

CRITIQUES DE LIVRE

Lafortune, L. & St-Pierre, L. (1994). *Les processus mentaux et les émotions dans l'apprentissage*. Montréal: Les Éditions LOGIQUES inc.

Peut-on intervenir dans le développement des stratégies cognitives et métacognitives des étudiants? Est-il possible en classe d'influencer les variables affectives qui modulent l'apprentissage? L'ouvrage de Louise Lafortune et Lise St-Pierre répond à ces questions en proposant aux professeurs du collégial différentes activités pour développer des stratégies efficaces d'apprentissage.

L'ouvrage est subdivisé en trois chapitres. Le premier présente les aspects théoriques de la métacognition et de l'affectivité dans l'apprentissage. Le lecteur y trouvera les principales définitions des concepts de base et le rationnel théorique à la base du matériel présenté au troisième chapitre. Les auteurs ont conçu ce matériel dans le cadre d'un projet de recherche. Le deuxième chapitre présente donc la démarche méthodologique de son élaboration. Cette partie présente un intérêt particulier pour les étudiants universitaires du deuxième ou troisième cycles. Ils y trouveront un modèle intéressant de recherche en milieu d'éducation. Le style demeure toutefois très près de celui de rapports de recherche ou celui de thèses de doctorat. Ces aspects méthodologiques seront peut-être moins significatifs pour les personnes à la recherche de solutions immédiates et concrètes pour l'enseignement.

Le troisième chapitre est le plus volumineux et sans doute le plus intéressant de l'ouvrage. Il présente trente activités didactiques. Elles se regroupent sous quatre catégories différentes : les méthodes pédagogiques, les techniques d'enseignement, les processus d'évaluation et les activités éducatives. Chaque activité permet au professeur d'expérimenter facilement une mise en situation. L'éventail des thèmes exploité est vaste et permet de varier ses pratiques dans de multiples situations : l'évaluation, la préparation aux examens, la planification d'un travail, la résolution de problèmes, etc. Ces activités sont intéressantes à plusieurs égards et particulièrement parce qu'elles permettent au professeur d'intervenir aussi sur des variables affectives. Pour chaque activité, les auteurs décrivent le rationnel en introduction, les objectifs affectifs et métacognitifs poursuivis, une procédure bien détaillée, les précautions à prendre, des suggestions d'utilisation, les avantages et les limites. Des références permettront, si jugé nécessaire, d'approfondir le sujet. On peut aussi noter que pour chaque activité, les auteurs présentent l'évaluation d'experts et de professeurs. Au travers des témoignages présentés, différentes balises guident le lecteur dans l'utilisation de la technique. Ces activités ont surtout été développées pour le collégial. Cependant, plusieurs d'entre elles sont utilisables à l'université ou au secondaire.

A l'heure, où il est de plus en plus question de développer des stratégies efficaces pour l'apprentissage, les enseignants trouveront dans cet ouvrage des moyens concrets pour le faire. C'est un ouvrage qui, non seulement sera utile aux professeurs mais aussi aux étudiants en formation des maîtres. Ils puiseront dans ces activités une meilleure compréhension des stratégies d'apprentissage et de leur rôle, comme futur enseignant, dans le développement de celles-ci.

Georgette Coupil
Département de psychologie
Université du Québec à Montréal

Skinner, B.F. (1989). *Recent issues into analysis of behavior*. Columbus, OH : Merrill.

B.F. Skinner est décédé depuis déjà six ans. En dépit du fait que le comportementisme est devenu, en psychologie, l'opposition officielle depuis l'émergence du néocognitisme (Amsel, 1989), Skinner est encore considéré aujourd'hui comme un des deux plus importants psychologues du XXe siècle. Pour ou contre, la majorité des chercheurs considère qu'il a marqué profondément le développement des sciences du comportement.

