processus affectif, on s'aperçoit qu'effectivement un adulte émancipé ne peut s'engager de façon authentique dans ce changement affectif que si son développement cognitif présente au moins les caractères du sixième niveau. Ce n'est qu'à ce niveau que l'étudiant, dans une "perspective de transformation", sera en mesure d'analyser et de comparer les ensembles de connaissances et d'y rattacher les valeurs provenant du sens actuel de son identité.

Figure 3 Relations entre les niveaux du schéma de Perry/ les éléments de la perspective de Mezirow

Schéma de développement intellectuel et éthique de Perry	Perspective de la transformation de Mezirow
Niveau 4 Réalisation d'un événement marquant, étrange, insolite, créé un sentiment d'incertitude, un éveil à une diversité de possibilités. Passage à un éveil du soi sans l'apport du contexte ni d'une autorité. Mouvement vers une réflexion introspective de son être propre.	1. Un dilemme désorientant.
Niveau 5 Développement d'une métapensée disciplinée, la capacité d'examiner plusieurs théories et vérités de la connaissance et des valeurs, y compris les siennes. L'habileté d'envisager et d'explorer des perspectives alternatives. A cette étape souvent, une profonde anxiété entraîne l'apprenant à réagir à la pensée relativiste. Comme le note Perry, "Ils expérimentent en eux-mêmes les origines du sens, lesquelles ils prévoyaient provenir de l'extérieur d'eux-même (1981, p. 92).	2. Une auto-analyse.
Niveau 6 S'orienter vers une sélection personnelle et limiter la variété des théories et vérités au sujet du monde et du soi.	3. Une opinion critique vis-à-vis les postulats, des rôles personnels intériorisés et une conscience de l'aliénation des normes sociales et traditionnelles.
Niveau 7 Des engagements initiaux évoluant vers des actions engagées provenant d'une sélection couvrant un ensemble de connaissances, de valeurs et d'actions spécifiques.	4. Rattacher sa propre expérience de mécontentement à celle de d'autres et même en lien avec des questions d'ordre public.
Niveau 8 Résolution des implications des engagements spécifiques, personnels et exploration personnelle des risques, des gains et des pertes résultant des engagements.	5. Explorer les options offertes pour de nouvelles façon d'agir.
Niveau 9 La foi dans ses engagements comme l'expression déployée de ses valeurs personnelles.	6. Constituer ses compétences et la confiance en soi.
	7. Planifier le cheminement de l'action.
	8. Acquérir les connaissances et les aptitudes pour la mise en place de son plan.
	9. Faire des efforts provisoires pour essayer de nouveaux rôles et évaluer les rétroactions.
	10. Enclencher une réinsertion sociale à partir des conditions dictées par la nouvelle perspective.

Source: adaptation et trad. libre de Perry, 1981 et de Mezirow, 1981. Tels qu'utilisés par C. Kasworm.

2.2 Fonctionnement dynamique du cadre de Kasworm

Intégration des dimensions et des niveaux du développement humain

Kasworm identifie des causes qui peuvent influencer la progression du développement humain d'un niveau à un autre. Par exemple, certains changements sont liés aux interactions de la personne avec l'environnement et d'autres proviennent des limites et des tendances génétiques; il n'y a pas que des composantes personnelles qui interviennent dans le mouvement d'une étape à l'autre. Kasworm retrace au moins six autres causes susceptibles d'influencer plus fortement le processus du développement humain. Ces causes touchent trois aspects couramment identifiés comme le savoir, le savoir-faire et le savoir-être. Ici, Kasworm regroupe sous l'étiquette de "complexité cognitive" les causes qui traitent du développement initial et subséquent des manières de traiter l'information cognitive (savoir), puis des aptitudes et orientations pour définir, clarifier et résoudre un problème (savoir-faire). L'orientation affective et valorielle aborde la question de la conscience de soi et de ses valeurs, le contexte culturel et historique dans lequel l'individu manifeste sa maîtrise d'une définition utilitaire de ses valeurs et connaissances (savoir-être). Le niveau de la maîtrise des aptitudes/comportements porte plus spécifiquement la trace de l'influence de la compétence du langage, la connaissance des symboles numériques et l'application des aptitudes. Finalement, la situation même d'apprentissage influence le degré d'exploration de la personne et la facilité d'intégration dont elle fait preuve face à la complexité du développement de l'apprentissage autodirigé. Il faut garder à l'esprit que chaque personne aborde l'activité d'apprentissage autodirigé d'une manière qui lui est propre. De plus, on trouve à la fois un processus qui mène à l'évaluation des résultats et une évolution qualitative pour la personne de son potentiel d'apprentissage auto-initié. Le mouvement d'un niveau à l'autre se fait à travers les interactions des composantes affectives, cognitives et comportementales. Cela entraîne une mutation, une transformation de la vision. L'individu devient un créateur actif de nouveaux événements d'apprentissage, un fabricant de nouvelles significations de sa réalité d'apprenant. Il développe ainsi une nouvelle composante de connaissances et d'aptitudes. Ce cadre de pensée entraîne aussi à un développement continu de la conscience et des valeurs liées à l'auto-identification; un développement continu de la définition du monde (externe), de soi et

