

Copie de conservation et de diffusion [Autorisée par PERFORMA] , disponible en format électronique sur le serveur WEB du CDC :
URL =
http://www.cdc.qc.ca/performa/785616_v8_gauthier_saint_ong_evaluationformative_8_enseignement_correctif_PERFORMA_1980.pdf
Document PERFORMA, 1980.

*** SVP partager l'URL du document plutôt que de transmettre le PDF ***

L'évaluation formative

planification et instrumentation

ROBERT GAUTHIER
MICHEL SAINT-ONGE

MODULE 8

ENSEIGNEMENT CORRECTIF

dossier de l'animateur



MUNICIPALITÉ DE SOREL-TRACY
BUREAU DE LA MAIRIE, TRACY, QUÉBEC J3R 5B9

785616
v.8

Faculté
d'éducation

UNIVERSITÉ
DE SHERBROOKE



Centre de documentation collégiale
1111, rue Lapierre
Lasalle (Québec)
H8N 2J4

PERFORMA

L'évaluation formative

planification et instrumentation

ROBERT GAUTHIER
MICHEL SAINT-ONGE

CENTRE DE
DOCUMENTATION COLLÉGIALE

15 AOUT 2005

DOSSIER DE L'ANIMATEUR

Centre de documentation collégiale
1111, rue Labarre
(Québec)
H2N 2Y4

Centre de documentation collégiale
1111, rue Labarre
(Québec)
H2N 2Y4

23824
785610
v.8

OBJECTIFS DU MODULE

- 1- Prendre contact avec les principales questions relatives à l'enseignement correctif.
- 2- Décrire trois modèles de pédagogie du succès.
- 3- Identifier le modèle le plus adéquat par rapport à son enseignement.

DEMARCHE

1- Entrée en matière: échange libre.

Avec les notions d'évaluation formative que vous possédez déjà, que peuvent être, selon vous, l'enseignement correctif, ses exigences et les difficultés qu'elles soulèvent.

2- L'échec scolaire.

Tâche 1: En triades, identifier les cinq causes les plus importantes de l'échec scolaire, de l'avis des participants. Mise en commun et élaboration d'une liste unique. Cette liste sera utilisée plus tard dans l'activité.

Tâche 2: Lire individuellement le texte L'échec scolaire (p. 1 à 10)

Tâche 3: En dyades, formuler en cinq lignes le message principal du texte. Mise en commun.

3- L'enseignement correctif.

Tâche 1: A partir de la liste préalablement établie, identifier, en groupe, les causes concernant l'apprenant et les causes concernant l'enseignement.

Tâche 2: Lire individuellement le texte La pédagogie corrective (p. 11 à 28)

Tâche 3: Echange de clarification sur les questions suivantes:

a) "Croyez-vous que la pédagogie corrective doit, pour être efficace, ne s'attaquer qu'aux causes concernant l'enseignement?"

b) "Croyez-vous d'autre part que le rythme d'apprentissage et la maîtrise des préalables soient les deux causes principales sur lesquels les enseignants aient prise?"

Tâche 4: En dyades, s'expliquer mutuellement la formule de Carroll. (p. 24). Clarification en groupe.

Tâche 5: Echange sur la pensée d'Ausubel:

"Si j'avais à réduire toute la psychologie de l'apprentissage à un seul principe, je le formulerais ainsi: le plus important facteur susceptible d'influencer l'apprentissage est le bagage des connaissances que l'individu possède déjà."

D-

4- La pédagogie du succès.

Exposé sur les caractéristiques générales de la pédagogie du succès.
Echange de clarification.

5- Différentes stratégies d'enseignement correctif selon les principes de la pédagogie du succès.

a) Exposé sur le modèle général de Bloom.

b) Tâche 1: Lire les textes sur le modèle de Block et Anderson et le modèle de Keller et Sherman. (p. 45 à 73)

c) Tâche 2: Choisir un des deux modèles et élaborer un projet d'adaptation de ce dernier à sa discipline.
Présentation au groupe des productions.

MICHEL SAINT-ONGE

L'ENSEIGNEMENT CORRECTIF

I - L'ECHEC SCOLAIRE

Tout enseignant sait bien que la possibilité que ne corresponde pas l'apprentissage escompté à l'enseignement qu'il donne est toujours présente dans la relation pédagogique.

"On sait qu'il peut exister des écarts entre le comportement réel de l'étudiant et le comportement prévu comme résultat de l'étude d'une matière donnée. Ces écarts peuvent être quantitatifs ou qualitatifs. C'est ainsi qu'en dépit de l'enseignement reçu, l'élève peut ne pas avoir acquis la capacité recherchée au niveau de perfection souhaitée; il peut même ne rien avoir appris du tout."¹

Cet écart, dans le système d'enseignement, devient la base de la sélection qu'il se doit d'exercer. C'est à partir de l'inégale assimilation d'un même programme que la sélection effectuée par l'évaluation sommative se fera effectivement.

En effet, bien que le système d'enseignement ait à la fois des objectifs de formation et des objectifs d'éducation, l'évaluation des apprentissages porte la plupart du temps sur les objectifs de formation. L'institution scolaire a la tâche sociale d'identifier pour les autres institutions les individus maîtrisant les savoirs permettant d'exercer diverses fonctions. Les diplômes qu'elle décerne certifient la qualification de certains individus. Ces diplômes qui symbolisent la compétence supposent qu'il y a eu sélection. L'élimination objective qu'effectue le système

1 - Bloom B.S.: Taxonomie des objectifs pédagogiques - Domaine cognitif
Montréal, Ed. Nouvelle, 1969, p. 15

d'enseignement par l'évaluation normative (la comparaison des élèves entre eux) devient finalement le jugement social sur la qualification de l'individu. Ce jugement, comme le fait remarquer J.M. Vincens, permettra ou non l'exercice d'un certain pouvoir dans la société car

La qualification est un POUVOIR-SOCIAL, c'est-à-dire que le qualifié peut faire ou accomplir des tâches interdites à celui qui ne l'est pas.
Elle est à la fois DIFFERENCE ET RARETE. ²

Conséquemment, le rôle de l'évaluation crée des liens affectivement chargés entre enseignants et élèves. Il est clair que les deux acteurs du processus psychosocial complexe qu'est l'apprentissage scolaire ont des intérêts et des finalités partiellement divergents. L'enseignant veut connaître la vraie valeur de l'élève et l'élève élabore des contre-stratégies qui visent à masquer ses points faibles et à mettre en évidence ses points forts.

Philippe Perrenoud³ a identifié huit phases schématiques de l'évaluation où ce jeu des oppositions peut faire apparaître des biais:

1- L'invitation à se manifester:

Pour juger de la compétence d'un élève, on peut l'observer dans ses activités spontanées. La lecture de cette activité peut facilement être dictée par une évaluation intuitive préalable basée sur une conception de ce qu'est le bon élève. Mais plus souvent, pour gagner du temps, pour comparer les élèves à un moment déterminé, ou parce que les activités spontanées ne mettent pas en jeu les compétences qu'il souhaite évaluer, le professeur doit provoquer des actes, des oeuvres, des réponses, autrement dit créer une situation qui invite ou contraint l'élève à faire, à dire ou à écrire quelque chose, à se manifester. Les élèves ne sont pas également compétents dans la forme d'activité choisie. La forme d'expression n'égale pas la compétence.

2 - Vincens, J.M.: Revue Française de pédagogie no 21, 1972, p. 8-9

3 - Perrenoud, Ph.: L'évaluation scolaire est-elle révélatrice ou génératrice de l'inégalité sociale devant l'école?
Genève, Service de la recherche sociologique, 1977

2- Le décodage des attentes.

Afin de manifester les comportements attendus, l'élève doit clarifier ce que signifie la demande du professeur. C'est loin d'être toujours clair. C'est le cas même dans une épreuve où les questions sont écrites et les consignes explicites, ou dans une interrogation en bonne et due forme. C'est plus facile si l'enseignement ne consiste qu'en une série de questions-réponses (type petit catéchisme). Il reste que l'élève doit découvrir ce que le professeur attend exactement de lui.

3- La négociation des attentes.

Sauf dans les examens où tout est codifié d'avance, il reste dans l'interaction évaluative une marge de liberté pour les deux acteurs; et les élèves savent inégalement en jouer à leur avantage. Ils disposent inégalement des stratégies requises pour esquiver une question, s'arranger pour être malade le jour d'une épreuve écrite embarrassante, obtenir des éclaircissements complémentaires sur les consignes, gagner quelques minutes sur le temps imparti, etc.

4- La mise en scène des compétences.

Chacun, s'il s'y applique, peut paraître plus compétent qu'il n'est. On peut mettre en valeur, mettre en scène, ce qu'on sait ou sait faire pour masquer ce qu'on ne sait pas ou ne sait pas faire. Si on sait parler, écrire, dessiner... on peut démontrer qu'on sait raisonner, calculer, classer... La mer des mots couvre souvent le désert de la connaissance.

5- L'observation et l'enregistrement des performances.

Alors même qu'il les suscite, le maître est loin de pouvoir observer et enregistrer l'ensemble des conduites des élèves de son groupe. Une attention sélective sera portée à certains types de conduites, à certains écrits, ceux par exemple que le professeur trouve plus séduisants, plus attachants, plus amusants, plus vivants, plus stimulants que d'autres.

6- L'interprétation des observations.

Même dans les opérations formelles d'évaluation, le professeur peut corriger un résultat en fonction d'une impression d'ensemble. Il peut considérer une mauvaise performance comme accidentelle parce qu'elle provient d'un bon élève; ou, au contraire, ne pas attacher d'importance à la réussite d'un élève dont on n'attend pas grand-chose.

7- La transmission de l'évaluation.

Le professeur dispose d'une assez large liberté de manoeuvre dans la façon dont il va transmettre à l'étudiant le résultat de l'évaluation. Il peut choisir le moment, y mettre des formes, être plus ou moins encourageant pour l'avenir ou tout simplement se montrer indifférent... Si l'on admet que l'image de soi joue un grand rôle dans l'attitude de l'apprenant, on peut supposer qu'une inégalité de traitement à ce stade aura une certaine importance.

