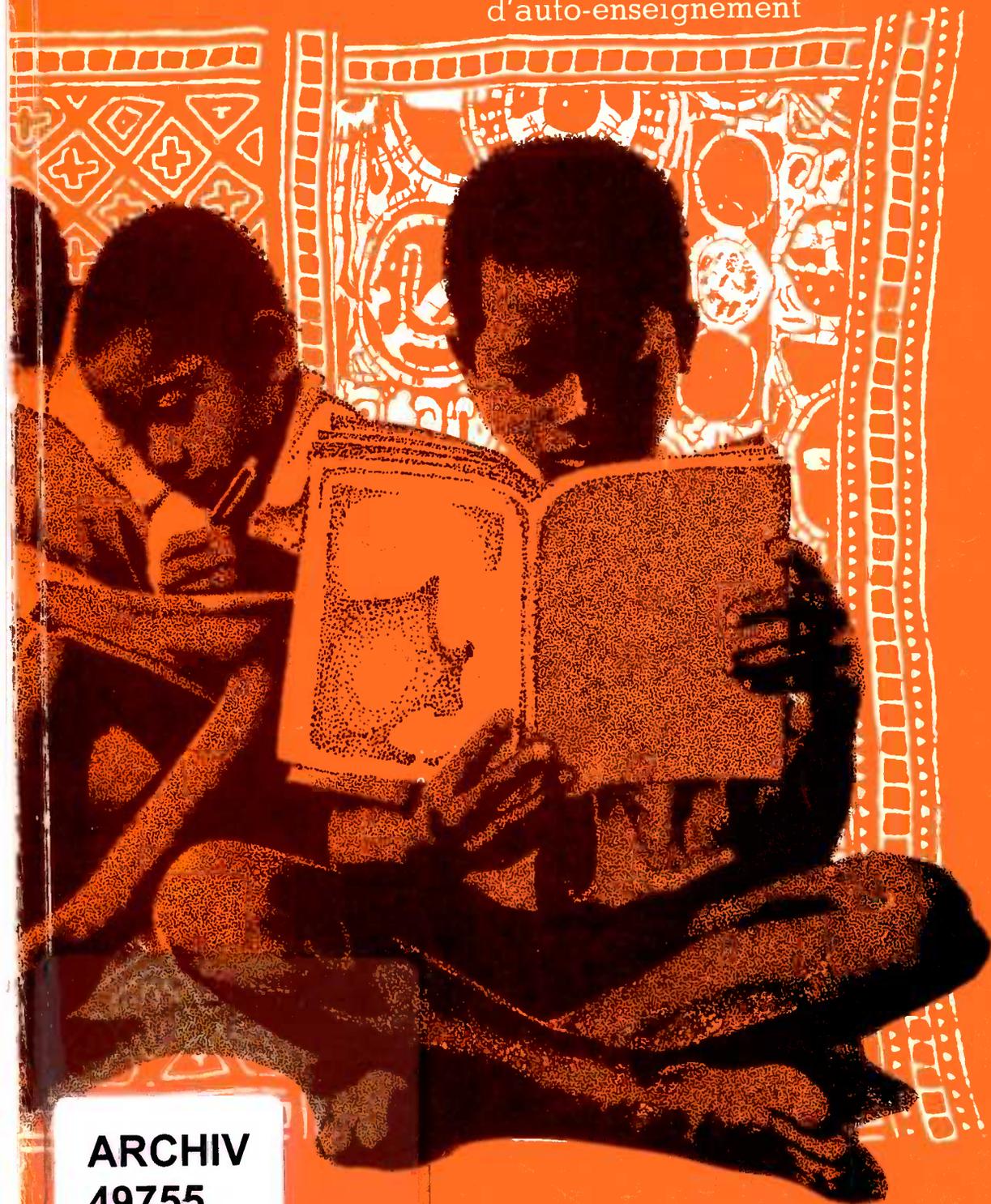




L'auto-enseignement au cours primaire

Compte rendu du séminaire
sur les programmes
d'auto-enseignement



ARCHIV
49755

Le Centre de recherches pour le développement international, société publique créée en 1970 par une loi du Parlement canadien, a pour mission d'appuyer des recherches visant à adapter la science et la technologie aux besoins des pays en voie de développement; il concentre son activité dans cinq secteurs : agriculture, alimentation et nutrition; information; santé; sciences sociales; et communications. Le CRDI est financé entièrement par le Parlement canadien, mais c'est un Conseil des gouverneurs international qui en détermine l'orientation et les politiques. Établi à Ottawa (Canada), il a des bureaux régionaux en Afrique, en Asie, en Amérique latine et au Moyen-Orient.