des actions, et finalement un développement continu du concept de valeur et des usages des formes de connaissance abstraite, définie et conceptuelle.

Intégration de la structure cognitive et du processus affectif/valoriel du développement humain

Si l'on regarde les niveaux de la structure cognitive et la nature du processus de l'action émancipatoire, on constate qu'il y a une relation possible entre eux. Par exemple, si on place les éléments de Mezirow dans le schéma de Perry, on s'aperçoit que les niveaux 2,5 et 6 (Conf. figure 3) sont des niveaux complexes de jugements cognitifs et affectifs nécessaires à un apprentissage émancipé autonome et efficient. On peut faire le même exercice avec les niveaux 7 à 9 (Conf. figure 3) qui sont nécessaires à une réussite complète d'un processus de transformation. Cette perspective de transformation peut se faire selon deux voies. L'une est plus immédiate et elle présente un caractère brusque, soudain, une modification de regard porté sur les multiples structures des postulats personnels et environnementaux, sur leurs limites et sur les barrières qu'ils créent. L'autre est un chemin plus long, c'est un mouvement qui va dans la même direction tout en étant plus rationnel, systématique et même méthodique. Il est possible de participer à des activités autodirigées et de ne pas être rendu à ces niveaux de la structure cognitive. Ainsi, un apprenant, dont le développement cognitif se situe autour des niveaux 1 à 5, aura besoin d'une plus grande assistance ou, encore, il travaillera à un niveau où les résultats seront plus simples, présentant des lacunes dans la différenciation, dans la complexité ou dans la cohérence théorique. Il peut aussi avoir des lacunes au niveau de la congruence affective et comportementale.

Finalement, l'apport spécifique du cadre de Kasworm est de présenter l'apprentissage autodirigé comme un spectre de niveaux/étapes à travers lesquels un apprenant s'oriente pour de mieux en mieux maîtriser ses actions d'apprentissage. Cet aspect évolutif du cheminement de l'apprentissage autodirigé présente trois dimensions qui donnent la profondeur et les lignes de force du cheminement. Les actions d'apprentissages autodirigés nécessitent: un certain ensemble d'habiletés cognitives (savoir) propres à la nature des actes de l'apprentissage; un ensemble de comportements/aptitudes (savoir-faire) pour s'engager et compléter l'action de l'apprentissage; un ensemble d'orientation valorielle/affective (savoir-être) en relation avec la

connaissance et des actions d'apprentissage. De plus, elle démontre que ce cheminement de l'apprentissage autodirigé se constitue en parallèle au développement humain dans ses différentes composantes.

Le cadre de Kasworm ouvre des pistes de recherches empiriques qualitatives intéressantes et pertinentes. Par exemple, on peut envisager de confirmer ou de modifier, par une analyse de contenu de récits d'autoformation, les relations qu'établit Kasworm entre les niveaux du schéma cognitif de Perry et les conditions de l'action émancipatoire de Mezirow. D'autres recherches qualitatives peuvent dégager les conditions optimales d'un apprentissage autodirigé ou encore d'autres recherches peuvent servir à comprendre et à mieux situer la place du processus valoriel/affectif dans les actions d'apprentissage.