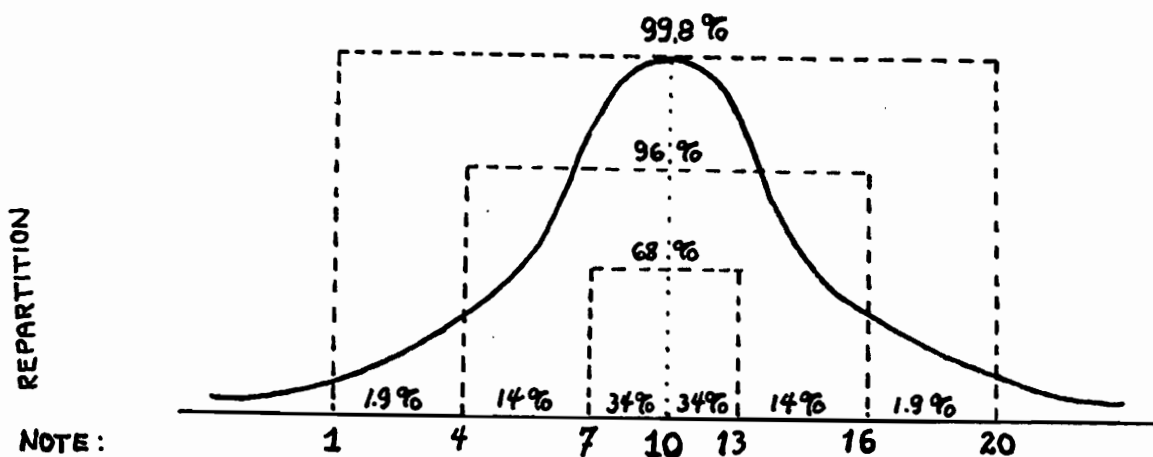
8- La négociation de l'évaluation.

Dès lors qu'elle est communiquée, l'évaluation devient un enjeu. Certains contestent, la font rectifier ou en atténuer les conséquences. Pour ce faire, les élèves sont inégalement armés.

L'enseignant, pour sa part, garde continuellement un rôle ambiguë: il aide les élèves à acquérir un certain pouvoir-social par son enseignement mais aussi il empêche certains individus d'accéder à ce pouvoir par ses évaluations. L'enseignant a donc un véritable pouvoir sur l'évalué et ce, au double titre d'aidant et d'évaluateur.

Le pouvoir de l'enseignant s'exerce, pourrait-on dire de façon normale du fait que les performances scolaires des élèves varient indéniablement. Pour certains, la difficulté d'atteindre les objectifs d'apprentissage est habituelle. Pour d'autres, la réussite est fréquente. Il en est toujours ainsi. L'expérience de tout enseignant lui démontre que chacun de ses groupes sera composé de quelques élèves nuls, d'une majorité de moyens et d'une minorité d'excellents. Conséquemment, il peut s'attendre, avant même que ne débute l'enseignement, qu'un tiers de ceux-ci vont bien réussir, qu'un autre tiers vont se tirer d'affaire ou échouer et qu'un autre dernier tiers vont probablement apprendre un certain nombre de choses sans pour autant être considérés comme de bons élèves.

Cette perception du rendement scolaire correspond à la répartition normale des phénomènes dus au hasard telle qu'exprimée par la courbe de Gauss.



Dans ce cas, ce qui devient agaçant, c'est de se retrouver sans élèves moyens, d'avoir de "bons" et de "mauvais" élèves. Ceci est tout particulièrement inquiétant lorsqu'on tient compte du fait que les objectifs poursuivis dans les divers programmes d'enseignement se présentent (à tort ou à raison) comme ajustés aux potentialités des élèves et comme répondant à des exigences minimales.

Il est étonnant qu'il soit, dans ces conditions, si difficile pour une grande proportion d'élèves d'atteindre les objectifs fixés. En effet, l'éventualité de l'échec dans le cadre de l'apprentissage scolaire est devenue chose courante. On prétend même que l'échec scolaire ne serait plus à considérer comme un accident regrettable mais comme un fait social.

La proportion d'élèves expérimentant l'échec au cours de leur carrière scolaire est impressionnante. Qu'il s'agisse d'un abandon de cours, d'un échec inscrit au registre scolaire ou de l'abandon des études, tout ceci contribue à une déperdition importante qui engorge le système scolaire d'élèves qui devraient avoir déjà terminé les études entreprises.

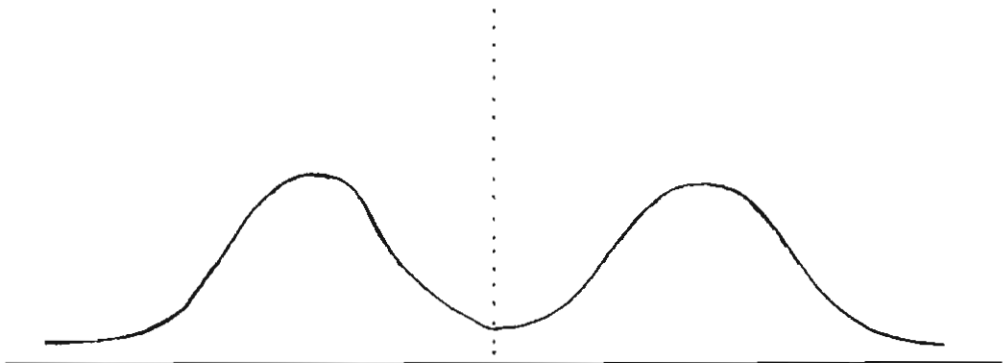
Lorsqu'on pense que cette quantité d'échecs est vécue par la portion déjà limitée des jeunes qui ont persévéré dans le système scolaire, la situation paraît encore plus sérieuse. L'échec, dans ce contexte, semble, pour une grande partie de la jeunesse devenir un état permanent.

Cette situation pose problème au pédagogue dont la recherche "vise à comprendre les rapports qui rendent compte du succès ou de l'échec dans le cheminement attendu"⁴. Il se demande "Pourquoi ces échecs?" "Pourquoi ces réussites?" "Y a-t-il des constantes?" "Pourquoi ces constantes?" Les réponses trouvées à ces questions permettent de remonter aux causes et de faire porter son action non directement sur l'effet, mais sur l'antécédent tenu responsable de la situation présente.

4 - Bonboir, A.: La pédagogie corrective, p. 6

Cette répartition se réalise essentiellement lorsque c'est l'évaluation qui crée la norme. C'est-à-dire lorsque, à partir d'une image assez vague, l'enseignant interprète les résultats de l'évaluation dans la seule perspective de la discrimination. La norme est fixée alors en fonction des valeurs propres de l'enseignant, de sa conception de l'excellence, de ce à quoi il attache de l'importance dans la forme et dans le fond. Il arrive même que ce soit en fonction des performances des élèves que l'enseignant établisse ses barèmes de correction.

Cependant, lorsque l'enseignant a clairement en tête les compétences à évaluer, qu'il s'efforce de ne mesurer qu'elles et qu'il utilise des instruments adéquats, on obtient une toute autre répartition. En effet, ceux qui suivent la démarche logique qui consiste à poser une norme dérivant elle-même des objectifs pédagogiques, puis, à évaluer la conformité des acquis des élèves à cette norme, peuvent obtenir plutôt une courbe bimodale discriminant la satisfaction et la non satisfaction aux critères établis.



Il est fort probable que la plupart des enseignants ne souhaitent pas cet aspect nuisible de l'évaluation scolaire qu'est l'échec. Cependant, l'organisation actuelle de l'enseignement ne peut que les inciter à souhaiter que l'évaluation élimine de leurs groupes les élèves incapables de participer aux activités d'apprentissage proposées. En effet, afin de pouvoir enseigner de façon magistrale ou d'offrir à tous les élèves un seul cheminement d'apprentissage, il faut que les groupes auxquels on s'adresse soient homogènes, c'est-à-dire que les élèves répondent tous aux exigences du cours en termes de connaissances, d'habiletés, de développement intellectuel... Pour arriver à cela, c'est l'évaluation qui se charge d'opérer la régulation dans la formation des groupes.

Comme il est évident que des élèves inégalement préparés à suivre un même enseignement en tirent inégalement parti, on cherche à n'admettre à son cours que les élèves ayant une préparation jugée nécessaire. C'est le fait que l'enseignement soit indifférencié, qui transforme en inégalités d'apprentissage et de réussite les différences culturelles, les différences de développement, la maîtrise ou non des acquis scolaires préalables, les traits de personnalité.

Dans un système d'enseignement collectif faiblement différencié, tout comme dans un système d'enseignement qui se prétend individualisé parce que les élèves doivent travailler de façon individuelle, l'enseignant n'a pas obligatoirement à être conscient des différences qui existent entre les élèves. Isoler les élèves en leur faisant faire des apprentissages assistés par une technologie quelconque ou s'adresser au groupe d'élèves comme s'ils étaient tous identiques, conduit inévitablement à l'inégalité des apprentissages. Cette inégalité, à son tour, sera le critère de régulation.

L'évaluation scolaire, que ce soit directement ou indirectement, sert à la formation de groupes homogènes du point de vue des capacités d'apprentissage et des acquis préalables.

Dans le contexte de l'enseignement indifférencié, l'évaluation doit faire une sélection en vue de la formation de groupes homogènes en fonction de l'enseignement dispensé. Le système d'évaluation vise alors essentiellement à former des classes homogènes du point de vue de la capacité des élèves à assimiler un enseignement donné. Cette sélection dispense de prendre en considération les différences à l'intérieur d'un groupe donné, les caractéristiques essentielles s'y retrouvant.

On peut éliminer la sélection, ne plus faire reprendre une année scolaire aux élèves les plus faibles, ne pas conserver de voies parallèles, ne pas orienter dans divers secteurs les élèves en fonction de leurs résultats scolaires. Cependant, si l'enseignement demeure indifférencié, l'homogénéité des groupes restera nécessaire et la régulation se fera de façon plus subtile peut-être, mais elle se fera tout de même.