©Centre de recherches pour le développement international, 1981
Adresse postale : B.P. 8500, Ottawa (Canada) K1G 3H9
Siège : 60, rue Queen, Ottawa

CRDI, Ottawa CA

IDRC-185f

Auto-enseignement au cours primaire : compte rendu du séminaire sur les programmes d'auto-enseignement. Ottawa, Ont., CRDI, 1981. 120 p. : ill.

/Enseignement primaire/, /auto-enseignement/, /projets d'éducation/, /Canada/, /Philippines/, /Indonésie/, /Malaisie/, /Jamaïque/, /Libéria/ — /évaluation de projet/, /moyens d'enseignement/, /enseignement programmé/, /formation par modules/, /formation des enseignants/, /comportement de l'étudiant/, /enseignement mutuel/, /recherche pédagogique/.

CDU: 373.3:37.041

ISBN: 0-88936-321-8

Édition microfiche sur demande

This publication is also available in English.

49755

IDRC-185f

L'auto-enseignement au cours primaire



*Compte rendu du séminaire sur les
programmes d'auto-enseignement tenu à
Québec (Canada) du 12 au 15 mai 1981*

Archiv
373.3
S 4F

Table des matières

<i>Préface</i>	4
<i>Avant-propos</i>	5
<i>Liste des participants</i>	7
<i>Introduction</i>	
Recherche et développement au niveau de l'école primaire	9
Programmes d'auto-enseignement : une nouvelle technologie et une nouvelle philosophie	19
<i>Développement</i>	
Adaptation des méthodes d'enseignement et de formation du projet IMPACT au projet PRIMER	25
Projet d'amélioration de l'efficacité de l'apprentissage au Libéria	33
Origine du projet SAGE et de son système d'évaluation	47
<i>Formation</i>	
Appréciation de l'incidence et de l'efficacité du matériel didactique employé pour le projet INSPIRE	55
Formation de l'enseignant en vue du SAGE, système d'enseignement individuel	67
<i>Évaluation</i>	
Évaluation du rôle des élèves et des enseignants dans une classe SAGE	75
Évaluation du projet IMPACT : multiplicité des résultats et des perspectives	80
Efficacité du système d'encadrement par les pairs et des modules d'apprentissage	90
<i>L'avenir</i>	
Diffusion et utilisation de la recherche en éducation : projets de type IMPACT	103
Recherche et évaluation dans le processus de développement du projet	109
<i>Références</i>	117

Origine du projet SAGE et de son système d'évaluation

Cet exposé se veut avant tout un essai de réponses aux questions fondamentales que l'on se pose à propos du projet SAGE (Flores 1981) : à qui doit-on l'innovation présentée par ce projet et pourquoi l'a-t-on entrepris ? Dans une deuxième partie, je m'efforcerai de décrire le plan général qui a été suivi afin d'évaluer la mise en œuvre du système dans les écoles expérimentales.

De 1956 à 1959, j'occupai un poste d'enseignant de niveau secondaire dans le nord de l'Ontario. Durant ces années, j'ai compris que les élèves qui arrivaient dans ma classe avec un niveau satisfaisant poursuivaient dans la voie du succès et ceux dont les résultats n'étaient que médiocres continuaient à mener une existence précaire au sein du système scolaire. Mes qualités d'enseignant n'influaient pas beaucoup sur leur avenir. Durant toutes ces années, je ne pus pas faire grand-chose pour corriger cette situation. Cependant, je croyais qu'il devait y avoir un moyen de modifier cet état de choses.

Une dizaine d'années plus tard, lors d'un congrès annuel de l'American Psychological Association, je fus frappé par un exposé de John Flanagan sur l'enseignement individualisé, dans lequel il expliquait le fondement du projet PLAN — programme d'apprentissage en fonction des besoins, qu'il avait lancé au sein de l'American Institutes for Research.