3. Comparaison du modèle de Stahl et du cadre de Kasworm

L'analyse comparative de ces travaux qui traitent de la connaissance et de la démarche d'apprentissage à partir d'approches différentes permet de dégager des convergences, par exemple, par rapport à l'autonomie de l'apprenant. L'analyse permet également d'identifier des divergences qui semblent relever plutôt des objectifs poursuivis par les auteurs. En effet, Stahl présente une classification alors que Kasworm recherche l'élaboration d'un cadre commun à plusieurs théories de l'apprentissage autodirigé. Toutefois, il semble se dégager une complémentarité qui enrichit les deux démarches et ouvre pour les recherches en apprentissage de l'adulte la voie à des réflexions et à des applications ultérieures de ce que chacun a proposé séparément. L'analyse comparative vise ici à souligner les éléments de convergence, les éléments de divergence et finalement à dégager la complémentarité, l'apport de chacun au champ de l'apprentissage de l'adulte.

3.1 Les éléments de convergence

Tous les deux partagent une préoccupation commune portant sur la nature et sur les dimensions opératoires de la connaissance. On peut dire que leur intérêt central porte sur le fonctionnement de l'élaboration mentale de l'expérience et de sa signification personnelle, intériorisée chez l'apprenant en situation d'apprentissage.

La présence du tryptique de la connaissance et de l'apprentissage (savoir, savoir-faire, savoir-être) est le thème central de ces deux études. L'originalité du modèle de Stahl (1978) repose sur l'intégration du spectre complet des apprentissages et des comportements propres à l'acquisition d'un savoir en y incluant la dimension affective. Kasworm (1983) parle de ce tryptique lorsqu'elle présente le coeur de son cadre composé de trois dimensions: le complexe cognitif, les comportements/aptitudes et l'orientation valorielle/affective pour traiter du développement de l'apprentissage autodirigé (mathématique, conf. figure 2).

Il y a également des similitudes lorsqu'on aborde les éléments constitutifs et le fonctionnement dynamique du modèle et du cadre. Par exemple, les deux offrent une vision de la perception, de l'assimilation et de l'intégration des informations comme une structure globale et souple qui forme la connaissance. Cette connaissance a des directions et s'élabore à partir de niveaux, lesquels sont hiérarchisés et séquentiels, les niveaux les plus élevés englobant les niveaux inférieurs. Ainsi, le passage d'un niveau à l'autre suppose l'intégration du précédent. Dans les deux modèles, c'est par le biais d'interactions multiples au sein des composantes des modèles, au plan des niveaux entre eux ou encore dans les interactions environnement-apprenant que s'instaure la dynamique de la progression et de l'évolution à travers la hiérarchie des niveaux. Dans les deux modèles, les relations apprenant-environnement incluent l'ensemble des situations et expériences qui entourent l'individu, c'est-à-dire la matière elle-même, les pairs, les lieux et les ressources, y compris le professeur.

Chez Stahl, le rôle du professeur est plus directement relié aux opérations mentales à développer chez l'apprenant. En effet, les séquences des niveaux de l'acquisition du savoir servent à la planification des activités d'enseignement (Conf. figure 1), alors que, pour Kasworm, le professeur est l'une des ressources à la disposition de l'apprenant dans une démarche d'apprentissage autodirigé. Toutefois, les deux auteurs, arrivent à une même conclusion concernant ce qu'un professeur peut faire lorsqu'un apprenant atteint soit les niveaux du transfert/abstraction (5 et 6 conf. figure 1) ou le niveau de la sélection personnelle du complexe cognitif (6 Conf. figure 3).

Ce constat fournit les conditions de l'exercice de ces habiletés de transfert et d'abstraction. Pour les deux auteurs cette phase de la connaissance suppose l'existence d'une ouverture, d'une certaine confiance en soi qui favorise l'émergence d'une capacité interne d'autoréflexion, sans laquelle les autres niveaux supérieurs ne pourront être abordés et sans laquelle il ne peut se développer une autonomie de penser, d'apprendre et d'agir. La responsabilité du professeur consiste à prévoir des activités d'apprentissage qui favorisent l'éveil de cette ouverture, de cette confiance en soi et de cette curiosité de soi qui amorce l'autoréflexion.

L'autonomie est perçue dans ses dimensions de connaissance de soi, de capacité d'autoréflexion et d'apprentissage autodirigé. Stahl, fournit l'explication du processus de l'information et des étapes où celle-ci peut devenir signifiante. Il aborde comment, à partir de l'émergence du sens s'amorce la capacité de l'autoréflexion, de l'autoapprentissage. Pour Stahl, ces capacités sont essentielles dans le développement du niveau de génération, c'est-à-dire celui où l'apprenant crée de nouvelles structures cognitives. Kasworm va spécifiquement s'appuyer sur l'apprentissage émancipatoire, pour développer le processus de son cadre qui traite de l'orientation des valeurs et de la dimension affective du développement de la personne. Or, c'est à travers ce processus affectif/valoriel et à l'aide des habiletés du complexe cognitif des niveaux supérieurs, ceux où l'apprenant manifeste son relativisme, qu'émerge la capacité d'autoréflexion, assise du développement de l'apprentissage autodirigé.

