

<b>Zeitschrift:</b>	Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione
<b>Herausgeber:</b>	Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung
<b>Band:</b>	6 (1984)
<b>Heft:</b>	2
<b>Artikel:</b>	L'apprentissage par la lecture et par l'écoute : vers une considération de la dimension psycho-sociale
<b>Autor:</b>	Gasser, Marius / Goldschmid, Marcel L. / Rozmuki, Jan
<b>DOI:</b>	<a href="https://doi.org/10.5169/seals-786397">https://doi.org/10.5169/seals-786397</a>

### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

### **Conditions d'utilisation**

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

### **Terms of use**

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

**Download PDF:** 18.01.2026

**ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>**

# L'Apprentissage par la lecture et par l'écoute: vers une considération de la dimension psycho-sociale.

*Marius Gasser, Marcel L. Goldschmid, Jan Rozmuski,*

*A partir des interactions «Aptitude-traitement» constatées dans notre recherche, cet article tente d'analyser le modèle ATI par une étude interprétative de certaines de ces interactions, notamment l'entrée en résonnance de l'expressivité d'un orateur avec la dimension «sociale» des auditeurs ou la compensation du manque de structure d'un texte grâce à des habitudes de travail mieux élaborées chez certains lecteurs. En outre, la grande variabilité du jeu de ces interactions permet de poser l'hypothèse d'«espaces» interactionnels plus larges, englobant les hypothèses ATI et intégrant les processus d'apprentissage dans une dimension nettement plus épistémologique.*

Ce titre fait écho à un article paru dans *Education et Recherche* et qui s'intitulait : «L'apprentissage par la lecture et par l'écoute : quelques hypothèses» (Moes-singer & Goldschmid, 1980). Sur la base des résultats de notre recherche (1), les interactions aptitudes-traitement seront discutées et approfondies et nous essaierons ainsi de mieux circonscrire leur champ d'intervention. Ce double objectif — si nous l'atteignons — permettra l'ébauche d'une analyse en profondeur des processus d'apprentissage, mais également une remise en question d'une certaine idée de la pédagogie traditionnelle. Il se pourrait, en effet, que l'existence toujours actuelle de celle-ci repose moins sur une preuve de qualité que sur le souci de persistance d'un système.

## 1. Rappel de l'expérience

Plaçant notre recherche dans le contexte ATI, nous faisons l'hypothèse d'une interaction entre le traitement lecture-écoute et les aptitudes ou caractéristiques de l'étudiant. Parmi ces caractéristiques, nous considérons les stratégies d'apprentissage des étudiants, leurs motivations et leurs attitudes quant à

l'apprentissage, ainsi que certaines dimensions de la personnalité. Quant au traitement, nous introduisons, d'une part, une variable d'expressivité dans l'écoute d'un orateur et, d'autre part, une variable de structuration pour la lecture d'un texte dont le contenu est semblable à l'exposé donné. Dans notre étude, l'expressivité est définie par la variation prosodique (intonation), la présence de gestes, le contact visuel, c'est-à-dire un ensemble de facteurs qui ont pour but d'établir et de faciliter le rapport avec l'auditoire. La non-expressivité est définie par l'absence de ces variables. La structuration du texte correspond à une courte introduction, à l'utilisation des variantes typographiques (italiques, mot soulignés), à la présence d'objectifs d'apprentissage avant chaque chapitre, à des titres et sous-titres et, enfin, à un résumé. Dans le texte non-structuré, tous ces éléments sont absents.

**Le contenu** du texte est supposé n'être pas connu par les 90 sujets participant à l'expérience (il s'agit d'un texte traitant d'un thème à caractère psychosociologique, présenté à des étudiants-ingénieurs).

La population est répartie en quatre groupes correspondant aux quatre variables de traitement:

- 1- exposé expressif
- 2- exposé non-expressif
- 3- texte non-structuré
- 4- texte structuré

L'expérimentation est suivie immédiatement d'un **posttest** contrôlant les acquisitions des sujets, basé sur une adaptation de la taxonomie de Bloom (1956). Dix jours plus tard, un **test de rétention** reprend une partie de ces questions et comprend également des questions de réflexion sur le texte. En même temps, les sujets sont soumis à 4 tests de personnalité, adaptés par F. Gendre (2) (1974): un test de valeurs, le test de Rotter portant sur le «locus of control» (contrôle interne ou externe), deux échelles du CPI (California Psychological Inventory; Gough, 1956) et une version abrégée de l'ACL (Adjective-Check-List; Gough, 1952). Enfin, dans le dernier test, les sujets sont interrogés sur leurs méthodes et leurs habitudes de travail.