Le projet PLAN (Flanagan 1970) constituait un système d'enseignement individualisé à l'intention des écoles élémentaires et secondaires. Il visait à aider les élèves à participer plus pleinement à la planification et à la gestion de la vie de la classe. Flanagan était de l'opinion que l'aptitude des élèves à gérer la vie de la classe constituait un préalable nécessaire à une vie professionnelle réussie. Ses recherches l'avaient convaincu que le système scolaire n'accordait pas suffisamment d'attention à ce besoin fondamental. D'après lui, trop d'élèves du niveau secondaire étaient incapables de planifier leur avenir de manière adéquate.

J'acquis la conviction que le projet PLAN offrait un modèle d'organisation de la classe que l'on pourrait utiliser avec profit au Québec. Cependant, il me fallut attendre quelques années avant de pouvoir le mettre en œuvre.

Entre temps, je me familiarisai avec la politique éducative du ministère de l'Éducation concernant *le progrès continu* ; il s'agissait d'une politique visant à permettre aux élèves de progresser d'une

Yves Bégin, *Institut national de la recherche scientifique, Québec, Canada*

manière constante, en tout temps et quelle que soit leur situation. En d'autres termes, je découvris que le ministère québécois de l'Éducation s'était assigné un objectif considéré comme important, la suppression des barrières aux progrès de l'apprentissage.

Cette politique avait déjà été formulée dans la province au début des années 70. En 1971, on incorpora au règlement officiel du ministère de l'Éducation la notion selon laquelle l'organisation des activités d'apprentissage devait tenir compte des caractéristiques individuelles des élèves et, conformément aux programmes officiels, faire en sorte de permettre le progrès continu vers les objectifs d'enseignement au niveau du jardin d'enfants et de l'école élémentaire.

Le règlement enjoignait aux instituteurs d'individualiser leur enseignement, mais le ministère de l'Éducation n'ayant assorti cette mesure d'aucune disposition pratique, le personnel scolaire fut livré à lui-même pour sa mise en application.

En 1972, l'idée me vint qu'un groupe de chercheurs pouvait aider à combler l'écart entre la fin que représentait l'individualisation de l'enseignement au Québec et les moyens dont elle disposait. C'est pourquoi je décidai de rédiger une proposition dans ce sens, proposition que je soumis au directeur de l'Institut national de la recherche scientifique (INRS), monsieur Charles Beaulieu.

Mon projet ne comprenait pas de bibliographie détaillée des études publiées sur le sujet. Il n'aurait été sans doute approuvé par aucun organisme de subvention sérieux au Canada. Toutefois, le fondateur de l'Institut approuva le projet sans réserve, peut-être parce qu'il s'agissait du genre de programme de recherche et de développement dont il avait besoin pour créer un centre de recherches en éducation au sein de l'Institut. En fait, le projet SAGE devait devenir le principal programme de recherche de son centre au cours des cinq années suivantes (1973-1977). Durant ces années, le centre fut dirigé par monsieur Gilles Dussault, lui-même déterminé à voir aboutir le programme de recherche.

Les objectifs du projet étaient les suivants :

- promouvoir l'évolution du système scolaire en offrant aux intéressés un système de gestion d'un enseignement individualisé;
- évaluer les applications de ce système sur les élèves, les enseignants ainsi que le milieu scolaire;
- enfin, utiliser les activités d'apprentissage comme moyen principal d'encouragement d'une attitude autonome et responsable de la part de tous les éléments de la classe.

Après approbation par le Conseil de l'INRS en 1972, le projet fut soumis au sous-ministre de l'Éducation du Québec; un comité fut constitué en décembre 1972 par le Ministère, avec pour mission d'étudier le projet. Trois mois plus tard ce comité, composé de huit membres, recommandait à l'unanimité la mise en application de ce projet¹, en raison de sa conformité aux priorités du ministère de l'Éducation et du

¹Avis d'opportunité : « À la suite de ses travaux, le comité est unanimement favorable à la réalisation du projet SAGE. Ses objectifs s'inscrivent dans les priorités du Ministère au niveau élémentaire et répondent aux attentes du milieu. Le comité recommande donc aux autorités concernées du ministère de l'Éducation de prendre les mesures qui s'imposent, dans les meilleurs délais, pour la mise en marche du projet, après que des modalités auront été spécifiées. »

fait qu'il constituait une réponse adéquate aux besoins ressentis par les écoles.