On peut également chercher à contourner ce problème en laissant cheminer les élèves pendant trois ans, par exemple, pour ensuite former des classes d'attente avec les élèves manifestant des difficultés d'apprentissage. C'est une autre façon de ne pas différencier l'enseignement et rétablir la régulation des groupes alors qu'il est trop tard pour corriger les lacunes des élèves ne pouvant déjà plus depuis longtemps poursuivre leur cheminement d'apprentissage.

Former des classes homogènes du point de vue de la capacité des élèves à assimiler un enseignement donné, voilà la seule voie dispensant de prendre en considération les différences entre les élèves d'un groupe donné. Cependant, là où l'évaluation joue ce rôle de régulation, on se rend compte qu'elle laisse subsister des différences notables qui conduisent de fait à des inégalités d'apprentissage et de réussite. On surestime alors le pouvoir normalisateur de l'évaluation sommative. Ceci pour deux raisons:

- 1- L'homogénéisation ainsi obtenue est insuffisante. Les filtres de l'évaluation sommative laissent trop de disparités au sein du groupe admis à suivre un même enseignement.
- 2- Les critères utilisés sont inadéquats. Ils ne garantissent pas véritablement des capacités d'apprentissage et de réussite similaires.

L'homogénéisation est insuffisante parce que, sachant que la totalité des élèves s'engageant dans un cycle d'études ne réussit pas, on fixe un niveau d'échecs "admissible" et on fait varier le degré d'homogénéité requis. Ceci n'a rien à voir avec les exigences réelles de l'enseignement qui sera dispensé.

D'autre part, en situant uniquement les élèves par rapport à une moyenne (norme), on sous-estime les différences existant entre les acquis de l'élève et les acquis nécessaires à la poursuite du cheminement d'apprentissage.

Il ne reste donc qu'une voie: la différenciation des enseignements. Si les groupes ne sont pas homogènes, il faut que l'enseignement soit adapté aux difficultés particulières des élèves. Il nous faut examiner sérieusement comment on pourrait adapter l'enseignement aux difficultés particulières des élèves afin de conduire chacun à la maîtrise des objectifs d'apprentissage visés.

C'est seulement dans un enseignement différencié que l'évaluation formative pourra fonctionner effectivement. En effet, l'évaluation formative dans un enseignement de type collectif indifférencié conduit à une impasse totale. Elle produit une information très largement inutilisable puisque l'enseignant n'a pas les moyens de répondre aux besoins individuels identifiés. Il s'ensuit que l'évaluation formative sans enseignement différencié peut être génératrice de frustration, de désillusion, de cynisme. Elle ne peut être introduite qu'avec l'enseignement correctif, c'est-à-dire, un enseignement différencié et individualisé.

Ce défi de la différenciation et conséquemment de l'individualisation de l'enseignement n'est pas facile à relever. Diverses voies sont explorées afin de déterminer les caractéristiques individuelles déterminant la différenciation de l'action pédagogique et d'élaborer des stratégies qui tiennent compte des conditions dans lesquelles l'enseignement doit se faire. Ces conditions, soit le nombre d'élèves, les contraintes-horaires uniformes, le local de classe unique, le programme à couvrir, les règles d'évaluation qu'il faut respecter demandent de considérer sérieusement les voies qui nous sont proposées afin de choisir de façon réaliste l'orientation de nos actions pédagogiques.

L'EVALUATION: SYSTEME DE REGULATION

BUT DU SYSTEME SCOLAIRE	FONCTION DE L'EVALUATION	TYPE D'EVALUATION	MOMENT D'APPARITION
<p>SELECTIONNER les élèves qui maîtrisent le plus grand nombre d'objectifs d'apprentissage.</p>	<p>S'assurer que les <u>caractéristiques des élèves</u> répondent aux exigences d'un <u>enseignement indifférencié</u>.</p>	<p><u>SOMMATIVE:</u> décider de la réussite ou de l'échec de l'apprentissage.</p>	<p>Au terme d'une période d'apprentissage.</p>
<p>AMENER TOUS les élèves à la maîtrise d'un nombre déterminé d'objectifs d'apprentissage.</p>	<p>S'assurer que l'<u>enseignement</u> soit <u>différencié</u> de façon à répondre aux <u>caractéristiques des élèves</u>.</p>	<p><u>FORMATIVE:</u> guider l'apprentissage en orientant vers l'enseignement correctif nécessaire.</p>	<p>Au cours de la démarche d'apprentissage.</p>

II- LA PEDAGOGIE CORRECTIVE

Les enseignants n'ignorent pas le problème de l'échec scolaire et sont parfois déchirés dans leur double rôle d'éducateur et d'évaluateur. Aussi, face à l'observation qu'ils font de l'écart négatif séparant la performance scolaire et les objectifs d'apprentissage, ils cherchent à le minimiser. Ils tentent de fournir, autant que possible, à tous les élèves, le minimum sans lequel il leur serait impossible de faire face aux exigences nouvelles qu'ils rencontreront dans la séquence de leurs apprentissages.

Cet effort d'aide à chacun pour qu'il puisse s'engager dans la démarche pédagogique de façon à en tirer le plus grand profit possible, c'est ce qu'on peut appeler la pédagogie corrective. L'enseignant, alors, se donne un "code d'action" susceptible d'amener chacun des élèves au résultat visé.

Comme on a remarqué qu'un écart, dès le début des études, entre les objectifs visés et les performances atteintes au terme de l'enseignement, établit une discrimination permanente entre les individus dans la démarche d'apprentissage subséquent, la pédagogie corrective cherche à minimiser les chances qu'un écart ne s'établisse en écart permanent.

"Modifier un facteur négatif, jusque là permanent et changer ainsi séquence et prévision qui en étaient partiellement fonctions, tel est un des objectifs de l'enseignement correctif, éliminer les effets d'un événement accidentel et empêcher qu'ils ne s'installent à titre habituel et ne déterminent ainsi la qualité des étapes qui suivront, tel est l'autre objectif". 1

Toute pédagogie est essentiellement corrective puisqu'elle est une réflexion sur les actions les plus aptes à aider les individus à participer à la connaissance collective et au progrès. Toute pédagogie se doit donc d'être corrective puisque:

"la pédagogie corrective, au sens plein du terme, se présente comme le code de l'action susceptible d'amener le sujet humain engagé dans un acte d'apprentissage spécifique au résultat que vise cet acte". 2

Le "code d'action" de cette pédagogie, c'est la correction, tout au long de la démarche d'apprentissage, des déficiences pédagogiques qui arrêtent la progression de l'élève. Le processus adopté pour cela ressemble au processus médical. Il faut constater la déficience pédagogique, en faire un diagnostic et entreprendre des actions correctrices. Ce processus définit les rapports entre l'enseignement et l'apprentissage qui rendent compte du succès ou de l'échec.

1- BONBOIR, A., La pédagogie corrective, p. 21

2- BONBOIR, A., La pédagogie corrective, p. 6

La pédagogie correctrice vise l'établissement d'un système d'enseignement cohérent. En effet, il ne sert à rien d'identifier des déficiences pédagogiques si des mesures d'enseignement correctif adaptées à ces déficiences ne sont pas immédiatement prises. D'autre part, ces mesures ou remèdes ne peuvent être improvisés: elles doivent être prévues et appliquées conformément aux besoins identifiés clairement par l'évaluation.

A- L'IDENTIFICATION DES CAUSES

Dans ce processus de type médical, on cherche à identifier les racines du problème de l'échec scolaire. On cherche à identifier les causes afin d'éviter de tout simplement masquer les difficultés.

Comme l'échec peut se présenter soit comme une déficience généralisée, soit comme un état particulier, les causes identifiées sont de nature très diverse. En effet, l'échec généralisé peut s'expliquer par des causes d'ordres physique, social, affectif ou pédagogique. Dans tous ces cas, il s'agit de faire des "corrections" à des apprentissages très anciens plutôt que d'apporter des correctifs à un écart récent plus facilement cernable. D'autre part, l'échec particulier est plus facile à comprendre, ses causes étant présentes dans la situation même de l'apprentissage. Il s'agit alors soit d'une interruption récente dans la progression, soit d'une progression poursuivie de façon erronée. S'il s'agit d'une interruption récente, il faut repérer le niveau des acquisitions antérieures et assurer la poursuite des apprentissages. S'il s'agit d'une progression erronée, il faut repérer l'étape à partir de laquelle le processus s'est révélé incorrect, aussi bien que les acquisitions fausses qui ont suivi, et assurer l'apprentissage convenable.

Avant d'examiner de plus près certaines causes d'échec scolaire, voici un tableau-synthèse des causes les plus reconnues:

1- Absence de la capacité Intellectuelle requise.

2- Absence de discipline personnelle de travail.

L'abondance des activités fait que les jeunes ne voient pas toujours la nécessité de s'astreindre à l'indépendance vis-à-vis de ces activités pour arriver à apprendre.

3- Interférence des problèmes psychologiques.

Les effets des conflits émotionnels vécus par les élèves influencent le rendement scolaire.

4- Incapacité d'assumer ses responsabilités.

L'attitude de dépendance peut être responsable d'un sous-rendement scolaire et de l'échec.

5- Choix Inapproprié d'une orientation.

Les jeunes, très vulnérables aux influences culturelles, familiales et sociales, peuvent faire des choix qui ne correspondent pas à leurs goûts, à leurs aptitudes et à leurs capacités. Vivant cette incongruence, ils entrent souvent dans une résistance passive ou agressive vis-à-vis des éducateurs et du système, ce qui affecte leur rendement.

6- Confusion dans les objectifs.

Le facteur de la gratification ou de la récompense joue un grand rôle dans le succès d'un élève. Obligé d'accomplir un travail qui lui semble difficile, l'élève acceptera de fournir des efforts dans le présent en autant qu'il sera capable d'anticiper ou de voir une récompense ou une gratification dans l'avenir.