Les premières et les dernières oeuvres d'un créateur réclament généralement un intérêt particulier (Steude, 1985). Il est donc étonnant que le dernier livre de Skinner soit passé relativement inaperçu. Sans doute parce que pour sa propre communauté scientifique, ses ouvrages postérieurs à 1970 semblent redonnants. Pourtant, la lecture de ce petit livre de 147 pages est rafraichissante et si effectivement il n'y a pas beaucoup de nouveau (quoiqu'il y en a), la synthèse est la meilleure qu'il a écrit. En fait, le livre pourrait faire partie de la célèbre collection *Que sais-je*, et plusieurs dictionnaires francophones de psychologie auraient intérêt, au plan de la rigueur, à le consulter lorsqu'il s'agit de définir le comportementisme radical. Il faut féliciter la maison Merrill, l'un des éditeurs traditionnels de B.F. Skinner, d'avoir colligé et publié des textes prévus pour des environnements aussi différents que *l'American Psychologist*, le *London Times*, le *Phi Delta Kappa* ou le *Journal of the History of the Behavioral Sciences*. Et en dépit de cette diversité, l'ouvrage présente une unité certaine.

Ce livre regroupe 12 textes qui venaient tout juste d'être publiés ou qui étaient sous-presses. Ce livre n'est donc pas original dans sa facture puisqu'il est le cinquième d'une série constituée de la réédition d'articles déjà publiés (après *Cumulative Record*, *Contingencies of Reinforcement*, *Reflections on Behaviorism and Society* et *Upon Further Reflection*), ailleurs, rappelons que Skinner a écrit trois types de livres: (a) des ouvrages empiriques (*Schedules of Reinforcement*),

(b) théoriques (*Science and Human Behavior*, *Verbal Behavior*), (c) technologiques et appliqués (*The Technology of Teaching*, *Enjoy Old Age*), (d) socio-politiques (*Walden Two*) et (e) philosophiques (*About Behaviorism*). Le présent ouvrage se situe en grande partie dans cette dernière catégorie. Pourtant, dans la préface, Skinner présente ce livre comme essentiellement théorique. Mais il nous semble plus juste de l'associer aux ouvrages philosophiques parce qu'il traite du comportementisme radical et de la façon dont cette philosophie aborde diverses questions concernant le comportement humain; rappelons que Skinner a toujours considéré le comportementisme radical comme la philosophie d'une science du comportement, l'analyse expérimentale du comportement. Autrement dit, il ne s'agit pas ici d'un exposé sur la théorie skinnerienne du renforcement ou du conditionnement opérant. Le fil conducteur qui relie les sections est l'intérêt de l'auteur pour une analyse linguistique de plusieurs vocabulaires associés traditionnellement à la psychologie cognitive.

Quelques auteurs ont déjà souligné les nombreuses similitudes entre le comportementisme radical et le comportementisme logique du philosophe anglais Gilbert Ryle. Le présent livre en constitue la meilleure démonstration. Et puisque Skinner a déjà intitulé l'un de ses volumes *Walden II* en reconnaissance de *Walden* de l'écrivain américain William Thoreau, il aurait pu intitulé le présent ouvrage *The Concept of Mind II*, en reconnaissance du volume de Ryle publié en 1949.

Le présent ouvrage montre qu'il est faux de prétendre que Skinner n'a jamais changé d'opinion. Quatre exemples sont éloquentes. Premièrement, il faut comparer son premier livre publié en 1938 *The Behavior of Organisms* où il présente une théorie du comportement de type S-R et ce dernier ouvrage où il discute de la place des sentiments dans une science du comportement et de l'origine des cognitions humaines. Deuxièmement, il n'a jamais été aussi explicite dans la reconnaissance de la génétique comportementale, de la phylogénèse et de l'apport de l'éthologie. Troisièmement, il souligne clairement l'apport du modelage dans l'acquisition du langage. Enfin, il aborde de façon plus spécifique le concept de répertoire de personnalité et celui, cher à la psychologie humaniste, du moi.

Le livre est divisé en trois sections: (1) théorique, (2) professionnelle et (3) personnelle.

Les trois premiers chapitres présentent une analyse linguistique et étymologique (du type de celle pratiquée par la philosophie analytique) des mots associés respectivement aux sentiments, à la cognition et à la motivation.

