



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

Programmes d'auto-enseignement : une nouvelle technologie et une nouvelle philosophie

Les méthodes d'auto-enseignement constituent sans conteste l'une des innovations technologiques les plus marquantes pour le milieu scolaire. Lorsqu'on parle de technologie éducative, on a généralement à l'esprit les équipements, tels que les ordinateurs, le matériel audiovisuel, les machines à calculer, les télévisions, les magnétoscopes, etc. ; il ne faut toutefois pas oublier que l'expression couvre également la gestion du savoir ainsi que les mécanismes et les personnes impliqués dans le processus d'enseignement. Les méthodes d'enseignement direct, c'est-à-dire celles qui acheminent l'élève vers une acquisition échelonnée du savoir, remettent en question le statu quo au sein de la salle de classe, et plus particulièrement deux de ses éléments traditionnels les plus importants : l'enseignant et les manuels.

Pour agir de manière efficace en tant que véhicules d'innovation technologique, les méthodes d'auto-enseignement doivent être à la fois meilleures et différentes des manuels. Elles doivent comprendre des objectifs d'apprentissage précis, assigner des activités à l'élève d'une façon à la fois claire et concrète, prévoir des mécanismes d'évaluation, assurer la continuité de l'enseignement et offrir des mécanismes de rattrapage. De plus, chaque module ou unité doit être conçu de manière à couvrir complètement l'objectif choisi. Il est par conséquent naturel que les personnes chargées de mettre en application les programmes d'auto-enseignement consacrent beaucoup de temps et d'efforts à la mise au point du matériel utilisé à cette fin et le considèrent ensuite comme le principal élément de leurs nouveaux programmes.

Les méthodes d'instruction directe et les modules ou unités fractionnées, qui permettent d'individualiser la progression des élèves, représentent plus qu'une nouvelle technologie. Elles sont intimement liées à une nouvelle philosophie de l'enseignement, une philosophie qui crée des rôles différents pour les élèves et les enseignants.

La philosophie dont je parle n'est pas aussi récente que la technologie qui permet de la mettre en œuvre. En effet, elle est apparue aux États-Unis voici plus de 60 ans. Certains de ses principes essentiels étaient déjà appliqués par l'école John Dewey, laquelle rejetait les exercices, l'idée de la progression uniforme du groupe, ainsi que les épreuves uniques destinées à déterminer si l'élève avait, ou non, assimilé l'enseignement dispensé. L'école Dewey exigeait une participation plus active des élèves, un choix de matières présentant un

Nelly P. Stromquist, *Division des sciences sociales, Centre de recherches pour le développement international, Ottawa, Canada*

intérêt pour l'enfant et une discipline basée sur l'expression de soi et l'autonomie.

Quoique bien accueillies par un grand nombre d'enseignants et de citoyens, ces idées mirent un bon moment à être appliquées. Il fallut attendre le milieu des années 30 pour que des écoles affiliées à ce que l'on appela le Mouvement progressiste, fassent leur apparition, principalement dans l'Illinois et d'autres États du Middle West.

Le Mouvement progressiste se caractérisait par deux notions essentielles : l'une concernant l'apprentissage et l'autre l'organisation démocratique. La première pouvait faire l'objet d'un examen critique; pas la seconde, qui consistait en un énoncé de croyances et de préférences personnelles.

Pour le Mouvement progressiste, l'apprentissage trouvait son point de départ dans l'individu lui-même, privilégiant ainsi la motivation personnelle et reconnaissant la probabilité de fortes variations de résultats et de rythme d'un individu à un autre. Cette nouvelle démarche rejetait à la fois les notions d'apprentissage basé sur l'âge, de programme unique, d'importance de la mémorisation et de séparation entre le travail et le jeu. Elle admettait qu'il n'y a pas toujours correspondance entre l'âge chronologique et l'âge mental et reconnaissait qu'il est possible de voir certains individus exceller dans une matière et éprouver des difficultés dans une autre. En outre, elle voulait que les différences individuelles soient non pas sanctionnées par l'élimination de certains élèves mais plutôt reconnues par une différenciation des rythmes de progression.

Le Mouvement progressiste remettait en question l'autorité absolue du maître et l'enseignement axé sur sa personne. Pour paraphraser Dewey, cette nouvelle philosophie ne considérait pas l'enseignant comme le dictateur d'une société en miniature, mais plutôt comme un guide, un planificateur, un psychologue et une personne-ressource. D'après cette perspective, l'élève devient un participant actif et les autres membres de la société, tels que les bénévoles, les adjoints à l'instituteur ou encore les camarades de classe investis de certaines fonctions, jouent également un rôle au sein de la classe.