La capacité de percevoir ce qui se produira d'intéressant suite à un effort rend capable de se discipliner.

Des objectifs clairs et précis permettent une telle perception. L'ignorance des objectifs poursuivis rend inapte à l'anticipation d'une gratification.

7- Méconnaissance des critères de qualité.

Lorsque l'enseignant s'arroge le droit d'être le gardien exclusif de l'évaluation en ne communiquant pas ou presque les critères de réussite, l'élève n'apprend pas à s'évaluer lui-même, à déterminer les critères permettant de juger de la valeur de ses travaux.

Lorsque les critères de qualité ou de correction ne sont pas communiqués, lorsque l'enseignant corrige au "piff", lorsque l'enseignant menace de sévérité dans la correction comme mesure disciplinaire, il provoque une tension préjudiciable au rendement.

L'élève doit être familiarisé avec le processus d'évaluation pour apprendre à s'évaluer lui-même. C'est à la condition d'avoir l'occasion de réajuster ses critères internes de qualité en fonction de critères plus objectifs que l'élève apprendra à réussir.

8- Pauvreté du langage.

Le succès scolaire est lié au degré de maîtrise du langage parlé et écrit.

La difficulté d'exécution de tâches comme lire des textes, exprimer ses idées, discuter, saisir précisément des explications peut conduire à l'échec.

9- Pauvreté des milieux éducatifs.

- a) Famille
Les familles perturbées, négligentes, indifférentes aux études, anxieuses ou protectrices, défavorisées par leur milieu social, favorisent les insuccès scolaires.
- b) Ecole
L'école qui adopte une pédagogie axée sur la sélection ne favorise pas les apprentissages et le succès.

Comme la pédagogie correctrice se fonde sur le diagnostic des causes d'échec et le choix de prescription appropriées, il nous faut regrouper les causes d'échec de sorte à pouvoir les traiter adéquatement. Nous aurons par la suite à choisir parmi ces causes celles sur lesquelles nous avons prise et celles qui ont un rapport plus direct avec la performance scolaire afin d'organiser notre diagnostic.

1- Les causes se rapportant à l'enseignant

a) SES ATTENTES

Les recherches actuelles confirment un vieil adage pédagogique: le succès engendre le succès et l'échec d'aujourd'hui prépare un échec demain. Mais alors comment expliquer l'origine du succès ou de l'échec scolaire.

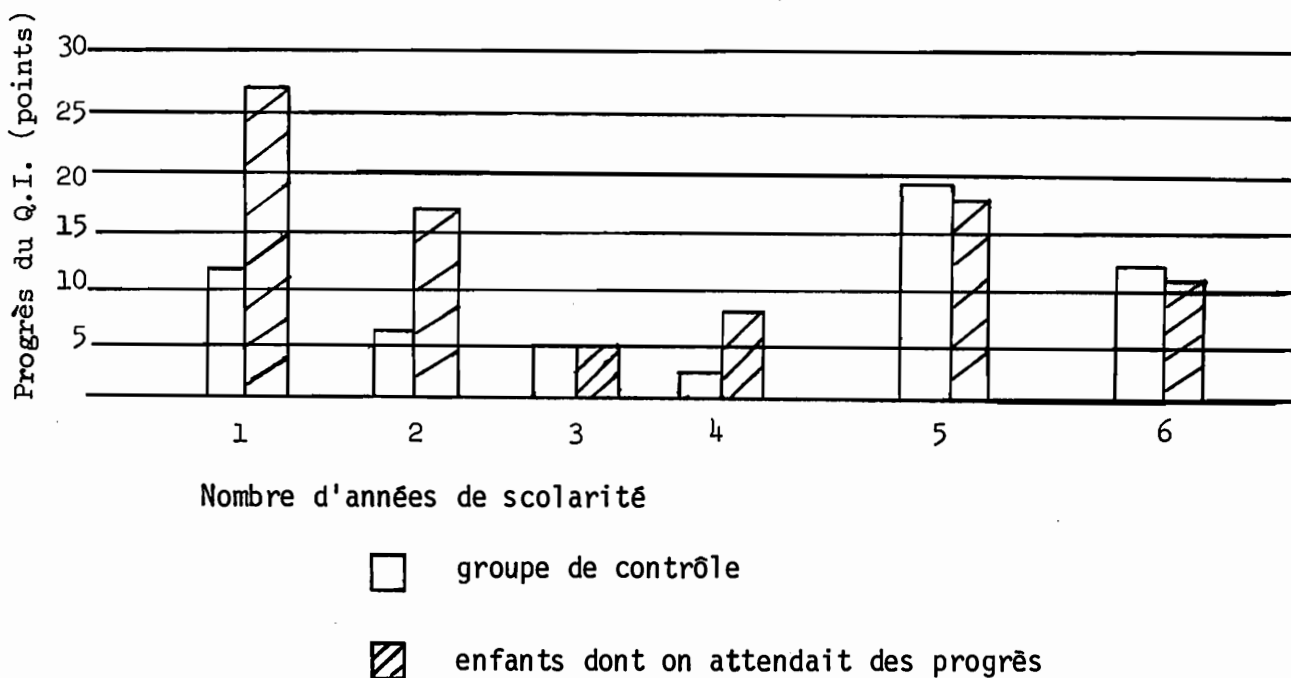
Il semble que, dans une mesure certes difficile à apprécier, un élève se comporte en fonction de l'attente, de la prédiction ou du jugement que le professeur porte sur ses chances de succès. Il s'agirait de l'effet oedipien de la prédiction. Cet effet s'appelle ainsi parce que si, à la naissance d'Oedipe l'oracle n'avait pas prédit qu'il tuerait son père, il n'aurait pas été éloigné de sa famille. Ainsi connaissant son père, il ne l'aurait pas tué. En d'autres mots, la tragédie s'est produite parce qu'elle avait été prédite.

Au cours d'une première expérience Rosenthal a vérifié cet effet sur des animaux en dressage. Ayant constitué deux groupes de souris blanches génétiquement identiques, il se livra à l'expérience que voici. Au moment où on les remet aux étudiants chargés de les dresser, une remarque indique que le premier groupe est composé d'animaux particulièrement bien doués, alors que le second est de pauvre qualité. Les résultats du dressage confirmeront ce pronostic... fantaisiste.

Serions-nous soumis, nous-mêmes et nos élèves, à un tel effet? Rosenthal et Jacobson (1968), dans une étude célèbre, ont mis en évidence le fait que les progrès des élèves au cours d'une année scolaire dépendaient fortement de l'idée que le professeur se faisait au départ de leurs possibilités de progrès. L'expérience fut conduite comme suit. On a annoncé à des instituteurs des six années primaires de l'Oak School que d'éminents chercheurs venaient de mettre au point un test "d'épanouissement" (en réalité, un simple test d'intelligence peu connu, mesuré à l'aide du Toga de Flanagan (1960)). Tous les élèves de l'école y furent soumis. Puis, on a signalé à certains instituteurs des noms d'élèves qui étaient sur le point de s'épanouir intellectuellement, pronostic fantaisiste.

On a pu remarquer que suite à cela, le quotient intellectuel des élèves ainsi désignés s'est élevé d'une façon significative dans les trois années inférieures. En outre, des progrès supérieurs à la moyenne ont été observés en lecture et en arithmétique.

Les résultats montrent de façon éclatante que les enfants dont les professeurs attendaient des progrès les réalisèrent.



Comme on peut le remarquer, ce sont les enfants des petites classes qui ont fait des progrès particulièrement spectaculaires. L'effet des attentes est plus fort chez les jeunes; ils sont plus maléables, plus influençables, moins autonomes.

A la fin de l'année scolaire 1964-65, on demanda aux enseignants de décrire le comportement des enfants dans leur classe. Ils donnèrent des écoliers cobayes l'image d'enfants dont les chances de succès dans l'avenir étaient plus élevées, dont la curiosité était plus éveillée, qui étaient plus heureux et plus intéressés par leurs études que les autres. Ils avaient aussi tendance à considérer les enfants comme plus attirants, plus affectueux, et plus indépendants du jugement social.

On vit apparaître un intéressant contraste, quand on demanda aux professeurs de classer les enfants du groupe de contrôle. Parmi eux, nombreux étaient ceux qui avaient aussi amélioré leurs scores au Q.I.. Mais le rang qu'on leur attribuait était à l'inverse de leur progression.

Cette étude démontre l'influence de l'évaluation intuitive à laquelle le professeur procède en début d'année. On peut supposer qu'il repère de façon plus ou moins consciente les élèves qui auront une grande facilité, ceux qui auront de grosses difficultés et la masse des élèves moyens. Lorsque les enseignants

s'attendent à ce que certains élèves aient des performances élevées, ces élèves obtiennent effectivement de meilleures notes que les autres, même si cette attente n'était pas fondée objectivement.

Même si dans l'étude de Rosenthal ces attentes ont été provoquées par de fausses indications données sur le quotient intellectuel mesuré par des tests, il est facile de concevoir l'élargissement de cette problématique aux autres éléments pseudo-objectifs qui donnent très rapidement au professeur une image de l'élève: le comportement, l'habileté verbale, la connaissance des usages, etc.. Pour tout enseignant, ces informations semblent aussi précises que le quotient intellectuel, mais elles ne sont souvent pas plus significatives que celles de l'enquête de Rosenthal et Jacobson; elles ont pourtant les mêmes effets.

Les recherches d'Eleanor Leacock ont démontré que les enseignants rejettent l'enfant "intelligent" de la classe inférieure, s'il n'a pas été assez bien élevé pour apparaître sympathique. Il existe donc un certain nombre d'enfants qui réussissent bien aux tests de Q.I., qui proviennent de la classe sociale défavorisée et qui sont impolis, agressifs ou mal élevés. Ces enfants sont typiquement rejetés par les enseignants et obtiennent de faibles notes scolaires.

