

Le béhaviorisme et le constructivisme ou la guerre des paradigmes

Gérald Boutin

Numéro 119, automne 2000

Compétences transversales

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/56026ac>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (imprimé)

1923-5119 (numérique)

[Découvrir la revue](#)


Citer cet article

Boutin, G. (2000). Le béhaviorisme et le constructivisme ou la guerre des paradigmes. *Québec français*, (119), 37–40.

Le béhaviorisme et le constructivisme

ou la guerre des paradigmes

PAR GÉRALD BOUTIN *

A pencil is positioned vertically on the left side of the page, pointing downwards. It is a standard wooden pencil with a sharpened lead tip and a metal ferrule near the eraser.

Il est devenu de plus en plus courant, pour les responsables de nouveaux programmes d'enseignement, d'établir ces derniers sur des fondements théoriques qu'ils estiment, à juste titre, indispensables. En revanche, il arrive trop souvent que ces tentatives se réduisent à des « amalgames » de théories et de points de vue contrastés qui sèment la confusion chez les utilisateurs de ces programmes. Tout se passe comme s'il revenait à l'enseignant, et cela sans un soutien suffisant, de procéder à des synthèses auxquelles les tenants de ces divers courants n'arrivent pas eux-mêmes. Cette situation est bien évidemment préjudiciable à l'appropriation, par les personnes concernées, des apports de la psychologie à la pédagogie ou à l'éducation. À l'heure qu'il est, plusieurs enseignants et responsables scolaires se demandent comment il peut être possible à la fois d'inciter leurs élèves à construire leurs savoirs dans des contextes très souples et, en même temps, à tendre vers l'acquisition de compétences attendues et préétablies de l'extérieur.

La nécessité, pour les enseignants, de procéder à une étude critique et dialectique des approches qui occupent aujourd'hui le devant de la scène de la réforme de l'éducation ne fait pas de doute. Autrement, le risque est grand de voir leur rôle réduit à celui de simples exécutants. Notre propos, dans le présent article, est d'amorcer une réflexion sur les oppositions et les rapprochements possibles entre les fondements théoriques de l'approche par compétences qui prend sa source dans le béhaviorisme et ceux du constructivisme¹, auquel se réfèrent les réformateurs.

DES APPROCHES ISSUES DE LA PSYCHOLOGIE

Avant d'entrer dans le vif du sujet, il convient de brosser un tableau général de la situation, qui a prévalu et qui prévaut toujours, dans le domaine des théories de l'apprentissage. Il faut savoir que les approches dont nous parlons ici s'inscrivent dans le prolongement de courants de pensée qui occupent une place importante dans le champ de la psychologie depuis fort longtemps

et qu'elles ont toujours leurs tenants et leurs opposants. Vouloir à tout prix les « fusionner » constitue une entreprise non seulement inutile mais bien évidemment impossible. Curieusement, les psychologues semblent bien avoir fait le deuil d'une réponse unique à la question qui porte sur la façon dont les enfants apprennent alors que certains responsables de programmes sont encore à la recherche d'une solution magique, d'une voie unique, susceptible de convenir à toutes les situations d'apprentissage ou d'enseignement.

Afin d'y voir un peu plus clair, rappelons brièvement les caractéristiques de courants qui, en dépit de leur pérennité, demeurent encore actuels en psychologie. En premier, lieu notons que le béhaviorisme, issu au départ d'expériences conduites en laboratoire, se fonde sur les changements observables au niveau du comportement : le comportement visé doit être répété jusqu'à ce qu'il devienne automatique. Quant au cognitivisme, on peut dire qu'il s'appuie, d'où son nom, sur les processus cognitifs qui sous-tendent le comportement et ne prend en compte ce dernier que dans le mesure où il reflète l'activité mentale de l'apprenant. Les tenants de cette école utilisent souvent la métaphore du microprocesseur et accordent une grande importance à l'analyse des processus mentaux. Ils s'intéressent, selon leurs propres mots, à « ce qui se passe dans la tête de celui qui apprend », comme le soutiennent Gagné (1985) et Ausubel (1968), entre autres. Enfin le constructivisme, dont il existe deux grandes versions, celle que l'on désigne sous l'appellation de *constructivisme cognitif*, qui s'appuie sur les travaux de Piaget (1896-1980) et celle que l'on désigne sous l'appellation de *socioconstructivisme* (ou *constructivisme social*) qui s'appuie sur les travaux de Vigostky (1896-1934). Cette dernière version a pris une grande ampleur au cours de ces dernières années et occupe une place importante dans le discours des réformateurs. Le constructivisme se base sur la conviction que nous « construisons » tous notre propre perspective du monde à partir de notre expérience et de nos schèmes mentaux. Plusieurs des tenants de cette approche mettent l'accent