## 2. Les interactions aptitudes-traitement

Les interactions de l'ATI partent du pôle «apprenant» (et de ses «aptitudes») pour constituer avec l'autre pôle (enseignant et/ou «traitement» pédagogique) un champ de forces dont la résultante est l'apprentissage.

Dans un premier temps notre hypothèse est confirmée sans équivoque. D'une part, aucun traitement particulier (exposé expressif/non-expressif, texte non-structuré/structuré) n'entraîne, en lui-même, un apprentissage significativement supérieur pour l'un de ces quatre groupes. D'autre part, aucun trait de personnalité isolé ou d'aptitude particulière n'entraîne de meilleur résultat par rapport à la totalité des sujets concernés.

Cependant, en groupant un certain nombre de variables «aptitudes» en 5 nouvelles variables (NV), nous constatons que certaines d'entre elles corrèlent avec les mesures de niveau d'apprentissage, ce indépendamment du traitement (exposé/lecture). Ces nouvelles variables sont les suivantes :

- La première (NV1) décrit les méthodes d'investigation des données nouvelles en termes de «compréhension profonde» ou «compréhension de surface» comme Marton les a déjà décrites (Marton, 1975). Nous la notons: deep/surface.
- Les trois suivantes (NV2, NV3, NV4) décrivent les habitudes de travail des sujets dans une tâche de lecture, d'écoute et de mémorisation. Pour chaque tâche, nous avons créé une échelle graduée par un ensemble de questions, telles que: «Cherchez-vous, en lisant, à dégager les idées principales du texte ?» (pour NV2), ou par exemple: «Pendant le cours, prenez-vous des notes ? Notez-vous le maximum ? ou seulement les idées principales ? etc.» (pour NV3). Un score élevé dans une de ces échelles indiquait une méthode particulièrement précise au niveau des habitudes de travail pour la tâche en question. Les variables sont notées respectivement: Lecture Méth. (Méthodes de Lecture), Ecoute Méth. (Méthodes d'Ecoute) et Mémoire Méth. (Méthodes de mémorisation).
- Enfin la dernière (NV5), notée «Travail Méth.», regroupe les trois caractéristiques précédentes pour les sujets qui se distinguent par des habitudes et méthodes de travail particulièrement précises dans l'ensemble des tâches considérées de NV2 à NV4.

En consultant le Tableau 1 de la page suivante, on peut noter qu'en tout cas deux de ces nouvelles variables, NV1 (deep-surface) et NV4 (Mémoire Mtd), vont de pair avec un bon apprentissage, quel que soit le traitement. Une interprétation un peu hâtive, mais justifiée au vu de ce tableau, pourrait nous conduire, en l'occurrence, à rejeter les hypothèses ATI.

Mais outre l'erreur logique que nous commettrions alors (3), cette interprétation est infirmée par deux résultats, l'un antérieur et concernant une variable différente (de personnalité), l'autre faisant suite à une analyse en profondeur des résultats du Tableau 1.

Dans notre première étude (Goldschmid et al., 1982), les sujets qui se décrivent comme «social» dans l'«Adjective-Check-List» obtiennent des résultats plutôt faibles dans le groupe «texte non-structuré», et alors qu'ils réussissent bien dans les autres groupes, notamment dans le groupe «exposé expressif» ( $r = .35$  au posttest et  $r = .40$  au test de rétention;  $N = 32$ ,  $p < .05$ ). Nous reviendrons plus loin sur ce résultat important, parce qu'il s'agit d'une **interaction disordinaire** (la seule constatée), dans ce sens que l'effet de cette dimension est **inversé** selon le traitement appliqué.

Tableau 1: Corrélations de Pearson entre les habitudes et méthodes d'apprentissage et les résultats aux posttest, test de rétention et à l'ensemble des deux tests.