La recommandation du comité fut bien accueillie par le ministère de l'Éducation et à l'automne de la même année (1973) le sous-ministre constitua un comité directeur du projet SAGE, lequel se réunit régulièrement de 1973 à 1977 et présida à l'orientation du projet durant ces années décisives. Sans l'appui et la contribution considérable de ce comité, le petit groupe de chercheurs de l'INRS-Éducation n'aurait pas réussi à réunir toutes les ressources nécessaires à l'aboutissement du projet.

Il fallait obtenir l'approbation et l'appui du Ministère pour pouvoir réaliser le projet. Mais la coopération des conseils scolaires n'était pas moins importante. Au Québec, les conseils scolaires, organismes démocratiques qui jouissent d'une autonomie par rapport au ministère de l'Éducation, sont directement responsables tant des enseignants que des élèves au sein du système scolaire public.

Grâce à un hasard favorable, un conseil scolaire proche de la ville de Québec se déclara disposé à signer un accord triennal avec l'INRS pour la mise au point, l'expérimentation et l'évaluation du projet SAGE. Cet accord permettait au personnel de la première école expérimentale d'entamer, avec l'équipe de recherches du SAGE, une collaboration qui débuta par la définition des objectifs d'apprentissage, se poursuivit par la mise à l'essai des tranches d'enseignement et d'apprentissage en compagnie de leurs élèves et se conclut par la phase de l'évaluation du système.

Ce compte rendu chronologique des deux premières années d'existence du projet SAGE (1972-1973) permet, je crois, de répondre de manière satisfaisante aux questions que nous évoquions précédemment. Qui est à l'origine de l'innovation représentée par le projet? Pourquoi l'a-t-on entreprise?

À la fin de l'année 1973, un institut de recherches, le ministère de l'Éducation et un conseil scolaire s'étaient engagés à appuyer le projet. Le projet trouve toutefois son origine au sein d'un organisme de recherches; il n'a été conçu ni par le ministère de l'Éducation ni par un conseil scolaire.

Le projet SAGE, que l'on identifie d'ailleurs pour le meilleur et pour le pire à l'INRS-Éducation, trouve son origine dans l'idée, commune à un groupe de chercheurs, qu'il existait un écart entre la politique éducative du ministère de l'Éducation et les moyens mis à la disposition du personnel scolaire pour réaliser cette politique. Notre groupe de chercheurs parvint à obtenir, jusqu'en 1977, la collaboration du personnel scolaire et du ministère de l'Éducation en vue de combler cet écart.

Toutefois, en 1978, le ministère de l'Éducation commença à marquer quelques réticences à l'égard du projet et abandonna le groupe de recherches à son propre sort. Au même moment, les responsables scolaires commencèrent à insister, de manière pressante, pour que notre système reçoive une diffusion incompatible avec notre capacité limitée de production. Jusqu'à ce jour, nous n'avons pas pu conclure d'entente avec l'un des éditeurs pressentis.

Souvent, les éditeurs reculent devant l'importance de l'investissement, car ils ne sont pas convaincus que l'individualisation de l'enseigne-

ment réussira à pénétrer le marché d'une manière suffisante au cours des prochaines années. Signalons toutefois une exception, les Presses de l'Université du Québec, qui manifestent un certain intérêt pour notre produit.

On pourrait décrire la situation actuelle de notre groupe de recherches de la façon suivante : nos clients disent que nous avons mis au point un bon produit, mais nous n'avons pas les moyens de le distribuer aux intéressés. Cette pénurie s'explique essentiellement par la réorientation des priorités du système depuis 1978. En effet, c'est aujourd'hui la définition de nouveaux programmes concernant toutes les matières scolaires qui mobilise pour une période indéterminée une grosse partie de ces ressources.

En dépit de cela, notre groupe de recherches est convaincu qu'une solution sera trouvée à nos problèmes de diffusion. Nous puisons notre optimisme dans l'attitude des responsables scolaires, qui tiennent à notre produit : or, nous tenons à ce que le dernier mot leur revienne dans cette affaire. L'INRS a été créé pour mettre à la disposition de tous les avantages découlant de la recherche et il continue de s'acquitter de cette mission.