En analysant la signification des vocabulaires amour, anxiété, peur, faire, sentir, changer, vouloir, attendre, anticiper, penser ou esprit, l'auteur cherche à montrer que les mots qui désignent des sentiments, des émotions ou des cognitions possédaient, jusqu'à deux ou trois cents ans, des significations reliées essentiellement à des comportements instrumentaux. Leur désignation comme état interne est récente dans l'histoire de l'humanité. Par exemple, expectative ou anticiper signifie prendre. Ces deux mots représentent donc des comportements qui ont été historiquement renforcés par l'apparition de quelque chose. Par exemple, anticiper la venue d'une autobus signifie simplement que dans

l'histoire comportementale de l'individu, anticiper (regarder vers l'autobus) est suivie de l'apparition de l'autobus. Un deuxième exemple est celui qui illustre la différence entre pensée et savoir. Ainsi, pensée est un mot moins fort que savoir: si je ne suis pas certain qu'il est venu, je dis; -je pense qu'il est venu -; si je le sais, je dit: - il est venu -. D'autres exemples: Cogiter signifie "to shake up"; spéculer (regarder un phénomène sous différents angles) vient du latin *specula*, c'est-à-dire miroir; décider signifie conclure et conclure est déterminé par le dernier comportement d'un individu.

Mais à la différence de Ryle, Skinner fait une analyse purement descriptive de la fonction des mots. Ryle s'intéressait davantage aux fausses explications mentalistes de nature causale et il avait adopté un ton plus polémique dans sa charge contre Descartes et sa thèse dualiste corps-esprit. Mais Skinner n'est pas, lui non plus, sans humour.

Le chapitre 4 porte sur le comportement verbal et plus particulièrement sur celui de l'auditeur (par comparaison à celui du communicateur). En fait, ce chapitre est le prolongement du livre *Verbal Behavior* publié en 1957 et qui s'intéressait uniquement au comportement verbal du commentateur. Skinner justifie son choix d'alors en soulignant que l'auditeur n'émet pas nécessairement un comportement verbal. Par contre, il reconnaît qu'une analyse fonctionnelle du langage implique aussi l'étude de l'environnement social et verbal du commentateur; et l'auditeur fait partie de cet environnement. Le chapitre porte alors sur l'analyse des opérants verbaux et non-verbaux reliés à l'auditeur: - on dit à l'auditeur, on enseigne à l'auditeur, on avertit l'auditeur, l'auditeur est régi par des règles et des lois, il est aussi régi par les lois de la science, et l'auditeur en tant que communicateur (les autoverbalisations) -.

Le chapitre 5 porte sur la culture, les comportements sociaux et la génétique comportementale. Ici, les rapprochements sont nombreux avec les principes de l'éthologie. Skinner fait le parallèle entre la sélection naturelle darwinienne au niveau de la phylogénèse et la sélection par les contingences de renforcement au niveau de l'histoire comportementale de l'individu. Il est aussi possible de faire des rapprochements avec les travaux de Hans Eysenck en génétique du comportement. Il rappelle aussi que la thèse sociobiologique a été précédée des travaux en psychobiologie et qu'il n'y a rien de dérangeant à défendre l'hypothèse que les comportements humains sont dûs à des gènes. En fait, il défend l'hypothèse qu'une compréhension du comportement humain ne pourra se faire que par la jonction des facteurs génétiques, comportementaux et culturels.

La deuxième section portant sur des aspects professionnels et inclut quatre chapitres: les relations entre la psychologie et les sciences du comportement, une analyse opérante de la thérapie comportementale, les problèmes de l'école américaine actuelle, et l'enseignement programmé.