Habitudes et méthodes de travail	TRAITEMENT		EXPOSE		LECTURE		Total	
			Groupe 1 et 2		Groupe 3 et 4			
	II-Test	T. de rét.	Total	II-test	T. de rét.	Total		
NV1 deep-surface	r	.23	.06	.18	.42	.37	.45	
	N	57	57	57	33	33	33	
	p	< .05	n.s.	< .08	< .01	< .05	< .01	
NV4 Mémoire Méth.	r	.29	.13	.26	.33	.26	.35	
	N	57	57	57	33	33	33	
	p	< .05	n.s.	< .05	< .05	< .07	< .05	
NV5 Travail Méth.	r	.21	.05	.17	.34	.36	.39	
	N	57	57	57	33	33	33	
	p	< .06	n.s.	n.s.	< .05	< .05	< .05	

Toutefois, si ce résultat confirme les hypothèses ATI, il ne démontre pas à lui seul leur importance, d'autant plus que les résultats du tableau I mettent en doute la validité de ce choix. Certains auteurs tel Allal (1980) et Tobias (1982) ont essayé de clarifier les impacts du contexte ATI — impacts dans le domaine de l'évaluation pour le premier auteur cité et impacts méthodologiques pour le dernier (4).

A partir des résultats du tableau I, nous nous sommes centrés alors sur la situation «lecture» qui montrait un maximum de corrélations avec les nouvelles variables (NV) citées plus haut. Pour ce traitement, la structuration du texte n'avait pas entraîné un meilleur apprentissage par rapport au texte non-structuré en particulier. Le tableau 2 donne cependant un éclairage tout à fait nouveau à ce résultat.

Tableau 2: Corrélation de Pearson entre habitudes d'apprentissage et résultats aux tests pour les groupes «lecture».

TRAITEMENT	Groupe 3			Groupe 4			
	(Texte non-struct.)			(Texte struct.)			
Habitudes et méthodes de travail	P-test	T. Rét.	Total	P-test	T. Rét.	Total	
NV1:	r	.50	.47	.52	.22	.24	.27
deep-surface	N	13	13	13	20	20	20
	p	< .05	< .06	< .04	n.s.	n.s.	n.s.
NV3:	r	.61	.42	.60	.08	.28	.19
Ecoute Méth.	N	13	13	13	20	20	20
	p	< .02	< .08	< .02	n.s.	n.s.	n.s.
NV5:	r	.47	.47	.50	.08	.24	.17
Travail Méth.	N	13	13	13	20	20	20
	p	< .05	< .06	< .04	n.s.	n.s.	n.s.

En effet, les sujets auxquels on avait soumis le texte non-structuré semblent déployer une sorte d'**énergie compensatrice** dont l'importance est matérialisée par les corrélations positives entre leurs résultats aux tests d'apprentissage et leurs «dispositions à l'étude»: compréhension profonde (NV1), écoute, et utilisation de toutes leurs ressources en général (NV5). Inversement, la réussite des sujets soumis au texte structuré ne corrèle absolument pas avec l'ensemble de ces dispositions.

La confrontation des tableaux 1 et 2 appelle quelques réflexions:

- D'abord, dans un contexte d'évaluation sommative, comme l'a proposé notre expérience (et comme c'est encore souvent le cas), on se rend compte que les tests d'apprentissage ne véhiculent aucune indication sur l'investissement déployé par le sujet, par exemple, pour compenser un traitement défectueux.
- Elle confirme ensuite la remarque judicieuse de Tobias, et loin d'annihiler les hypothèses ATI, il s'agit de les considérer à présent dans un système de régulation interne de la relation: enseigné — moyen de transmission de la

connaissance. Cette régulation revêt au moins deux caractères dans notre expérience : on peut la qualifier de **simple** (ou naturelle) pour le groupe soumis au texte structuré, dont la réussite ne dépend d'aucune disposition particulière; et elle est de type « **compensateur** » pour le groupe soumis au texte non-structuré, parce qu'elle nécessite un certain effort à fournir de la part de ces sujets.

- Par ailleurs, on peut se demander, dans la mesure où l'activité cognitive du sujet est variable d'un type d'interaction à l'autre, quelle situation — ou quel dosage de situations — serait bénéfique dans une perspective diachronique, pour le développement cognitif, personnel et social des apprenants.

### 3. Dimension sociale et traitement

S'il fallait considérer strictement les hypothèses ATI, la dimension notée « échelle sociale » dans l'ACL serait l'unique variable à interagir avec le traitement. Comme nous le notions plus haut, les sujets qui se décrivent comme « social » ne réussissent pas bien dans un apprentissage par lecture d'un texte non-structuré ( $r = -.56 / N = 21 / p < .05$ .)