Les enfants potentiellement "intelligents" des milieux défavorisés sont bloqués par les réactions humaines de leur entourage. Ils peuvent être rejetés par les enseignants s'ils n'ont pas de bonnes manières.

Un pronostic initial se fonde d'une part sur les premières évaluations proprement scolaires mais également sur une image syncrétique de celui-ci: sur sa manière d'être et de communiquer autant que sur ses performances proprement scolaires. Chaque enseignant porte inévitablement en lui une image plus ou moins stéréotypée du bon et du mauvais élève et il se peut que le pronostic initial s'établisse par ressemblance avec telle ou telle de ces images, au gré d'une évaluation globale de la personne, plus qu'à travers une évaluation analytique de ses acquis et de ses "aptitudes".

Malheureusement, indépendamment de leur valeur scolaire les individus issus des classes privilégiées se conforment davantage à l'image stéréotypée de l'élève éveillé, attentif, actif, etc..

Ainsi, on peut dire que l'attitude du professeur envers les élèves, la manière dont il communique avec eux, les juge, les stimule etc.. dépend:

- d'une part de leur valeur scolaire autrement dit de la maîtrise qu'ils manifestent déjà en mathématique, en langue maternelle, etc.; or cette maîtrise est précisément liée statistiquement à leur origine sociale;
- d'autre part de la facilité de contact avec ces élèves de leur présence en classe, de leur participation active, de leur politesse, de leur façon d'entrer dans le jeu du professeur, toutes attitudes qu'on peut supposer liées aux modes de relation et aux habitudes éducatives qui ont cours dans les familles.

Mais pourquoi cette évaluation intuitive influence-t-elle l'apprentissage ?

D'abord, on peut croire que le professeur communique sans doute son jugement et ses prévisions à l'élève par le jeu largement inconscient de ses expressions, de son ton de voix, de sa posture... Ainsi, il peut influencer chez l'apprenant la perception de soi, ses motivations ou ses capacités cognitives. Si l'on croit à l'interaction comme moteur de l'apprentissage et qu'on accorde aux éléments affectifs et relationnels une place considérable dans la progression scolaire des élèves, on comprend l'importance du pronostic initial.

D'autre part, le traitement des élèves en classe n'est pas uniforme. Placé devant un groupe d'élèves, un enseignant ne peut traiter chacun tout à fait uniformément. Il accordera à certains plus d'attention, plus de temps, plus de considération. Et ni les encouragements ni les railleries ne seront équitablement partagés. Cela tient au fait qu'un groupe, s'il permet difficilement l'individualisation de l'action pédagogique comme telle, n'excluant nullement au contraire une perception individualisée de la personnalité de chaque élève de son mode de participation en classe, de son attitude envers le professeur, de l'intérêt qu'il porte au cours, de sa vivacité d'esprit, etc. Dans toute interaction sociale, chacun ne cesse d'évaluer la compétence, le savoir-vivre, l'à-propos, la loyauté, l'élégance des autres. Pourquoi en serait-il autrement dans une interaction en classe?

Ainsi, au sein d'un groupe, le professeur établira préférentiellement le dialogue avec certains élèves, ceux qui probablement sont les plus gratifiants à la fois parce qu'ils participent spontanément et parce que leur participation contribue à faire progresser l'ensemble du groupe. Un tel phénomène pourrait être observé lors de la question adressée au groupe. Le professeur aura tendance à interpeller les élèves qui ont, à leur façon, certaines caractéristiques du bon professeur, qui s'expriment clairement sans accumuler les erreurs, qui ne ralentissent pas trop le rythme de progression, etc. C'est ainsi que les élèves les plus fréquemment sollicités sont ceux qui présentent les caractéristiques du bon élève. Les élèves qui en ont d'une certaine manière le moins besoin seront formés à travers l'interaction, renforcés dans une image positive d'eux-mêmes, et préparés aux évaluations en bonne et due forme par le jeu des questions-réponses.

L'intelligence des élèves leur permet de percevoir les limites des enseignants. Comme certains n'ont pas été éduqués à agir diplomatiquement, leurs comportements deviennent facilement agressifs et insultants pour les enseignants. Ceci ne fait que confirmer l'évaluation intuitive initiale et entraîne le traitement correspondant. Il n'y aurait pas d'effet oedipien ou Pygmalion sans évaluation, même si l'évaluation n'en est pas comme telle responsable mais oriente simplement l'action pédagogique ultérieure. C'est cette action qui conduira à l'apprentissage mesuré par l'évaluation. On peut penser qu'une évaluation initiale moins intuitive et moins influencée par des apparences permettrait de maîtriser l'effet Pygmalion.

Ces hypothèses sont formulées avec beaucoup de réserves. Il faudrait les fonder ou les confirmer par des travaux de recherches qui semblent actuellement inexistantes. Cependant, elles paraissent relativement plausibles. Peut-être peuvent-elles inspirer des modifications aux processus dans lesquels l'évaluation joue un rôle important dans l'inégalité de traitement pédagogique.

Cette étude nous montre, pour le moins, qu'il est FAUX de croire que toutes les déficiences de l'élève sont redevables à lui-même ou à son milieu d'origine. L'école, et en particulier les attentes des professeurs ont aussi leur part de responsabilité dans l'échec scolaire.

b) SES STRATEGIES

Il se peut que l'enseignant ne fournisse pas les activités d'apprentissage ou les séquences d'activités permettant aux élèves d'atteindre les objectifs fixés.

Le choix des formules pédagogiques est sûrement une variable affectant les résultats des élèves. Mais il convient aujourd'hui de considérer l'adéquation des stratégies d'enseignement, c'est-à-dire de l'organisation des ressources et des méthodes, dans le contexte des composantes de l'environnement éducatif nécessaire à l'atteinte d'objectifs donnés. Il se peut que les objectifs soient trop prétentieux pour le cheminement prévu comme il se peut que le cheminement prévu soit inconséquent par rapport aux objectifs visés.

Si on résume les phases de l'enseignement à la MOTIVATION, l'ACQUISITION et la PERFORMANCE, on peut se rendre compte que certains enseignants se préoccupent presque exclusivement d'une des phases et ne conduisent ainsi pas les élèves à l'atteinte des objectifs.

2- Les causes se rapportant à l'élève

Il est bien connu qu'à l'intérieur d'une même classe un traitement uniforme produise des effets dissemblables. Il semble donc évident que les élèves, eux, sont différents et que ces différences affectent le rendement de ceux-ci.

a) LA MOTIVATION

"Si les élèves nous arrivaient motivés..." peut-on entendre de plusieurs enseignants qui rêvent à la situation idéale.

Il semble en effet qu'au cours du développement de la personnalité, l'individu acquière une motivation propre pour l'apprentissage. Cette orientation envers l'apprentissage affecterait l'étendue, la profondeur et l'efficacité du processus d'apprentissage. 1-

Les objectifs personnels plus ou moins limités, l'intérêt pour certains contenus, l'attitude envers les méthodes utilisées, peuvent influencer le rendement scolaire.

Malheureusement l'enseignant n'a pas de prise sur la formation de ce trait de personnalité.

b) L'INTELLIGENCE ET L'APTITUDE

La différence d'aptitude intellectuelle qui sépare déjà les individus avant tout apprentissage scolaire est probablement la cause la plus généralement

1- Ausubel D., The Psychology of meaningful verbal learning, p. 3

admise de la différence des performances. On attribue à l'intelligence que possède un individu, ou encore à son aptitude particulière pour un type donné d'apprentissage, le rendement scolaire qu'il aura. Il y a des gens intelligents et des idiots, comme il y a des scientifiques et des littéraires. La distinction provient, dans cette perspective, d'un attribut relativement permanent que possède l'individu et que détermine d'avance ses capacités.

Selon certains, cet attribut peut être mesuré et permet de prédire l'effet de l'enseignement sur l'apprentissage.

La présence en plus ou moins grande quantité des attributs d'aptitude intellectuelle générale ou intelligence et d'aptitude spécifique à une discipline explique, de ce point de vue, la constatation universelle qu'il y a de bons et de mauvais élèves. Cet attribut permet aux bons élèves d'apprendre les idées plus complexes et plus abstraites alors que l'absence de cet attribut ne permet que l'apprentissage des idées les plus simples et les plus concrètes.

Si la présence des attributs d'intelligence et d'aptitude chez un individu détermine le rendement scolaire, on peut, si on arrive à mesurer le taux de présence de ces attributs, déterminer sa capacité d'apprendre. Cette opinion a été à l'origine des tests d'intelligence et d'aptitude qui ont influencé le système scolaire américain. Ces tests, effectivement, prédisent assez bien le rendement des élèves. Une forte corrélation entre les résultats à ces tests et les résultats de l'évaluation scolaire démontre qu'effectivement seuls les élèves les plus aptes sont capables de fournir un rendement élevé.

Cependant, si, comme le suggère la psychologie génétique, l'instrument de connaissance est lui-même construit selon une séquence déterminée fournissant des capacités intellectuelles grandissantes, il faudra plutôt chercher l'explication dans les facteurs de ce développement. Cette perspective nous invite à mettre en doute le caractère inné des différences individuelles mesurées par les tests d'intelligence et d'aptitude.

Wygotsky a critiqué l'utilisation de ces tests standardisés pour mesurer le niveau de développement intellectuel. D'après lui, le test standardisé est, en grande partie une mesure de l'information déjà acquise par l'individu mais ne mesure en rien ce que peut apprendre cet individu. Ce qu'il faudrait donc mesurer dans un test d'intelligence, ce n'est pas la quantité de connaissance déjà acquise mais plutôt l'habileté à tirer profit de l'enseignement. Les psychologues soviétiques considèrent en effet l'enseignement donné par l'adulte comme élément essentiel de l'éducation ou du développement des habiletés intellectuelles des individus. L.S. Vygotsky (1902) a démontré une variation dans l'habileté à tirer profit d'un enseignement entre deux enfants qui sont au même niveau de développement mental selon les tests standardisés.