3.2 Les éléments de divergence

Les éléments de divergence ont trait à la manière dont les auteurs abordent l'objet central de leurs études. Bien que tous les deux se penchent sur la nature et sur les dimensions opératoires de la connaissance, l'un présente une taxonomie et l'autre précise qu'il s'agit d'un paradigme.

Par exemple, le triptyque de la connaissance (savoir—savoir-faire—savoir-être), les relations apprenant-environnement et le développement de l'autonomie sont des points abordés par les deux auteurs, mais ils le font différemment. Stahl se centre sur une description de la démarche de l'information dans le but de faciliter la planification des apprentissages. Kasworm met l'accent sur le processus et les conditions d'un apprentissage autodirigé.

Chez Stahl, on voit à partir de quel niveau d'habileté l'apprenant amorce l'utilisation des balises, lesquelles sont les bases des étapes de transfert, de l'abstraction, de l'organisation et de la génération de la pensée et de l'apprentissage. Ces balises sont l'apport le plus important de Stahl pour comprendre comment un apprenant enclenche un apprentissage autodirigé et une autoréflexion qui sont nécessaires à la connaissance de soi. A partir des niveaux du complexe cognitif et du processus d'action émancipatoire, Kasworm aborde le même objet d'élaboration de la connaissance de soi mais elle le fait en décrivant les effets du processus et en nommant les différentes étapes et contenus de cette connaissance de soi. L'apport important de Kasworm est de démontrer la pertinence de réunir différents modèles pour constituer une appréhension plus juste d'un phénomène complexe comme celui de l'apprentissage autodirigé. Finalement Stahl se préoccupe de fournir des indices à l'éducateur pour mieux organiser ses activités d'enseignement, alors que Kasworm se préoccupe de faciliter la compréhension du développement de l'apprentissage autodirigé.

3.3 La complémentarité et l'apport au champ de l'apprentissage de l'adulte des travaux de Stahl et Kasworm

La complémentarité des travaux des auteurs se dessine autour de trois points. Le premier traite de l'émergence de l'apprentissage autonome par le biais de l'autoréflexion. Stahl explique comment un apprenant enclenche ce genre d'apprentissage, alors que Kasworm nomme les étapes de ce processus et ses effets.

Le second point de complémentarité aborde le traitement de l'information. En effet, le processus en grappe et la description de la connaissance comme une intégration de plusieurs processus chez Stahl fournit une explication du traitement de l'information fort utile pour comprendre le cheminement de l'information des trois derniers niveaux (7, 8, 9, conf. figure 3) de la structure du développement cognitif du cadre de Kasworm. Il en est de même pour éclairer le niveau (8, conf. figure 3) de l'examen des risques et des gains du processus d'orientation valoriel de Kasworm.

On se rappelle que les trois derniers niveaux de la structure traitent de l'évaluation interne affective, de la reconnaissance de l'individu et de son engagement initial; ils abordent la mise en place du

changement. Or, le processus en grappe est l'une des réponses pour comprendre la diversité des actions et des résultats des apprenants. Tout le développement des balises et de leur importance à partir du cinquième niveau de Stahl (transfert) se trouve à soutenir la description du septième au dixième niveau du développement cognitif et du processus affectif de Kasworm. Stahl confirme les propos de Kasworm comme quoi il n'y a pas que les adultes qui s'engagent dans un processus autodirigé.

Il se dégage également que l'apprentissage autodirigé est intimement lié aux apprentissages de la vie. C'est dire que toute la vie est une occasion d'apprentissage autodirigé répété, que ce processus s'amorce aussi bien en salle de classe chez l'apprenant du secondaire, que chez l'apprenant participant à des activités d'auto-apprentissage. Cette dimension d'être capable de retour sur une connaissance, une habileté, ou une attitude, émerge si on lui en donne les conditions. Cependant, l'étincelle de cette capacité potentielle demeure entre les mains de l'apprenant. Ceci donne à la relation éducative toutes ses possibilités dynamiques créées par le professeur et par l'apprenant.