A l'opposé, les sujets possédant la même tendance, mais soumis à l'exposé expressif, réussissent très bien dans leurs performances au posttest ( $r = .35 / N = 32 / p < .05$ ) et encore mieux au test de rétention ( $r = .44 / N = 32 / p < .01$ ). Il s'agit à présent de savoir à quel niveau précis il y a interaction.

#### 3.1. *Texte non-structuré et absentéisme :*

L'expérience s'étant déroulée en deux fois (posttest et test de rétention dix jours plus tard), une de nos premières constatations (cf. Tableau 3) est le taux d'absentéisme élevé dans le groupe 3 (texte non-structuré).

Le contenu étant le même pour tous les sujets, la raison de ce taux d'absentéisme particulièrement élevé ne peut être étrangère à la variable de traitement : non-structuration du texte (5).

De très nombreux travaux se sont attachés à démontrer le rôle de la structuration d'un texte dans l'acquisition de connaissances. Ausubel, notamment, introduit la notion de « préorganisateurs » dont le but est de « combler le fossé entre ce que l'étudiant sait déjà et ce qu'il a besoin de savoir pour accomplir sa tâche d'apprentissage... » (Ausubel, 1968).

Mais dans notre situation, où la connaissance préalable du thème n'est pas requise, la structuration aide le lecteur, comme le souligne Waller (1978), à faire face à « l'inconnue » que présente un texte non écrit spécifiquement pour lui, en lui facilitant l'accès à une problématique et à des concepts étrangers à ses centres d'intérêt habituels.

Tableau 3: Taux d'absentéisme (en %) au test de rétention par rapport aux sujets présents au posttest, en moyenne pour chaque groupe de traitement.

	1 EXPOSE 2	3 LECTURE 4		
TOTAL	Expressif	monotone	non-struct.	structuré
Présents au Posttest				
N:	114	42	29	21
Taux d'absentéisme	M = 21 %	21 %	17 %	38 %
				9 %

Pour les raisons inverses, l'absence de structuration peut entraver l'activité d'apprentissage du sujet, à moins que ce dernier ne tire de sa propre activité cognitive les instruments d'assimilation lui permettant d'enregistrer les nouvelles données extérieures (voir «l'énergie compensatrice» déployée par les sujets du groupe 3).

Parallèlement aux recherches portant sur la structuration, l'absentéisme a donné lieu à une étude récente de Bugniet qui tente d'en déceler les causes (manque de motivation) et surtout les origines de ces causes (manque d'indépendance de l'élève; Bugniet, 1982).

L'indépendance par rapport à l'objet d'étude — en l'occurrence un texte — est tributaire d'une certaine relation entre le sujet et l'objet à étudier. Plus précisément, pour qu'il y ait relation, il faut que celui-là ait connaissance de l'existence de celui-ci. Car sans cette connaissance, l'indépendance à l'objet est non seulement impossible, mais encore, il n'y a pas d'objet du tout.

C'est dans le cadre de cette relation que la structuration du texte est significative : elle met en valeur les idées pertinentes permettant «d'ancrer» les concepts de la nouvelle matière (Ausubel, 1968) (nous rejoignons là le concept d'«assimilation» de Piaget). Il s'établit ainsi une dialectique entre la structure du texte et l'activité structurante du sujet, et le dépassement de cette dialectique (une forme d'équilibration, voir Gréco, 1980) conditionne la connaissance donc l'indépendance à l'objet d'étude.

Par contre, l'absence de structuration (pour le groupe 3 de notre expérience) tend à instaurer une relation de dépendance au texte qui se traduit par un apprentissage «par cœur» au posttest, et par un désintérêt — d'où le taux d'absentéisme élevé — au test de rétention. En effet, pour ce groupe uniquement, la réussite au posttest (où un apprentissage par cœur peut suffire) ne corrèle pas avec celle du test de rétention (où un apprentissage par cœur ne suffit plus). (cf. Tableau 4)

*Tableau 4: Corrélation de Pearson entre les résultats au posttest et les résultats au test de rétention, pour tous les sujets et les traitements.*