"Ayant défini que l'âge mental de deux enfants était de huit ans, il donna à chacun des problèmes plus difficiles que ceux qu'ils pouvaient traiter d'eux-mêmes et leur donna un peu d'aide: la première étape d'une solution, une question préalable ou d'autres formes d'assistance. Il découvrit qu'un des enfants pouvant, en

coopération, résoudre des problèmes propres aux enfants de douze ans alors que l'autre ne pouvait dépasser les problèmes propres à ceux de neuf ans. Alors, la différence entre l'âge mental d'un enfant et le niveau qu'il atteint dans la résolution de problèmes avec aide définit sa "zone de développement proximal." 1-

Pour Vygotsky, on trouverait donc un indice du potentiel d'un individu dans la mesure du profit tiré de l'aide qui lui est fournie c'est-à-dire dans la mesure de la zone de développement proximal déterminée après la mesure des acquisitions actuelles.

De ce point de vue, l'intelligence est construite grâce à l'enseignement et ne constitue pas un attribut préalable. Cependant, la capacité de tirer profit de l'enseignement, elle varierait.

Pour l'enseignant, le résultat de mesure de l'intelligence est de bien peu d'utilité. Il pourrait même influencer ses attentes envers les performances de ses élèves. La connaissance des étapes du développement intellectuel et la connaissance du niveau de développement de l'élève seraient bien plus utiles.

Albert Jacquard²⁻ compare l'utilité des recherches sur le quotient intellectuel avec l'utilité des recherches médiévales sur le sexe des anges, auxquelles de grands esprits se sont intéressés sans grand profit. Pour l'enseignant, cette comparaison mérite considération.

1- A.R. LURIA, The making of mind: a personal account of Soviet psychology, p. 103

2- A. JACQUARD, Eloge de la différence, Paris, Ed. du Seuil, 1978, p. 191

c) LE RYTHME D'APPRENTISSAGE

Dans les années '60, Carroll, dans son Modèle de l'apprentissage scolaire (Model of School Learning) proposa une autre explication. D'après lui, les individus diffèrent entre eux selon le temps dont ils ont besoin pour effectuer un apprentissage. Il faudrait donc plutôt affirmer que:

IL Y A DES ELEVES RAPIDES ET DES ELEVES LENTS

Plutôt que de définir l'aptitude comme un index du niveau d'apprentissage possible pour un élève, Carroll (1963) définit l'aptitude comme une mesure du rythme d'apprentissage. Pour lui, la mesure de l'aptitude est une mesure du temps dont l'élève aurait besoin pour apprendre à un niveau donné une certaine matière dans des conditions d'enseignement idéales. Un élève ayant une grande aptitude pour une matière l'apprendrait rapidement alors que celui qui a une aptitude faible l'apprendrait plus lentement.

Selon Carroll les différences de rendement scolaire seraient attribuables à une fonction de temps plutôt qu'à un attribut que posséderait l'individu. Alors, si chaque élève avait le temps dont il a besoin pour apprendre à un niveau donné comme critère d'acceptabilité, et si il y consacrait le temps nécessaire, il atteindrait probablement le niveau désiré.

Ainsi, le rendement scolaire dépend du temps réel que l'élève consacre à l'apprentissage par rapport au temps dont il aurait effectivement besoin de consacrer. Cependant, selon Carroll, dans le contexte scolaire, le temps consacré à l'apprentissage et le temps requis

dépendent non seulement des caractéristiques de l'élève mais aussi des caractéristiques de l'enseignement. D'une part, le temps consacré dépend de la persévérance de l'élève (le temps qu'il consent à consacrer activement à l'apprentissage) ou des occasions qui lui sont données d'apprendre (le temps de classe consacré à l'étude). D'autre part, le temps requis dépend de l'aptitude de l'élève pour la matière, de la qualité de l'enseignement (incluant le matériel didactique) et de son habileté à comprendre cet enseignement. Tout ceci peut se résumer dans la formule suivante:

$$\begin{aligned} \text{Niveau d'apprentissage} &= f \left(\frac{\text{temps réel}}{\text{temps nécessaire}} \right) \\ &= f \left(\frac{\text{persévérance} + \text{occasions d'apprendre}}{\text{aptitude pour la matière} + (\text{qualité de l'instruction} + \text{capacité de compréhension})} \right) \end{aligned}$$

Il faudrait s'assurer que le facteur temps ne soit pas qu'une conséquence de causes directes des difficultés d'apprentissage avant d'axer toute notre intervention pédagogique sur lui.

d) LES STYLES D'APPRENTISSAGE

Ce qui peut également influencer le rendement, c'est la méthode d'apprentissage qu'un individu privilégie. L'équipement héréditaire, l'expérience passée, les exigences de l'environnement conduisent chacun à développer un style d'apprentissage qui met l'emphase sur certaines habiletés plutôt que sur d'autres. Ainsi, certaines personnes développeraient un esprit excellent dans l'assimilation de faits disparates en une théorie alors que par ailleurs, ces personnes ne seraient pas intéressées à déduire des hypothèses de ces théories. D'autres seraient des génies en logique mais incapables de s'impliquer dans une expérience pratique...

Selon Kolb, il y aurait quatre types dominants de styles d'apprentissage: le convergent, le divergent, l'assimilateur et l'obligéant. Les habiletés dominantes chez ces divers groupes seraient soit concrètes, soit abstraites alors que leur fonctionnement serait soit actif, soit réflexif.

CONCRET	ACCOMMODEUR	DIVERGENT
ABSTRAIT	CONVERGENT	ASSIMILATEUR
	ACTIF	REFLEXIF

Ainsi, les habiletés dominantes chez le CONVERGENT sont la "Conceptualisation Abstraite" et l'"Expérimentation Abstraite"; sa force réside dans l'application pratique des idées à cause de sa capacité de pensée hypothético-déductive. Le DIVERGENT, par ailleurs, est meilleur dans l'"Expérience Concrète" et dans l'"Observation Réfléchie"; sa force est son imagination. L'ASSIMILATEUR, pour sa part, a un style d'apprentissage où dominant la "Conceptualisation Abstraite" et l'"Observation Réfléchie"; sa force réside dans sa capacité de créer des modèles théoriques. Enfin, l'ACCOMODATEUR excelle dans les "Expériences Concrètes" et dans l'"Expérimentation Active"; sa force est dans la réalisation de plans.

L'enseignement devrait, face à ces styles, s'adapter aux caractéristiques de chaque élève. On croit que lorsque l'élève apprend d'une façon qui lui est naturelle, son rendement scolaire est meilleur (Martin, 1977; Trautman, 1979) car les stratégies d'enseignement ne sont efficaces que si elles rencontrent la façon dont les élèves assimilent les connaissances. On croit d'ailleurs que le fait que les élèves doivent adapter leur style d'apprentissage aux différentes approches pédagogiques du professeur ralentit ses progrès parce qu'il leur devient alors plus difficile d'atteindre les objectifs visés.

Cependant, il y a de nombreuses façons de classer les différences individuelles quant au style d'apprentissage. Reissman (1977), par exemple, suggère de classer les styles d'apprentissage dans les catégories suivantes: style visuel, auditif et physique. Rosenberg (1968) propose la classification suivante: le "rigide-intraverti", l'"indiscipliné", le "soumis-anxieux" et le "créatif". Enfin, Grasha et Reichman proposent d'identifier les styles comme suit: le style autonome, le style fuyant, le style collaborateur, le style dépendant, le style compétitif, le style participant.

Parmi toutes ces classifications (et bien d'autres), quelle classification est la plus juste? Peut-on penser que l'enseignant peut de façon opérationnelle, tenir compte des différents styles d'apprentissage?

e) LES PRÉALABLES

Dans un système d'enseignement où l'élève passe d'un enseignant à l'autre, les erreurs peuvent persister et faire partie intégrante des démarches subséquentes d'apprentissage de l'élève. Les erreurs persistantes étant rarement dépistées et corrigées, l'élève est incapable de se rétablir complètement de ces difficultés causées à ses nouveaux apprentissages.

Le même phénomène se produit en ce qui concerne les préalables. Certains apprentissages préalables ne sont parfois tout simplement pas faits alors que la progression de l'enseignement continue sans qu'on ne s'assure de la présence de ces apprentissages.

Certains élèves ont la chance de voir leurs erreurs corrigées et les apprentissages manquants faits par l'environnement familial ou social qui corrige du même coup ses difficultés d'apprentissage avant qu'il ne soit trop tard. D'autres élèves auront l'aide d'un camarade qui aura le même effet. D'autres enfin demeureront avec des erreurs et des lacunes persistantes qui entraveront de plus en plus gravement leur capacité d'apprentissage.

Sans un système d'information pour l'enseignant et l'élève pouvant révéler au fur et à mesure les erreurs d'apprentissage, ou tout simplement les apprentissages inexistantes, et conduire à un enseignement correctif ou palliatif, les différences entre les élèves iront en augmentant et ce, soit sur la base d'erreurs persistantes, soit sur la base d'ignorance persistante.

Il semble donc y avoir deux types de préalables: les connaissances nécessaires pour en acquérir d'autres, et la maîtrise de ces connaissances, c'est-à-dire une connaissance satisfaisante.

Les préalables apparaissent dans une perspective de développement cognitif comme étant l'élément essentiel déterminant la progression des élèves. Ausubel écrit d'ailleurs:

"Si j'avais à réduire toute la psychologie de l'apprentissage à un seul principe, je le formulerais ainsi: le plus important facteur susceptible d'influencer l'apprentissage est le bagage des connaissances que l'individu possède déjà." 1-

C- LA STRATEGIE D'ENSEIGNEMENT CORRECTIF

Parmi toutes les causes d'échec identifiées, il y en a que l'enseignement peut éliminer et il y en a sur lesquelles l'enseignement n'a aucune prise.

D'une part, il faut identifier les causes sur lesquelles, comme enseignants, nous avons une certaine emprise. L'enseignement ne peut pas tout faire; c'est un acte éducatif parmi bien d'autres. Il importe qu'il ne s'attaque qu'aux phénomènes qu'il peut influencer.