LE PROGRAMME D'ÉVALUATION

Durant ses neuf années d'existence, le projet SAGE a donné lieu à toutes sortes d'évaluations dont, entre autres, l'évaluation de l'ébauche des premières unités d'enseignement-apprentissage effectuée par un expert invité, le D^r Horacio Rimoldi, les évaluations indépendantes des premiers conseils scolaires ayant investi dans l'expérience ou encore les évaluations des média. Je décrirai, dans l'exposé qui va suivre, l'étude d'évaluation menée par l'INRS-Education avec la collaboration de deux écoles expérimentales.

Cette étude a porté sur une période de cinq ans, soit de 1974 à 1979. Elle a tout d'abord été consacrée aux unités d'enseignement-apprentissage utilisées pour la première fois de manière régulière (septembre 1974) dans la première école expérimentale.

Le programme d'évaluation était simple. Nous nous sommes basés sur le modèle de vérification des hypothèses selon la méthode des groupes expérimentaux et des groupes témoins. L'objectif principal du projet consistait à mettre au point un système de gestion de la classe qui permettrait aux élèves d'assumer davantage de responsabilités quant à leurs activités d'apprentissage et de parvenir à un comportement plus autonome en classe. Nous nous sommes efforcés, en étudiant les huit hypothèses sélectionnées, de déterminer si cet objectif était atteint, au moins dans une certaine mesure. Voici les huit hypothèses retenues :

- Les élèves participant au projet SAGE développent, de la même façon que les élèves ordinaires, certaines capacités fondamentales de raisonnement.
- Les élèves participant au projet SAGE apprennent ce qui est enseigné de façon individuelle, aussi bien que les élèves des classes ordinaires servant de témoins.



L'instituteur d'une classe SAGE consacre-t-il plus de temps à ses élèves que l'enseignant d'une classe traditionnelle?

- Les élèves participant au projet SAGE parviennent à une estime de soi supérieure à celle des enfants des classes ordinaires.
- Les élèves participant au projet SAGE ont moins de manifestations d'anxiété que ceux des classes ordinaires.
- Les élèves participant au projet SAGE semblent s'intéresser davantage aux matières scolaires enseignées de manière individualisée que les enfants enseignés selon les méthodes classiques.
- Les élèves participant au projet SAGE ont davantage d'occasions d'assumer plus de responsabilités à l'égard de leur propre apprentissage que les élèves des classes ordinaires.
- Par comparaison avec leurs collègues des classes ordinaires, les enseignants participant au projet SAGE consacrent moins de temps à enseigner à l'ensemble de la classe et davantage de temps à s'occuper des élèves, soit individuellement, soit en petits groupes.
- Lorsqu'ils s'occupent des élèves à titre individuel ou en petits groupes, les enseignants participant au projet SAGE sont moins préoccupés par le contenu de l'enseignement que par les conseils et l'orientation prodigués aux élèves ; ils cherchent notamment à encourager les enfants dont la motivation est faible, vérifient les progrès de l'apprentissage des élèves et résolvent les problèmes de communication entre ces derniers. Là encore, il s'agissait de comparer le comportement des enseignants participant au projet SAGE avec celui de leurs collègues dans les classes ordinaires.

La vérification des trois dernières hypothèses nécessitait que l'on observât l'attitude des élèves et des enseignants. Cette enquête a été menée par Mariel Leclerc (p. 75).

Les deux premières hypothèses portaient sur le fonctionnement

intellectuel et les résultats d'apprentissage. Durant les années concernées par l'étude, l'enseignement avait été individualisé de manière systématique, surtout pour le français en tant que première langue. Nous avons utilisé les instruments mis au point par le ministère de l'Éducation pour mesurer le fonctionnement intellectuel et les résultats d'apprentissage du français dans les classes expérimentales ainsi que dans les classes témoins. D'une manière générale, les hypothèses se sont trouvées confirmées. Les groupes expérimentaux soutenaient bien la comparaison avec les groupes témoins.