	EXPOSE		LECTURE		
	TOTAL	Expressif	non-expr.	non-struct.	structuré
r	.26	.26	.40	.11	.30
N	114	42	29	21	22
p	< .01	< .05	< .05	n.s.	< .05

### 3.2. Expressivité et jugement

En quelque sorte, la structuration d'un texte est un peu son *expressivité*. C'est ce qui met le contenu en valeur, pour le lecteur, et qui, de ce fait, en accroît la teneur. Cependant, si le lecteur peut «intervenir» sur le texte en soulignant, en encadrant, voire en relisant, et ainsi pallier à une non-structuration éventuelle, il n'en est pas de même pour un auditeur. L'orateur expressif se distingue facilement de celui qui ne l'est pas et, d'ailleurs, «l'expressivité» et la «manière stimulante de présenter» sont appréciées de manière significativement différente dans les deux traitements où nous faisons varier ces dimensions (cf. Tableau 5)

Tableau 5: Analyse de variance pour l'appréciation de l'exposé selon le traitement (expressif/monotone)

Traitement	1 EXPOSE	2	EXPOSE	
Appréciation	Expressif/N	Monotone/N	Total/N	Signification (p)
Expressivité	2,68/41	3,17/29	2,88/70	p < .01
Manière stimulante de présenter	3,00/42	3,59/29	3,24/71	p < .01

Notes: précisons qu'il s'agit de moyennes résultant d'une échelle d'intervalle allant, pour la première variable de: «Présentation très expressive» (score 1) à «Présentation très monotone» (score 4). Pour la «manière de présenter», les scores vont de 1 (captivant) à 5 (très ennuyeux).

Rejoignant en cela les conclusions de Ware et Williams sur le «Doctor Fox Effect» (1975), nos résultats n'en étaient pas moins les critiques soulevées notamment par Abrami, Lenenthal et Perry (1981) concernant le peu de cas que font les auteurs du «Doctor Fox Effect» des jugements des étudiants-auditeurs sur la *compétence* de leurs enseignants. Certes, si la compétence de l'homme de science réside dans la maîtrise de ses connaissances, celle de l'enseignant réside en plus dans l'art de les transmettre, particulièrement en sachant créer... et soutenir l'attention de l'auditeur, dans le but d'un meilleur apprentissage.

Sans vouloir entrer dans la controverse du «Doctor Fox Effect», relevons toutefois les trois définitions qu'en donnent simultanément ou successivement ses auteurs: (6)

- a) effet de l'expressivité sur le jugement des étudiants
- b) enthousiasme et humour (séduction)
- c) manque de sensibilité des étudiants au contenu de présentation à forte expressivité (Leventhal, 1979; et Leventhal, Abrami et Perry, op. cit.).

Nous avons vu que a) était vérifié. Cependant, la définition c) est infirmée par nos résultats: si, effectivement, l'intérêt pour l'expressivité seul et l'intérêt pour le contenu seul ne suffisent pas à améliorer l'apprentissage, la conjugaison de ces deux variables corrèle très significativement avec l'apprentissage ( $r = .41$  /  $N = 55$  /  $p < .01$ ).

Enfin, si l'on considère la définition donnée en b), on peut se demander si les étudiants qui se décrivent comme «social» dans l'ACL ne seraient pas plus *séduits* que d'autres par un exposé expressif, et si justement cette séduction ne serait pas à la source de leur meilleure performance quand ils sont soumis à ce traitement. A défaut d'être démontré, cela reste une hypothèse intéressante qui ébranle sérieusement les conclusions trop largement pessimistes de Ware et Williams.

#### **4. Des hypothèses interactionnistes à l'interaction d'hypothèses**

Les expériences conduites dans le contexte ATI — mais n'est-ce pas le propre de beaucoup d'expériences — suscitent sans doute autant de questions qu'elles ne donnent de réponses.

Les hypothèses interactionnistes ont ainsi «généré» un nombre impressionnant de modèles d'apprentissage, allant du modèle interactionniste de Laurillard (1978) au modèle génétique de Wilson (1981), en passant par le modèle «alternatif» de Biggs (1978) ou encore le modèle d'«approches distinctives» d'Entwistle (1979).

Il est intéressant de noter que ces modèles résultent d'une réflexion sous-jacente commune: «l'espace» des interactions conduisant à l'apprentissage n'est pas un espace fixe, mais un espace *mouvant*, constitué par les interférences contextuelles de l'espace psychologique et de l'espace social.