D'autre part, le réalisme le plus élémentaire nous amène à penser qu'un enseignant ne saurait tenir compte d'un trop grand nombre de facteurs à la fois.

C'est ici que les diverses pédagogies correctives peuvent diverger: les causes dont elles tentent de minimiser les effets.

Bloom, pour sa part, croit que l'enseignant n'a véritablement prise que sur ses attentes, ses stratégies, le rythme d'apprentissage et les préalables. C'est sur ces éléments qu'il a conçu sa pédagogie du succès.

1- D.P. AUSUBEL, Educational psychology: A cognitive view, 1968, Préface

III - LA PEDAGOGIE DU SUCCES

Parmi les stratégies de pédagogie correctrice, les stratégies qui se rattachent au modèle de Bloom sous le nom de Mastery Learning ou pédagogie du succès sont sans doute les plus articulées et les plus répandues.

A - CARACTERISTIQUES GENERALES

Les idées de la pédagogie du succès viennent des tentatives de Bloom (1968) pour rendre opérationnel le modèle conceptuel de John B. Carroll. Il se dit que si des élèves ayant des aptitudes diverses pour une matière recevaient une chance uniforme d'apprendre et un enseignement uniforme, alors, peu d'élèves maîtriseraient la matière au niveau désiré. Mais, par ailleurs, si chaque élève recevait une chance différente d'apprendre et un enseignement différencié, alors, la majorité des élèves pourraient atteindre cette maîtrise.

Pour Bloom, si on arrivait à ajuster le type et la qualité de l'enseignement ainsi que le temps d'apprentissage permis aux caractéristiques et aux besoins de chaque élève, la majorité des élèves arriveraient à la maîtrise de la matière. Il s'agit donc, dans un premier temps, de rendre disponible à chaque élève le temps d'étude que requiert son niveau d'aptitude. Ainsi, le rapport entre le temps effectivement utilisé par un individu et le temps qu'il devrait consacrer à l'apprentissage en raison de son aptitude serait égal à l'unité.

$$\frac{\text{Temps utilisé à l'apprentissage}}{\text{Temps requis pour apprendre}} = 1$$

D'autre part, il faut s'assurer que le temps consacré à l'étude contribue effectivement à l'amélioration de l'apprentissage. Pour cela, chaque élève doit recevoir, durant ce temps, l'aide appropriée à ses besoins, en fonction de ses caractéristiques.

Cette opération exige qu'on ait tout d'abord l'information la plus précise possible sur la qualité de la performance de l'élève au terme de chaque unité (leçon) d'enseignement et d'apprentissage. C'est l'évaluation formative qui fournira l'information nécessaire à l'orientation de l'étude que fera l'élève durant le temps supplémentaire qui lui est accordé. De plus, l'enseignant doit s'appliquer, par tous les moyens connus et disponibles, à faire travailler l'élève jusqu'à ce que sa performance atteigne le niveau de maîtrise préalablement fixé. Pour cela, il doit être suffisamment créateur pour motiver l'élève à faire le travail supplémentaire et pour trouver les façons les plus efficaces de fournir les correctifs.

Au cours de l'expérimentation de la pédagogie du succès, les étudiants de Bloom remarquèrent que les différences individuelles de rythme d'apprentissage tendaient à s'amenuiser de façon évidente au cours de l'apprentissage des unités subséquentes. En effet, alors que dans un enseignement traditionnel les élèves lents consacraient cinq fois plus de temps à l'étude d'un sujet que les élèves rapides, ce rapport de 1/5 se vérifiait généralement lors d'une première unité d'enseignement mais tendait vers le rapport de 1/3 après une série d'unités, pour finalement se stabiliser au rapport de 1/1,5. Ceci permit à Bloom de conclure:

"... la plupart des élèves diffèrent très peu les uns des autres en ce qui concerne la capacité d'apprendre, le rythme d'apprentissage et le désir de poursuivre leurs apprentissages, lorsqu'ils jouissent de conditions d'apprentissage favorables".¹

La poursuite des recherches sur l'efficacité de cette formule pédagogique dans différents pays a démontré de façon évidente que les élèves plus lents peuvent, dans une très grande proportion, devenir d'aussi bons élèves que les élèves rapides.

Ceci nous oblige à reconnaître que le concept d'aptitude, défini comme une différence de rythme entre les individus, déforme notre perception de la réalité et nous empêche de voir que les différences entre individus, du point de vue du rendement scolaire, relèvent d'une toute autre réalité. Elles dépendent de la présence ou de l'absence des préalables requis à un contenu d'apprentissage donné. En pensant mesurer l'aptitude d'un individu à l'aide de tests d'aptitude, on mesurait de fait l'étendue des connaissances et des habiletés intellectuelles qu'il avait réussi à acquérir jusque là.

Avec Carroll² lui-même, il nous faut convenir que le concept d'aptitude ne peut plus constituer l'articulation majeure d'une théorie valable de l'apprentissage scolaire. Il vaut mieux articuler notre réflexion autour de la notion de préalables.

La présence ou l'absence des préalables dépend de l'action de l'environnement sur l'individu. Des études comme celles de Bloom (1964), Dave (1963), Hanson (1972) et Wolf (1966) montrent que ce que les adultes font au cours de leurs interactions avec les enfants est le

1 - Bloom, B.J. : Human Characteristics and School Learning, p. X

2 - Carroll, J.B. : A revisionist model of school learning
Review of Education, 1977, 3(3) pp. 155-167

facteur déterminant du développement des caractéristiques qui influenceront le rendement scolaire. Ces caractéristiques acquises à la maison, surtout entre deux et dix ans, sont le langage, l'habileté à apprendre d'un adulte, le besoin d'accomplissement, les habitudes de travail et l'attention à la tâche. La différence de développement de ces caractéristiques, spécialement de l'habileté verbale, détermine en grande partie la différence de rendement scolaire.

Tout comme l'environnement familial est plus ou moins efficace dans le développement des caractéristiques de base fondamentales pour les apprentissages ultérieurs, l'environnement scolaire est lui-même plus ou moins efficace. La recherche des caractéristiques d'un environnement efficace peut nous conduire à des indices permettant de diminuer l'écart des performances scolaires, car les sujets ayant réussi, et les sujets ayant échoué, ne présentent entre eux que des différences d'ordre qualitatif touchant les préalables. Une organisation de l'enseignement assurant une "égale" acquisition de ces préalables arriverait à minimiser les différences de rendement.

Les expériences conduites par Bloom le conduisirent à penser que, si l'existence du phénomène des différences individuelles d'apprentissage scolaire est indéniable, il ne s'agit pas d'un phénomène sur lequel les enseignants n'auraient pas de prise. En effet, malgré l'évidence de l'existence et de la stabilité de ces différences, il nous faut reconnaître qu'elles sont le résultat de l'apprentissage. Ces différences se sont établies suite aux conditions imposées aux individus par leurs environnements respectifs. Les différences dans le rendement scolaire étant produites et accidentelles, plutôt que fixes et innées, on peut chercher à modifier les conditions produisant ces différences car ce sont les conditions dans lesquelles s'effectue l'apprentissage

qui sont elles-mêmes créatrices de différences dans l'apprentissage. Ces conditions sont efficaces ou inefficaces, compte tenu des caractéristiques de l'apprenant. Dès lors, le jugement de l'évaluation scolaire ne doit donc plus être porté seulement sur l'apprenant mais doit également questionner l'enseignement dispensé.

Cependant, pour arriver à résoudre efficacement le problème de la disparité de rendement scolaire, il faut établir une distinction très nette entre deux questions:

1. Les différences individuelles dans les apprentissages qui constituent un phénomène observable qui peut être expliqué par la maîtrise ou non des préalables et modifié de plusieurs façons par un enseignement ne permettant pas à la non-maîtrise de devenir un état permanent.
2. Les différences individuelles entre apprenants qui relèvent d'une réalité plus ésotérique venant brouiller les efforts des enseignants qui cherchent à faire directement face aux problèmes d'apprentissage.

Malgré des différences individuelles innombrables, la très grande majorité des élèves peut apprendre ce qu'on enseigne à l'école, pourvu que ces différences soient respectées. Croire que les différences de rendement dépendent de ces différences entre apprenants, c'est s'égarer dans une voie sans issue, car l'enseignant n'arrivera jamais ni à saisir toutes ces différences, ni à organiser la multitude de situations pédagogiques nécessaires pour y faire face.

Les différences dans les apprentissages sont liées non aux différences entre individus mais à l'efficacité de la stratégie d'enseignement. En effet, si on ne permet pas à l'écart entre l'objectif et la perfor-

mance de l'élève de persister au-delà d'un seuil acceptable pour permettre la poursuite du cheminement d'apprentissage, on peut éliminer les différences dans l'apprentissage.

Lorsqu'on cherche à expliquer les différences entre les apprenants plutôt qu'entre les apprentissages, on cherche des explications dans la personne même de l'apprenant. C'est là un domaine où l'enseignant n'a pas de prise, tout comme il n'a pas de prise sur l'intelligence. Tout comme le médecin n'a pas de prise sur la maladie mais seulement sur un organisme, l'enseignant n'a de prise que sur l'interaction entre les individus et les environnements. Il suscite des interactions et aménage des environnements d'apprentissage.

Comme on le voit, Bloom a développé une philosophie de l'enseignement qui prétend essentiellement que, sous des conditions appropriées d'enseignement, virtuellement, tous les élèves peuvent apprendre, et effectivement apprennent bien la plus grande partie de ce qu'on leur enseigne.

D'autre part, il a identifié les conditions d'efficacité de l'enseignement. Ces conditions sont:

- . Que l'enseignant croit que la plupart de ses élèves peuvent apprendre très bien et qu'il peut enseigner de sorte qu'ils apprennent effectivement.
- . Que l'enseignant définisse ce qu'il entend par la maîtrise de sa matière.
- . Que l'enseignant structure son cours autour de plus petites unités d'enseignement-apprentissage.