Selon la troisième hypothèse, nos élèves parvenaient à une meilleure estime de soi. Nous avons utilisé, pour mesurer ce phénomène, une échelle Coopersmith de bilan de l'estime de soi (Coopersmith 1967). Nous n'avons pu vérifier cette hypothèse que sur l'une des cinq années sur lesquelles a porté la mesure et nous reconnaissons que nous avons postulé un effet hors de proportion avec l'expérience elle-même. Il aurait été plus pertinent de mesurer l'image que se fait l'élève de ses propres aptitudes à l'égard des tâches scolaires selon une méthode analogue à celle de Brookover et Shailer (1964). Mais nous nous sommes aperçus trop tard de notre erreur.

La quatrième hypothèse portait sur l'anxiété. Nous sommes partis de l'idée que l'anxiété, telle que mesurée par les deux instruments mis au point par Sarason et coll. (1960), serait moins élevée au sein du groupe expérimental. Là encore, notre hypothèse n'était pas réaliste, bien que confirmée un certain nombre de fois. Il aurait suffi, le fait ayant été clairement démontré, de présupposer que l'expérience ne provoquerait pas chez les élèves davantage d'anxiété que l'on n'en constate de manière générale dans une classe ordinaire. Cette dernière constatation revêtait, à nos yeux, une grande importance, étant donné que notre système confie à l'élève des responsabilités nettement accrues. De plus, notre système repose en grande partie sur l'utilisation quotidienne, au sein de la classe, d'instruments d'évaluation. Ces instruments auraient pu être perçus comme une menace par les élèves. Or, au contraire, il semble que ces derniers se soient réjouis de se voir énoncer des règles de conduite claires pour leur apprentissage ainsi que pour l'évaluation. En effet, loin de les percevoir comme une source de crainte ou d'anxiété, les élèves souhaitent qu'on leur édicte des règles claires de fonctionnement de la classe, à condition bien sûr qu'elles ne deviennent ni trop rigides ni discriminatoires.

La cinquième hypothèse postulait que les enfants manifesteraient davantage d'attirance pour les matières scolaires présentées selon le mode individualisé que pour celles enseignées selon la méthode classique. Nous avons mesuré cette hypothèse à l'aide d'un instrument construit dans notre centre : les enfants ont reçu des échelles graduées de un à neuf et ont attribué une cote aux matières enseignées en classe. Les résultats favorisaient les groupes expérimentaux. Alors que, dans les groupes témoins, l'enseignement de la langue maternelle n'avait qu'une cote très basse, c'était la matière préférée dans les groupes expérimentaux. Cette constatation est l'un des éléments fondamentaux de notre étude, car il démontre clairement selon moi que l'on peut, grâce à l'individualisation de l'enseignement, augmenter l'intérêt et la motivation des élèves de cette tranche d'âge, à condition de procéder de

manière systématique et d'utiliser des instruments pouvant être remis entre les mains des élèves.

J'ai décrit, dans les quelques pages qui précèdent, la structure de notre étude d'évaluation du projet SAGE, en excluant nos études basées sur l'observation. Notre programme devait être considérablement étoffé et remanié, notamment durant la quatrième année de l'étude.

La faiblesse essentielle de ce programme réside bien sûr, à mon avis, dans l'importance excessive que l'on a accordée aux idées préconçues du chercheur ou de l'évaluateur principal. Il n'est pas judicieux, en effet, de laisser entre les mains de ce dernier le soin de dégager les critères d'évaluation et d'innovation pédagogique (Cardinet 1979).

Selon Cardinet, le rôle des experts en évaluation devrait se faire moins écrasant à l'égard des opinions et des sentiments des participants. Les évaluateurs devraient avoir pour fonction de dégager les critères utilisés par les participants pour leur évaluation personnelle de l'innovation. En second lieu, ils devraient essayer de déterminer si les participants (élèves, enseignants, équipes de recherches, ou autres) parviennent à une sorte de consensus sur leur expérience pédagogique.

C'est inspiré par cette notion que j'ai décidé, dans mon compte rendu portant sur les deux dernières années d'évaluation, de donner davantage d'importance à l'analyse des opinions exprimées par le personnel scolaire ainsi que par les élèves et leurs parents. La vérification des hypothèses n'occupe plus aujourd'hui qu'un rôle secondaire, bien qu'elle continue à constituer, selon moi, un élément important de l'évaluation. Cette réorientation des priorités a pour avantage le fait que le produit des travaux, en l'occurrence le compte rendu d'évaluation, semble présenter davantage d'intérêt pour les personnes à l'intention desquelles il a été rédigé.