L'apparition des méthodes d'auto-enseignement dans le courant des années 60 a constitué un apport considérable à la mise en application de la philosophie du Mouvement progressiste au sein de la classe. Les recherches effectuées par B.F. Skinner sur le conditionnement au début des années 50 ont conduit à la mise au point de méthodes d'auto-enseignement basées sur la programmation linéaire. Quelques années plus tard, en 1959, N.A. Crowder créait des méthodes d'auto-enseignement basées sur le choix d'options. Un débat très animé s'engagea sur la question de savoir si les élèves apprennent davantage lorsqu'on les soumet à un enseignement fractionné qui permet une vérification de l'acquisition du savoir selon des étapes très rapprochées (démarche de la programmation linéaire) ou lorsqu'on leur présente une suite de documents qui leur permettent d'examiner tant les réponses correctes que les réponses fautives (démarche du programme à options). Bien que le débat soit loin d'être clos, il n'en demeure pas moins que les méthodes d'auto-enseignement jouent aujourd'hui un rôle important dans la vie de la classe.

Il y a aujourd'hui toute une variété de méthodes d'enseignement à

vocation novatrice. Elles portent des noms tels que méthode sans notation, méthode à notation multiple, méthodes de progression continue, ou à double niveau, méthodes du groupement par familles ou encore enseignement individualisé. Certaines de ces étiquettes mettent l'accent sur l'organisation, d'autres sur la méthode d'enseignement utilisée et d'autres encore rappellent le matériel d'enseignement, mais ces programmes ont tous en commun l'accent mis sur l'initiative de l'élève lors des activités d'apprentissage, l'absence de redoublement, le quasi-abandon de l'apprentissage par cœur et la variation dans les rythmes de progression.

La notion d'enseignement individualisé couvre un champ très large : cela peut aller du cas, peu fréquent, où chaque élève dispose d'un plan d'études individuel avec des leçons taillées quotidiennement sur mesures en fonction de ses propres besoins, au cas, beaucoup plus fréquent, d'un rythme d'enseignement « différencié » basé sur des objectifs et un équipement d'enseignement commun à tous les élèves mais aussi sur un rythme d'apprentissage variable, fonction des facultés et de la motivation de chacun.

Étant donné le grand nombre des appellations retenues par les différentes écoles pour décrire leurs programmes respectifs ainsi que les innombrables adaptations auxquelles elles se sont livrées à partir de ces programmes, il est difficile de déterminer l'importance actuelle de l'enseignement dit non traditionnel. Une série de sondages longitudinaux portant sur les directeurs d'école américains et concernant l'application des méthodes d'enseignement souple et individualisé a révélé qu'en 1956, leur utilisation était de l'ordre de 6 %, mais qu'elle était passée à 12 % en 1961, pour atteindre 26 % en 1966 (Miller 1967).

L'enseignement non traditionnel est répandu au Canada, en Angleterre et dans plusieurs autres pays d'Europe. On ne sait pas grand-chose de l'implantation des programmes d'auto-enseignement dans les pays en voie de développement, à l'exception peut-être des cas mentionnés dans le présent ouvrage, lesquels laissent supposer une plus grande application de ces méthodes en Asie que dans d'autres régions du Tiers-Monde.

UNE INNOVATION COMPLEXE

S'il faut considérer les programmes d'auto-enseignement à la fois comme une technologie et comme une philosophie nouvelle de l'enseignement, c'est notamment parce qu'ils représentent une innovation complexe : en effet, ils affectent les six éléments principaux de l'école au plan de l'organisation : l'enseignement, le programme, le regroupement des élèves, la dotation en personnel, l'emploi du temps et l'aménagement des installations. Somme toute, ils modifient le rôle de l'enseignant.

Aux instituteurs, jusqu'alors source du savoir, l'auto-enseignement substitue la page imprimée : l'élève change également de rôle. De récipiendaire passif, il devient responsable de vérifier lui-même son propre savoir. Le programme lui-même en est affecté : en effet, à mesure que l'on met au point les éléments d'auto-enseignement, il apparaît de plus en plus clairement qu'une bonne partie du programme

officiel et traditionnel est répétitive et, très souvent, beaucoup trop chargée.

Les regroupements entre élèves se font également de manière différente, car le morcellement des éléments de l'enseignement en permet l'individualisation. C'est pourquoi on assiste à la constitution et à la dissolution constante de petits groupes, au gré de l'harmonisation de certains rythmes d'apprentissage ou à mesure que des modalités de rattrapage s'avèrent nécessaires à l'intention d'élèves qui n'accomplissent pas de progrès suffisants. La dotation en personnel enseignant s'en trouve également modifiée par suite de la disparition de la structure enseignant-élèves, généralement remplacée par une structure au sein de laquelle les membres de la collectivité, les camarades de classe ou des personnes plus âgées participent aux activités et aident au processus d'apprentissage. Dans certains cas, on va jusqu'à créer une catégorie de personnel non enseignant, notamment pour l'entretien et l'intendance du matériel d'auto-enseignement.

Il en va de même pour l'emploi du temps. La division de la journée en séances d'une heure ou d'une heure et demie devient moins importante, car enseignants et élèves ont besoin de périodes d'apprentissage plus longues pour mieux organiser et remplir les modules. Enfin, l'application de la nouvelle méthode a des répercussions sur l'aménagement des locaux puisque les pupitres doivent être mobiles pour permettre la constitution de groupes variables, qu'il faut prévoir des aires permettant le dépôt et le retrait des modules ainsi que des espaces plus vastes, lieux d'apprentissage ou de réunion de petits groupes de travail indépendants (Duane 1973; Charles 1980).