sur la préparation de l'apprenant à résoudre des problèmes dans des situations dites « complexes ».

LEUR IMPACT SUR L'ÉDUCATION

Ce bref rappel nous permet de mieux saisir les fondements mêmes des courants qui sous-tendent les programmes actuels d'enseignement. À cet égard, rappelons au passage que chaque époque privilégie l'une ou l'autre des approches dont nous venons de parler. Pour ce qui est du Québec, par exemple, il appert que les décennies 1960 à 1980 ont été le théâtre de prises de positions parfois radicales entre l'approche humaniste² et l'approche béhavioriste, avec comme repoussoir l'approche dite « traditionnelle ». Ce n'est qu'à partir des années 1980 que l'on a vraiment commencé à entendre parler de l'approche cognitiviste avec son corollaire, la métacognition³. Quant aux années 1990 à nos jours, elles sont marquées par une tentative de réconciliation qui accorde tout de même au béhaviorisme la part du lion, même si les novateurs en éducation recourent largement au constructivisme de façon de plus en plus marquée.

Quoi qu'il en soit, aucun de ces courants de pensée ne peut prétendre détenir la vérité, ni se suffire à lui-même. D'où le fait qu'il n'est pas étonnant de les retrouver en filigrane dans les programmes d'études actuels de même que dans les pratiques des enseignants.

Le béhaviorisme

Ce courant, inspiré des travaux de Watson et de Skinner, comme nous l'avons écrit ailleurs⁴, a envahi presque tous les systèmes d'éducation en Occident. Il se réfère à une conception de l'homme et du monde tout à fait déterministe, pragmatique, et met l'accent sur les comportements observables et mesurables. Sous le couvert de l'appellation d'« approche par compétences », il se centre sur l'acquisition de compétences ou de comportements dont l'enseignant doit observer la manifestation⁵.

La conception de l'apprentissage se résume ici, du moins dans la version radicale de ce mouvement, à favoriser la modélisation des comportements. « Apprendre, disait déjà Skinner, c'est se comporter et afficher ce comportement. » La place attribuée à cette modification est ici essentielle : celui qui a appris « se comporte bien », dans ce sens qu'il le fait à partir de « comportements cibles » qui ressemblent à s'y méprendre aux compétences attendues que l'on retrouve en lieu et place des objectifs que visent les programmes actuels.

Le béhaviorisme propose le recours au façonnement du comportement. « Enseigner quelque chose, c'est inviter l'élève à s'engager dans de nouvelles formes de comportement, clairement définies, dans des occasions

clairement définies elles aussi » (Skinner, p. 43). Et encore : « Enseigner, c'est organiser des contingences de renforcement... » (id. P. 70). D'après cet auteur, il ne suffit pas de savoir ce que l'on veut enseigner, il faut encore que l'enseignant soit en mesure de présenter à l'élève les stimuli au bon moment et selon des séquences prévues à l'avance. Pour lui, la construction des connaissances n'est qu'une métaphore et non une réalité. Cette « théorie », soutient-il, aussi bien que celles du développement ou de la transmission des connaissances devrait être remplacée par une conception de l'éducation qui tienne compte davantage des données issues d'une analyse rigoureuse de l'interaction entre l'organisme et son environnement.

• Le rôle de l'enseignant

Il lui revient d'agir sur le comportement de l'élève en recourant à un programme élaboré de telle sorte qu'il puisse être parcouru de façon progressive. Dans un tel contexte, l'enseignant doit se préoccuper d'inciter l'élève à avancer étape par étape et à maîtriser chacun des éléments dont est composé le programme avant de passer au suivant. Mais contrairement à ce qui est soutenu en général, les béhavioristes ne rejettent pas la relation entre le maître et l'élève. Skinner va même jusqu'à dire que le recours à des programmes structurés et microgradués laisse plus de temps aux enseignants pour entretenir un dialogue avec leurs élèves.