Ainsi, le sixième chapitre débute par une autre analyse linguistique de certains mots: intelligence, humeur, opinion, affection, bonne volonté, courage, etc. Skinner déplore toujours que la signification cognitive de ces mots favorise la recherche de causes internes des comportements humains plutôt qu'une analyse fonctionnelle et pragmatique. Par la suite, l'auteur insiste (ici le nou-

veau est rare) sur la distinction entre le behaviorisme classique ou méthodologique (celui de Watson ou de Hull) et le behaviorisme radical; il présente ici les auteurs à l'origine du behaviorisme radical (H.S. Jenning, Jacques Loeb, Ernst Mach, P.W. Bridgman, Ivan Pavlov, Edward Thorndike). Par la suite, il identifie les facteurs qui ont inhibé l'émergence d'une thérapie d'orientation opérante: l'attrait exercé par la psychologie humaniste, la psychothérapie traditionnelle et la psychologie cognitive. Tout en poursuivant son analyse linguistique des mots relatifs à ce domaine, il souligne le fait que la psychologie non-behavioriste n'a pas été d'un grand apport pour les sciences du comportement, aussi bien en sociologie, en anthropologie, en linguistique, en sciences politiques et économiques; il est rare qu'une revue scientifique prestigieuse telle que *Sciences* et *Nature* publie un article sur la psychologie.

Dans le septième chapitre, il rappelle quelques principes fondamentaux des thérapies basées sur le conditionnement classique (ce qu'il désigne par l'expression de thérapie répondeante). Il présente ensuite les principes d'une thérapie clinique d'orientation opérante. Sur ce plan, il faut reconnaître que Skinner élabore très peu et son analyse ne débouche pas sur des propositions concrètes qui pourraient régir le comportement des cliniciens. En fait, il revient à Kohlenberg et Tsai (1991) d'avoir développé un modèle opérant clinique d'intervention basé sur une analyse fonctionnelles des requêtes et des plaintes présentés par les clients et qui divergent ainsi des interventions comportementales ou cognitives qui s'appuient sur une analyse de la topographie des difficultés et des troubles, telle que présentée par exemple par le DSM-IV (American Psychiatric Association, 1994).

Le huitième chapitre porte sur les problèmes actuels de l'école américaine. Sans doute le meilleur du point de vue des applications pédagogiques de l'analyse du comportement, ce chapitre se situe dans la lignée de quelques ouvrages récents (Gardner et al., 1994; West & Hamerlynck, 1992) qui s'intéressent à l'efficacité et à l'imputabilité de l'école. Encore ici, il rappelle l'étymologie de certains mots. Par exemple, il analyse d'une façon quasiment éthologique les mots enseignement et acquisition des connaissances: il montre les analogies et les différences entre les situations d'enseignement humain et la façon dont les animaux enseignent à leur rejetons en milieu naturel. Il rappelle à cette occasion certaines de ses propres interventions comme parent envers l'une de ses filles, un peu comme Jean Piaget ou Arthur Staats.

Le chapitre suivant aborde plus spécifiquement l'enseignement programmé. Ce texte, dont le titre semble dépassé, est pourtant d'actualité. Mais il n'est pas aussi systématique que des textes récents, dont un écrit par sa fille, Julie Vargas (Vargas & Vargas, 1991). Il utilise les concepts gravitant autour de l'enseignement programmé pour faire un procès sévère de l'école actuelle et de son inefficacité de plus en plus manifeste, en Amérique du Nord du moins.

La dernière section est intitulée *Personal Issues*. Elle inclut trois chapitres. Le premier est une réédition d'une analyse critique du livre de Smith (1987) sur les relations entre le behaviorisme, le behaviorisme méthodologique et le positivisme logique. Skinner apprécie particulièrement cet ouvrage puisqu'il démontre, contrairement à l'affirmation de plusieurs critiques et philosophes

du béhaviorisme, que le positivisme logique n'est aucunement à l'origine du béhaviorisme; celui-ci étant davantage la version psychologique du pragmatisme. Le deuxième chapitre est une nouvelle préface de son propre livre *Beyond Freedom and Dignity*. Le troisième est une analyse, 50 ans plus tard, de son premier livre *The Behavior of Organisms*. Skinner identifie les erreurs conceptuels de cet ouvrage mais son texte insiste sur la continuité de sa conception du comportement humain. D'ailleurs, le fait de placer ce chapitre à la fin n'est sans doute pas un hasard de l'éditeur; comme si ce dernier désirait renforcer l'hypothèse de Steude selon laquelle les premiers et les derniers ouvrages d'un auteur ont une même fonction: susciter un intérêt et tester l'unité de l'oeuvre.