Le troisième point de complémentarité se retrouve dans leurs définitions de la dimension affective de la pensée et de l'apprentissage comme dans leur manière de les traiter. En effet, dans les deux modèles, l'affectivité est reliée au système de valeurs de la personne. Elle consiste beaucoup plus en la signification donnée par l'apprenant à ce qu'il apprend, que dans les aspects purement émotifs, sensitifs ou sentimentaux de l'affectivité. D'ailleurs, pour Stahl comme pour Kasworm, la capacité de nommer ses modes de pensée et d'apprentissage est la clé de l'autoréflexion, de l'auto-apprentissage, de l'autonomie de penser et d'apprendre.

Conclusion

Un des apports importants d'une étude comparative basée sur une démarche de double description (Brouillet, 1989) est de favoriser l'émergence de noyaux conceptuels communs malgré la différence apparente des approches et des travaux étudiés. Ces noyaux communs sont nécessaires et pertinents lorsqu'il s'agit de se préoccuper du développement théorique du champ de l'apprentissage de l'adulte (Merriam, 1987, de Winter Hebron, 1983). Par exemple, la complémentarité des travaux de Stahl et de Kasworm met en lumière:

- la dimension évolutive de l'acquisition du savoir et de la démarche d'apprentissage;
- la dimension du processus affectif comme un élément intégrateur de l'apprentissage;
- la dimension de l'habileté de l'autoréflexion comme un passage cognitivo-affectif essentiel à l'autonomie de l'apprentissage.

Finalement l'analyse comparative du modèle de Stahl et du cadre de référence de Kasworm participe aux efforts de compréhension, d'unification et d'intégration dont plusieurs auteurs se font depuis quelques années les porte-paroles (Merriam, 1987; Courtney, 1986; de Winter Hebron, 1983; Stubblefield, 1983; Chickering, 1980). En effet, il s'agit de donner une orientation souple mais rigoureuse aux recherches d'élaboration théorique du champ de l'apprentissage de l'adulte. Il s'agit également de créer des pôles de recherche qui dépassent les écoles de pensée pour mieux comprendre, analyser et décrire le phénomène de l'apprentissage. Finalement, ce modèle et ce cadre deviennent des assises conceptuelles provisoires qui ouvrent la porte à des recherches sur le terrain quantitatives et qualitatives lesquelles permettront de modifier, d'infirmer ou de confirmer les hypothèses des deux auteurs.

Bibliographie

- BATESON, G. (1984). *La nature et la pensée, Paris: du Seuil, pour la traduction.*
- BROUILLET, M-I. (1989). Modèle systémique de la relation andragogique fondé sur la nouvelle communication (Bateson/école de Palo Alto), in *Les modèles en éducation*, Actes du Colloque AIPELF 1989, Montréal.
- CHICKERING, A. (1980). *The modern American college*, San Francisco, Jossey-Bass.
- COURTNEY, S. (1986). On derivation of the research question, *Adult Education Quarterly*, 36, 160-165.
- KASWORM, C.E. (1983). Self-directed learning and lifespan development, *International Journal of Lifelong Education*, 2(1), 29-46.
- LINCOLN, R.E. (1983). Learning theory and delivery systems: Implications for teaching methodology in the 1980s, in *Lifelong Research Conference Proceedings*, 18.
- MERRIAM S.B. (1987). Adult learning and theory building: A review, in *Adult Education Quarterly*, 37(4), 187.
- MEZIROW J. (1979). Perspective transformation, *Adult Education*, 23, hiver.
- MEZIROW J. (1981). A critical theory of adult learning and education, *Adult Education*, 32, automne.
- PERRY W.E. (1981). Cognitive and ethical growth: The making of meaning, in Chickering, A., *The modern American college*. San Francisco: Jossey-Bass.
- STAHL, R.J. (1978). The domain of cognition: A functional model for looking at thinking and learning, *Annual Meeting of the National Council for Social Studies*, Houston, November.

- STUBBLEFIELD H.W. (1983). Contemporary adult learning theories: A historical and comparative analysis, *Lifelong Learning Research Conference Proceedings*, février 17-18.
- de WINTER HEBRON. (1983). Can we make sense of learning theory? in *Higher Education*, 12, 443, Elsevier Science PuB.V.