• La part de l'élève

Pour Skinner, l'élève est responsable de son apprentissage et il lui revient de s'autoévaluer. Partant de là, il rejette l'examen sous sa forme courante de questions et de réponses ainsi que l'examen de type objectif qui sont selon lui des techniques aversives (1971, p. 282-287). Cet auteur prétend que son approche, contrairement à celle de la pédagogie traditionnelle, permet à l'élève de comprendre les raisons qui contribuent à ses progrès. Il est, estime encore Skinner, soutenu dans sa marche vers le succès grâce aux renforcements positifs qu'il reçoit au constat de ses bonnes réponses.

Il est intéressant de souligner que les tenants du béhaviorisme militent en faveur de l'activité de l'élève même si tout se passe dans un cadre préétabli. Ils estiment qu'il appartient aux enseignants spécialistes de la modification du comportement d'assigner à l'éducation des fins déterminées à l'avance, des « compétences attendues », en quelque sorte. La planification des activi-



Le constructivisme se base sur la conviction que nous « construisons » tous notre propre perspective du monde à partir de notre expérience et de nos schèmes mentaux.

Le béhaviorisme propose le recours au façonnement du comportement. Enseigner quelque chose, c'est inviter l'élève à s'engager dans de nouvelles formes de comportement, clairement définies, dans des occasions clairement définies elles aussi.

tés d'apprentissage ainsi que leur contenu revêt ici une grande importance. Ce n'est qu'à cette condition que le sujet sera en mesure d'apprendre et d'acquérir les comportements qui montrent bien qu'il a appris.

Le constructivisme

Cette école de pensée met l'accent sur l'élève (dit apprenant) plutôt que sur l'enseignant. Elle encourage cet apprenant à construire ses propres conceptualisations et à apporter ses solutions

aux problèmes qu'il rencontre ; elle l'incite même à développer au maximum son autonomie et son initiative. Selon les tenants du constructivisme, l'apprentissage est basé sur la participation active des élèves à la résolution de problèmes et à la pensée critique en regard de la tâche qu'il leur appartient de réaliser. Ces mêmes élèves « construisent leur propre connaissance » à partir des notions qu'ils possèdent déjà et de leur expérience. Ils intègrent ainsi leurs nouveaux savoirs aux constructions intellectuelles qu'ils ont déjà élaborées. La part de l'élève occupe une place centrale dans le processus d'apprentissage pour les tenants du constructivisme cognitif, celui de Piaget. Il n'en va pas tout à fait de même pour ceux du constructivisme social, celui de Vigotsky, pour lequel il importe d'apprendre en groupe, de façon collective. Ces deux positions donnent actuellement lieu à des excès dans un sens ou dans l'autre : certains novateurs vont jusqu'à les opposer de façon radicale comme si l'individualisation et la socialisation de l'apprentissage ne se complétaient pas sous plusieurs aspects.

• Le rôle de l'enseignant

L'enseignant devient alors un facilitateur, un « accompagnateur », qui guide l'élève et le pousse à utiliser son esprit critique, à résoudre des problèmes et à synthétiser ses connaissances dans le fil du processus d'apprentissage. Son rôle consiste à encourager chez l'élève la « construction de la connaissance » dans un contexte « signifiant ». En un mot, il lui revient de fournir à ses élèves un environnement d'apprentissage ouvert, riche de possibilités d'apprentissage, et surtout non fondé sur des séquences d'instruction prédéterminées. Notons toutefois qu'aux yeux des socioconstructivistes, l'enseignant doit voir à favoriser une construction en commun de la connaissance fondée sur la négociation, la non compétition et la coopération entre pairs. Le groupe d'élèves est même convié à évaluer les prestations de chacun de ses membres.