En conclusion, au plan philosophique, c'est le meilleur livre de Skinner. Il y a quelques redites et les mêmes exemples se retrouvent à plus d'un endroit. Mais il a le mérite de démontrer que l'analyse du comportement est une approche originale de part la façon qu'elle aborde des concepts complexes, tout en identifiant les rapprochements et les contributions des autres approches et des autres domaines des sciences du comportement.

Jacques Forget
Département de psychologie
Université du Québec à Montréal

Références

- American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (fourth edition)*. Washington, DC: Authors.
- Amsel, A. (1989). *Behaviorism, neobehaviorism and cognitivism in learning theory*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gardner, R., Sainato, D.M., Cooper, J.O., Heron, T.E., Heward, W.L., Eshelman, J., & Grossi, T.A. (Eds.). (1994). *Behavior analysis in education: Focus on measurably superior instruction*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Kohlenberg, R.J. & Tsai, M. (1991). *Functional analytic psychotherapy: Creating intense and curative therapeutic relationships*. New York: Plenum.
- Ryle, G. (1949). *The concept of mind*. New York: Barnes & Noble.
- Smith, L.D. (1987). *Behaviorism and logical positivism*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Steude, W. (1985). *Heinrich Schütz: Le Chang du Signe*. Köln: EMI.
- Vargas, E.A., & Vargas, J.S. (1991). Programmed instruction: what it is and how to do it. *Journal of behavioral education*, 1, 235-251.
- West, R.P., Hamerlynck, L.A. (Ed.). (1992). *Designs for excellence in education: The legacy of B.F. Skinner*. Longmont, CO: Sopris West.

Remerciements aux évaluateurs pour le volume 24

Les personnes suivantes ont participé à l'évaluation des manuscrits. Elles ont contribué dans l'anonymat à la qualité de la revue. Le comité de direction de la revue et le conseil d'administration de l'ASMC les remercie de leur excellent travail.

Archambault, Jean, Ph.D., Commission des écoles catholiques Montréal (2)
Beausoleil, Raymond, Ph.D., Applied Research Associates
Bélanger, Claude, Ph.D., Centre hospitalier Douglas
Boisvert, Jean-Marie, D.Ps., Université Laval (2)
Boucher, Colette, Ph.D., Centre hospitalier Douglas
Bourque, Paul, Ph.D., Université de Moncton
Boyer, Richard, Ph.D., Centre de recherche Fernand Séguin
Brisson, Pierre, Ph.D., pratique privée
Comeau, Michelle, Ph.D., Université de Montréal (2)
Earls, Christopher, Ph.D., Université de Montréal
Gagné, Marie-Patricia, Ph.D., L'Office des services garde à l'enfance
Gaudette, Gilles, M.A., Hôpital Louis-H. Lafontaine
Gauthier, Janel, Ph.D., Université Laval
Goupil, Georgette, Ph.D., Université du Québec à Montréal (2)
Langlois, Robert, M.Ps., Hôpital Louis-H. Lafontaine
Lesage, Alain, m.d., M.Phil., Centre de recherche Fernand Séguin
Loranger, Michel, Ph.D., Université Laval
Malcuit, Gérard, Ph.D., Université du Québec à Montréal
O'Connor, Kieron, Ph.D., Centre de recherche Fernand Séguin (2)
Perreault, Stéphane, Ph.D., Université du Québec à Montréal
Potvin, Pierre, Ph.D., Université du Québec à Trois-Rivières (2)
Roquet, Sylvie, M.Sc., TRACOM
Ross, Helen, Addiction Research Foundation, Toronto
Saint-Laurent, Lise, Ph.D., Université Laval (2)
Topp, John, M.A., Pavillon Foster (2)
Trudel, Gilles, D.Ps., Université du Québec à Montréal
Vitaro, Frank, Ph.D., Université de Montréal (2)