Les élèves des petites classes s'adaptent facilement à ce nouveau contexte d'apprentissage. On ne peut pas dire, toutefois, que le changement soit aussi aisé pour les enseignants. Car la méthode d'auto-enseignement exige d'eux qu'ils deviennent de bons observateurs et de bons gestionnaires. Ils doivent en effet circuler parmi les élèves pour observer les progrès et se rendre compte de ces cas où leur aide est nécessaire. Ils doivent trouver des moyens d'intervenir à temps et de manière équitable afin de fournir attention et soutien à ceux qui en ont besoin. Ils doivent également alimenter en activités supplémentaires les élèves dont la progression rapide leur permet d'assimiler tous les modules avant la fin de l'année scolaire. De plus, l'auto-enseignement exige des enseignants qu'ils évaluent de façon différente la progression de leurs élèves. En effet, les épreuves administrées chaque mois ou chaque trimestre à tout le groupe cèdent la place à un examen constant de la vitesse d'assimilation des modules, qui devient le critère de succès des élèves. Enfin, la méthode d'enseignement autonome oblige l'enseignant à de nouvelles relations avec les élèves et avec leurs parents, en ce qu'elle prévoit des discussions entre eux à propos des résultats de l'élève.

Précisons que la nouvelle technologie que représentent les modules et les manuels programmés modifie le rôle de l'enseignant mais n'en diminue en rien l'importance, même si l'instituteur n'est plus le dispensateur autoritaire du savoir. L'enseignant nouvelle manière doit connaître à fond les éléments d'auto-enseignement pour pouvoir intervenir à point nommé. C'est pourquoi il est essentiel qu'il soit parfaitement aguerri aux nouvelles méthodes, sous peine de voir l'apprentissage devenir pour l'élève une expérience extrêmement frustrante.

voire, ce qui serait plus grave, une expérience extrêmement solitaire. Il faut donc amener de façon naturelle les enseignants à se fondre dans un nouveau rôle et à adopter une nouvelle conception de l'enseignement.

MÉRITE DE L'INNOVATION

Dans les pays en voie de développement, on vante les programmes d'auto-enseignement en tant que moyen permettant la réduction des coûts, l'amélioration de l'assimilation des connaissances, l'enseignement de masse ou encore la réduction des taux d'abandon scolaire.

Le fait d'assimiler un objectif unique à une technologie représente un danger fondamental, celui du choix d'un objectif artificiel, c'est-à-dire découlant davantage des besoins ou des souhaits des responsables ou des propriétés inhérentes à la technologie employée. En outre, il est fort peu probable que les répercussions d'une technologie en matière d'enseignement aient une seule dimension.

De la même façon que l'application des programmes non traditionnels doit comporter une multiplicité d'éléments — dont, entre autres, la présentation matérielle des méthodes — les recherches concernant les répercussions de ces programmes doivent envisager plusieurs hypothèses, lesquelles découlent non pas de la technologie décrite plus haut mais plutôt de la philosophie qui la sous-tend. La croissance du savoir, longtemps reliée à l'assimilation de certains faits, n'est qu'un des résultats à envisager. Il en est d'autres, d'importance égale, tels que l'aptitude au leadership, la créativité, l'indépendance de la pensée, l'estime de soi, l'aptitude à la collaboration et l'augmentation de l'intérêt pour les activités scolaires.

Par ailleurs, les responsables des programmes doivent également savoir que les méthodes d'auto-enseignement ne conduisent pas toujours à une meilleure acquisition des connaissances. Un examen de l'instruction programmée par la Rand Corporation (Averch et coll. 1972:68) conclut d'une manière analogue que ce genre d'enseignement « est pratiquement aussi efficace que les programmes traditionnels si l'on utilise comme critères les résultats scolaires ; cependant, sa supériorité reste à confirmer ». Les données concernant les programmes SAGE, IMPACT et PAMONG indiquent que les élèves suivant ces méthodes obtiennent d'aussi bons résultats que ceux formés selon les méthodes traditionnelles. Des échos moins formels, provenant de pédagogues en exercice, donnent à penser que les méthodes d'auto-enseignement augmentent l'écart de savoir entre les élèves. Le directeur de la recherche de l'un des districts scolaires les plus importants des États-Unis devait noter, dans un exposé basé sur l'observation de plusieurs années d'enseignement individualisé (entrevue EEPA 1981:77) : « les riches (les bons élèves) continuaient de s'enrichir, les pauvres de s'appauvrir et les classes moyennes restaient moyennes ».

Les programmes d'auto-enseignement ne sauraient être considérés comme des panacées pour les nombreux maux dont souffre le système d'enseignement actuel. Cependant, étant donné qu'ils agissent sur un grand nombre d'éléments du système scolaire, ils présentent une magnifique occasion de changer l'appareil.