• La part de l'élève

L'élève est invité à résoudre un problème ou à réaliser une activité en appliquant les méthodes qu'il connaît déjà. Il ne doit pas hésiter à faire appel aux ressources humaines et matérielles auxquelles il a accès : collègues, expérience antérieure, etc. C'est alors que, par essai et erreur, l'élève en question sera en mesure de comparer les conceptions qu'il possède déjà avec ses nouvelles expériences en parvenant ainsi à un nouveau palier de connaissances. Les tenants de cette approche soutiennent qu'elle encourage chez l'apprenant la curiosité, l'initiative et la recherche. En clair, l'élève est responsable de ses apprentissages, il « apprend à apprendre ».

COMPARAISON ENTRE CES DEUX COURANTS

À première vue, le béhaviorisme et le constructivisme paraissent difficilement conciliables sous plusieurs aspects : la première école de pensée s'appuie sur une conception mécaniste de l'apprentissage (mobilisation de compétences) et lui assigne des objectifs prédéterminés (compétences attendues) ; la seconde, prend appui sur une conception de l'apprentissage de type interactif (individu-milieu) et se refuse à imposer aux « apprenants » des objectifs prédéterminés. Les béhavioristes considèrent l'apprentissage comme une modification du comportement ; les constructivistes, eux, comme le résultat d'une construction mentale. À y regarder de plus près, il est facile de constater que dans un cas comme dans l'autre, les élèves apprennent en assimilant la nouvelle information à celle qu'ils possèdent déjà. Les béhavioristes comme les constructivistes rejettent les examens traditionnels : les premiers leur préfèrent les techniques du microenseignement, les autres optent pour les portefeuilles (portfolios). En revanche, ces deux écoles de pensée se différencient sur de nombreux points, notamment en ce qui concerne les fondements épistémologiques : la première considère l'homme comme un organisme à façonner, selon un modèle préétabli, la seconde, comme un être doué de liberté à qui on ne saurait imposer des contraintes externes de façon absolue.

Force est de constater en outre que ces deux courants possèdent des limites que soulignent du reste plusieurs auteurs et que nous tenterons de résumer sommairement. Le béhaviorisme ne facilite pas, dit-on, le transfert des apprentissages, accorde peu de place à la créativité, encourage à la dépendance, etc. Le constructivisme, de son côté, étant donné son absence de buts prédéterminés, peut rendre le processus d'apprentissage flou et risqué. En incitant les élèves à construire leurs connaissances, il peut les mettre dans des situations difficiles, voire même retarder leur développement scolaire. Du reste,

fait-on remarquer, tous ne sont pas identiques : certains éprouvent plus de difficulté que d'autres à exercer leur esprit critique, à travailler en équipe, comme le préconisent les socioconstructivistes ; d'autres se sentent tout à fait mal à l'aise dans une démarche qui procède par « tâtonnement expérimental ». Comme le notent plusieurs auteurs, la construction de certaines connaissances exige un temps considérable de la part des élèves, alors que dans d'autres cas, les choses s'avèrent plus faciles. Il ne saurait donc pas y avoir de règles absolues qui conviendraient à tous les cas de figures. Comment alors ne pas tenir compte des particularités des élèves et des contextes ? Comment alors ne pas adapter la pédagogie à l'élève plutôt que de vouloir faire l'inverse, comme cela semble de plus en plus courant, en dépit du discours ambiant ?