Ainsi le micro-espace des interactions aptitude-traitement «circule»-t-il dans un macro-espace d'interactions, tantôt à dominante psychologique (voir l'activité compensatrice du groupe texte non-structuré), tantôt à dominante sociale (voir

le rôle positif de cette dimension pour le groupe exposé expressif), et c'est de cette mobilité même que dépend l'apprentissage.

Cependant, en nous centrant sur les finalités de l'acte d'apprendre, oublierions-nous ceux de l'acte d'enseigner ?

Sans doute, comme le dit Boutaud (1981), «la nouvelle pédagogie a retenu l'essentiel des finalités de l'humanisme classique, particulièrement le thème de l'autonomie» (voir aussi Rozmuski et Goldschmid, 1980) et comme nous l'avons constaté, les sujets, grâce à des **habitudes précises de travail** notamment, compensent bien mieux que d'autres un traitement défectueux.

Mais cette compensation — Flammer parle d'autorégulation (Flammer 1980) — est sans doute autant le fruit d'une «autodidaxie» (Rozmuski et Goldschmid, op. cit.) que d'une interaction avec le traitement. Si ce dernier processus relève d'une analyse synchronique intégrant l'acte d'enseigner ou de transmettre, l'autodidaxie, elle, relève d'un point de vue diachronique intégrant également l'acte d'enseigner dans un processus interactif, en ce sens que l'autonomie n'est jamais une donnée de base, mais l'acquis se renouvelant sans cesse dans cette autre *mobilité interactionnelle* qu'est la relation maître-élève (Gilly, 1980).

En conclusion, il est important de se doter à présent de cadres méthodologiques suffisamment souples et variés permettant, d'une part, l'observation précise de cette mobilité des interactions qui sont en jeu dans l'acte d'apprendre, et conduisant, d'autre part, à une lecture interprétative et intégrative de cette même mobilité. L'interprétation est nécessaire parce qu'elle fait de l'apprentissage un acte personnalisé. L'intégration est souhaitable, parce qu'elle est en fait un acte personnalisant.

## NOTES

- (1) Nous remercions le Fonds National Suisse de la recherche Scientifique du subside No 1.136-0.80 qui nous a permis d'accomplir cette recherche.
- (2) Nous remercions vivement le Prof. F. Gendre de sa précieuse collaboration.
- (3) Elle consiste en l'équivalence de l'implication entre deux propositions et de celle de leur négation:  
$$(p \rightarrow q \leftrightarrow \text{non } p \rightarrow \text{non } q)$$
- (4) Tobias insiste notamment sur le peu d'informations que donnent des comparaisons trop grossières.
- (5) Il n'y a pas de différence significative du taux d'absentéisme dans les groupes «exposé» (1 et 2). Par contre, la différence du taux d'absentéisme est significative entre les deux groupes «**texte non-structuré**» et «**texte structuré**»: ( $\text{Khi}^2 = 4.147$ , 1 ddl,  $p < .05$ ).  
A noter également que la moyenne générale du taux d'absentéisme est de 21 %; on constate qu'autant la non-structuration a pu jouer un rôle démotivant (taux d'absentéisme: 38 % !) autant la structuration du texte a joué un rôle inverse.
- (6) Multiplicité de définitions qui est sans doute pour une grande part à l'origine de cette controverse.

## BIBLIOGRAPHIE

- Abrami, P.C., Leventhal, L., and Perry, R.P.:  
Educational Seduction. *Review of Educational Research*, 1982, 52, p. 446-464.
- Allal, L. Recherche sur les interactions aptitude-traitement: implications pour l'évaluation formative. *Education et Recherche*, 1980, 3, p. 59-71.
- Ausubel, D.P. *Educational Psychology. A cognitive view*, New York Holt, Rinehart and Winston, Inc. 1968.
- Ausubel, D.P. In defence of advance organizers: A reply to the critics. *Review of Educational Research*, 1978, 48, p. 251-257.
- Biggs, J.B. Individual and Group Differences in Study Processes. *British Journal of Educational Psychology*, 1978, 48, p. 266-279.
- Bloom, B.S. (Ed.). *Taxonomy of educational objectives: handbook 1, Cognitive domain*, New York: David McKay, 1956.
- Boutaud, J. *Querelle d'école (s) ou Alain, Piaget et les autres*. Ed du Scara-bée (CEMEA), Paris, 1981, p. 84.
- Bugniet, F. *L'étude indépendante sous contrat*. Berne, Stuttgart, Haupt, 1982.
- Entwistle, N.S. Stages, Leveles, Styles or Strategies: Dilemmas in the Description of thinking, *Educational Review*, 1979, 31, p. 123-132.
- Flammer, A. Autoregulation beim lernen-Vorhersage von Fragen der Lernenden. *Education et Recherche*, 1980, 2, p. 25-34.
- Gendre, F. L'évaluation de la personnalité à l'aide de l'inventaire psychologique de Californie de H. Gough. *Revue de psychologie Appliquée*, 1974, 24, p. 159-179.
- Gilly, M. *Maitre-élève: Rôles institutionnels et représentations*. PUF, Paris, 1980, p. 11.
- Goldschmid, M.L. et al. : «Text processing: a comparison of reading and listening». In: *Tutorials in Text Processing*. Flammer (éd.) Associated Scientific Publishers. Amsterdam, 1982.
- Gough, H.G. *The Adjective Check List*. Palo Alto: Consultin Psychologists, 1952.
- Gough, M.G. *California Psychological Inventory*. Palo Alto: Consulting Psychologists, 1956.
- Greco R. Dialectique, psychogenèse et histoire des sciences In: Piaget J. *Les formes élémentaires de la dialectique*. Idées, Gallimard, 1980, p. 229-249.
- Laurillard, D. A study of the Relationship between some of the Cognitive and Contextual Factors in Student Learning. (Unpublished, PhD thesis, University of Surrey, 1978).
- Leventhal, L. The Doctor Fox Effect: An alternative interpretation *Instructional Evaluation*, 1979, 4 (1), p. 1-6.

- Marton, F. On non-verbatim learning I: Level of processing and level of outcome. *Scandinavian J. of Psychology*, 1975, 17, p. 41-48.
- Moessinger, P. & Goldschmid, M.L. Comparaison de la lecture et de l'écoute dans le cadre méthodologique de l'«Aptitude-Traitement-Interaction» (ATI). In: *Revue de l'Association internationale de Pédagogie Universitaire*, 1981, 1 (4), p. 33-35.
- Moessinger, P. & Goldschmid, M.L. L'apprentissage par la lecture et par l'écoute: quelques hypothèses. *Education et Recherche*, 1980, 3, p. 81-87.
- Rozmuski, J. & Goldschmid, M.L. L'autodidaxie: une pédagogie de la réussite ? *Education et Recherche*, 1980, 1, p. 44-52.
- Tobias, S. When do instructional methods. *Educational Researcher*, 1982, 11, 4, p. 4-9.
- Waller, R.H.W. Typographic access structures for educational texts. *Textual communication Research group*. Institute of Educational technology Walton Hall. 1978.
- Ware, J.E. & Williams, R.L. The Doctor Fox Effect: A study of lecture effectiveness and ratings of instruction. *Journal of Medical Education*, 1975, 50, p. 149-156.
- Wilson, J.P. *Student Learning in Higher Education*. New York, 1981, p. 161-165.

## ZUSAMMENFASSUNG

Lernen durch Lesen oder Zuhören: psycho-soziale Reflektionen

Dieser Artikel analysiert das «Aptitude-Treatment-Interaction» Modell, besonders was folgende Aspekte betrifft: Interaktionen zwischen

- Ausdrucksfähigkeit und Darstellung des Vortragenden und Persönlichkeit der Zuhörer und
- Struktur und Organisation des zu lernenden Textes und Arbeits — und Lerngewohnheiten der Leser.

Ausserdem ermöglichen die beträchtlichen Abweichungen und die Unterschiedlichkeit der Interaktionen Hypothesen, die den Lernprozess in einem mehr Erkenntnis-theoretischem Rahmen erscheinen lassen.

## SUMMARY

### Learning by reading or listening: psycho-social considerations

This article tries to analyse the «Aptitude-Treatment-Interaction» model, especially with regard to the following aspects: interactions between

- expressiveness of the lecturer and personality of the listeners and
- structure and organisation of the text and study habits of the reader.

Furthermore, the considerable deviations and variations in the interactions permit hypotheses which represent the learning process in a more epistemological framework.