En conclusion, il faut bien reconnaître que les fondements théoriques de la réforme actuelle exigent une mise à jour, une appropriation « critique » de la part des enseignants comme des responsables pédagogiques. Seule une telle démarche pourra lever les résistances face au changement que certains réformateurs confondent encore trop facilement avec un refus de changement ! L'état actuel de la réflexion et de la recherche ne permet pas d'opter d'une façon radicale pour l'une ou l'autre des écoles de pensée dont nous venons d'esquisser les pourtours. De telle sorte qu'il serait vain de vouloir s'en remettre à une seule approche dans le dessein de répondre de façon entièrement satisfaisante aux attentes et aux besoins des élèves ou des étudiants qui nous sont confiés, pas plus qu'il conviendrait de procéder à un « mélange » des courants existants en tentant de faire oublier leurs contradictions. Nous savons tous que, dans certains cas, une démarche donnée convient plus qu'une autre, qu'il n'y a pas de recette miracle en éducation. Pourquoi alors ne pas partir d'une analyse des pratiques et, partant de là, se donner le droit de recourir à la démarche qui se révèle la plus appropriée pour permettre à l'élève d'apprendre ? Un enseignant nous faisait récemment cette remarque que nous citons telle quelle. « La guerre des paradigmes, nous disait-il, concerne les experts et les fonctionnaires, nous on doit travailler avec ce qu'on peut en tirer dans la pratique quotidienne ! » Cette remarque rejoint celle de Ertmer et Newby (1993) qui déclarent que le béhaviorisme facilite, dans certains cas, la maîtrise d'une notion donnée, que les stratégies cognitives sont utiles à la résolution de problèmes, et enfin que les stratégies constructivistes conviennent particulièrement quand il s'agit d'affronter des situations qui réclament une réflexion sur et dans l'action. Nous voilà bien loin d'une démarche unique qui répondrait à toutes les situations rencontrées sur le terrain de la pratique, selon l'expression consacrée. Recourir à l'apport des nombreuses propositions de la part des théoriciens ne

signifie pas pour autant qu'il faille confondre la fin et les moyens. Il appartient au praticien, à partir de son champ d'expertise, de recourir à telle ou telle de ces propositions, de la faire passer au filtre de sa réflexion pédagogique, « d'en faire son miel », pour reprendre le mot de Montaigne. Encore une fois faut-il qu'il ait la possibilité d'analyser, de confronter, en un mot, de connaître les avantages et les limites des divers courants qui sous-tendent la pratique éducative.


* Gérald Boutin est professeur à l'Université du Québec à Montréal

Bibliographie

- AUSUBEL, D., *Educational psychology: A cognitive view*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1968.
- BOUTIN, G., « Influence de la psychologie humaniste sur l'éducation : le contexte nord-américain » (p. 75-87) dans Féger, R., *Pédagogie et thérapie. Convergences des chemins*, Sillery, Les Presses de l'université du Québec, 1991.
- BOUTIN, G. et L. JULIEN, *L'obsession des compétences, son impact sur l'école et la formation des enseignants*, Montréal, Éditions Nouvelles, 2000.
- ERTMER, P.A. et T.J. NEWBY, « Behaviorism, cognitivism, constructivism, comparing critical features from an instructional design », *Performance Improvement Quarterly*, 6 (4), 1993, p. 50-70.
- GAGNÉ, R. M., *The Conditions of Learning an Theory of Instruction*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1985.
- SKINNER, B.F., *La révolution scientifique de l'enseignement*, Bruxelles, Dessart, 1969.
- SKINNER, B.F., *L'analyse expérimentale du comportement, Un essai théorique*, Bruxelles, Dessart, 1971.

Notes

1. Les nouveaux programmes d'enseignement, que le ministère de l'éducation s'appête à mettre en place dès l'automne suivant un rythme plus ou moins accéléré jusqu'en 2006, s'appuient sur ces courants et notamment le socioconstructivisme dont il existe de nombreuses versions et interprétations.
2. Ce courant psychologique, souvent désigné sous l'appellation de troisième voie, prend appui sur les travaux de Maslow et de Rogers, entre autres. Il soutient que l'homme possède en lui tout ce qu'il faut pour se développer à la condition que le milieu dans lequel il évolue le lui permette.
3. Ce terme désigne la connaissance que le sujet a de ses processus cognitifs et de leurs produits.
4. G. Boutin et L. Julien, *L'obsession des compétences, son impact sur l'école et la formation des enseignants*, Montréal, Éditions Nouvelles, 2000.
5. Rappelons que le béhaviorisme a connu son essor dans le monde de l'éducation au tournant des années 1960 avec B.F. Skinner et son fameux enseignement programmé. Même s'il a adopté depuis des formes plus sophistiquées, il exerce encore un impact important sur l'éducation.



Recourir à l'apport des nombreuses propositions de la part des théoriciens ne signifie pas pour autant qu'il faille confondre la fin et les moyens. Il appartient au praticien, à partir de son champ d'expertise, de recourir à telle ou telle de ces propositions, de la faire passer au filtre de sa réflexion pédagogique.