- . Que l'enseignant développe des procédures simples d'évaluation formative pour chaque unité.
- . Que l'enseignant développe un ensemble de moyens d'enseignement alternatif ou correctif en fonction de chacun de ses items d'évaluation.

Ainsi, on peut dire que toutes les stratégies se réclamant de la pédagogie du succès respectent les deux principes suivants:

1 - Jalonner l'ascension du savoir

Objectifs Hiérarchisation Niveau de maîtrise
--

Il est généralement admis par la pédagogie contemporaine, suite aux travaux de Skinner, que tout apprentissage, aussi complexe soit-il, est l'effet d'une séquence d'instructions composée d'éléments groupés par ordre de difficultés. L'organisation de cette structure hiérarchique présuppose que tous les apprentissages exigés des élèves aient été identifiés et exprimés sous forme d'objectifs à atteindre. La définition des objectifs permet l'énoncé de critères précis déterminant l'évaluation de leur atteinte.

La définition de la séquence des apprentissages et de l'organisation des unités d'apprentissage posent toujours problème. Plusieurs façons de décomposer la structure de la tâche d'apprentissage ont été proposées. Tous s'entendent pour dire que la structuration hiérarchique est un facteur déterminant de l'efficacité de l'enseignement mais on ne s'entend pas encore sur les principes guidant cette hiérarchisation.

Certains, comme Robert Gagné et J.B. Carroll recherchent des règles psychologiques behavioristes permettant de reconnaître la structure d'une matière. D'autres, comme Piaget et Ausubel suggèrent une approche respectant le développement génétique des fonctions cognitives. D'autres enfin croient que la logique et l'expérience professionnelle sont encore les meilleurs guides dans cet effort de structuration nécessaire.

Ce qui importe le plus, c'est que l'enseignant ait une connaissance claire des composantes, des unités, des objectifs et de la séquence établie par lui. Ainsi, il saura sur quels points faire porter son évaluation et son aide à l'élève.

Donc, avant toute participation de l'élève au cours, le responsable de celui-ci doit avoir défini adéquatement le cheminement des apprentissages en fonction des objectifs visés ainsi que le niveau de maîtrise acceptable pour chacun des objectifs essentiels (représentant les acquisitions minimales).

2 - Guider l'élève

Evaluation formative Enseignement correctif Temps disponible
--

Cette tâche ne peut être adéquatement remplie sans l'évaluation fréquente des progrès. Les "exercices de maîtrise" constituent l'objet de l'évaluation formative qui permet d'assumer ce rôle. Ses instruments, en nombre suffisant, indiquent où l'élève en est et où il éprouve des difficultés.

La fréquence de ces évaluations n'est pas scientifiquement déterminée. Bloom retient la notion vague d'unité d'enseignement pour déterminer l'apparition de l'évaluation formative.

A cette pratique d'information doit s'associer la pratique de l'enseignement correctif. Les formes de cette pratique sont multiples:

- a) indiquer de façon précise la partie de cours à réétudier;
- b) former des sous-groupes ayant une difficulté commune et leur dispenser un enseignement correctif;
- c) constituer des groupes hétérogènes dans lesquels les élèves qui ont atteint la maîtrise aident les autres à l'atteindre;
- d) fournir de l'enseignement tutoral aux élèves qui en font la demande;
- e) mettre à la disposition des élèves une diversité de moyens (manuels, enseignement programmé, ordinateur, moyens audio-visuels).

Ces pratiques d'enseignement correctif sont liées à l'élément du temps. Il faut prévoir le temps nécessaire pour que tous les élèves puissent atteindre le niveau de maîtrise (niveau minimal acceptable).

On peut donc dire qu'une pédagogie du succès repose sur le postulat suivant: pour que l'apprentissage puisse suivre son cours normal, l'enseignement doit être structuré, l'élève fréquemment informé de ses performances, du temps où un enseignement correctif approprié doit être mis à sa disposition avant la poursuite d'une autre série d'objectifs.

Les éléments constitutifs sont toujours:

- . LA GRADATION DES UNITES D'APPRENTISSAGE
- . L'EVALUATION FREQUENTE
- . L'ENSEIGNEMENT CORRECTIF DIFFERENCIE
- . LA FLEXIBILITE DU TEMPS ALLOUE
- . L'AUTO-CONTROLE DE LA PROGRESSION

DEFINITION ⇨

**Un enseignement collectif
auquel s'ajoutent de fréquentes rétroactions
et des mesures d'aide individualisées
en vue d'amener à un niveau
très élevé de réussite
le plus grand nombre
d'élèves possible.**

B. BLOOM

La pédagogie de la maîtrise

- pédagogie de la réussite -

OBJECTIF	Amener le plus grand nombre d'élèves possible à la réussite.
MOYEN	Corriger au fur et à mesure les erreurs d'apprentissage.
STRUCTURE	<ol style="list-style-type: none">1- Modules d'enseignement: 5 à 10 heures.2- Evaluation formative (Test Diagnostique).3- Prescription individuelle (si l'objectif n'est pas atteint): 2 heures d'enseignement correctif.4- Evaluation sommative (si l'objectif est atteint à 80% et plus).
RESULTATS	90% de réussite.

EFFICACITE DE LA PEDAGOGIE DE LA REUSSITE
--

1 - RESULTATS ACADEMIQUES:

Pédagogie de la réussite: 80% de réussite à 80%

Pédagogie traditionnelle: 20% de réussite à 80%

2 - INVESTISSEMENT:

Temps supplémentaire pour arriver à la maîtrise: 10% à 15%

3 - COMPORTEMENTS:

Attitudes et habitudes d'entraide et de coopération.

4 - RYTHMES D'APPRENTISSAGE:

Les différences de rythme d'apprentissage tendent à disparaître.

5 - AUTONOMIE:

L'étudiant demande de moins en moins d'aide.

6 - TRAVAIL DU PROFESSEUR:

Le travail du professeur devient de moins en moins accablant.

7 - PERSONNALITE:

L'étudiant, grâce à la réussite, acquiert la confiance en soi.

B - DIFFERENTES STRATEGIES D'ENSEIGNEMENT

La philosophie de la pédagogie du succès sous-tend diverses stratégies d'enseignement qui la rendent concrètement praticable en classe. Voici les trois stratégies les plus représentatives.

1 - LE MODELE DE BLOOM

Dans ce modèle, après avoir défini rigoureusement ce qui doit être maîtrisé, tant au plan du contenu que du comportement, l'enseignant subdivise la matière en un ensemble d'unités d'apprentissage séquentiellement structurés. Ces unités ne sont pas rigide-ment définies; elles correspondent aux unités en vigueur dans les divers milieux: blocs de 3 heures, leçons... Il construit ensuite un ensemble d'instruments d'évaluation du degré de maîtrise attendue pour chacune des unités. Enfin, il prévoit des stratégies d'ensei- gnement correctif utilisables au besoin.

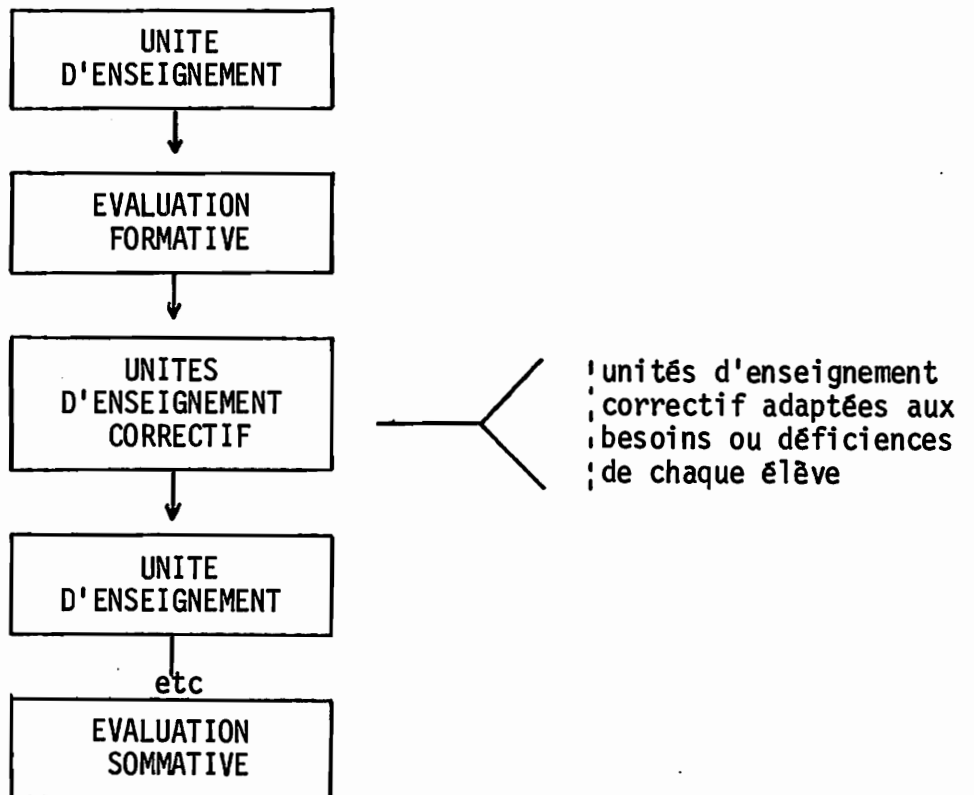
Ainsi, une fois cette stratégie élaborée, l'enseignant présente une unité, un module, une leçon, un bloc de cours. Avant de continuer, il utilise ses instruments d'évaluation formative pour connaître le degré de maîtrise atteint par les élèves. Selon les résultats ob- tenus, il propose à chacun des enseignements correctifs (lectures personnelles, rencontres, tutorat, enseignement programmé, travaux...). Le seuil de maîtrise étant atteint par la majorité, l'enseignant passe à l'élément suivant de la séquence.

A la fin du cours, l'enseignant fait une évaluation sommative tentant de faire la somme ou la synthèse des apprentissages effectués.

L'enseignant qui désire élaborer ce modèle d'enseignement pour la maîtrise doit procéder comme suit:

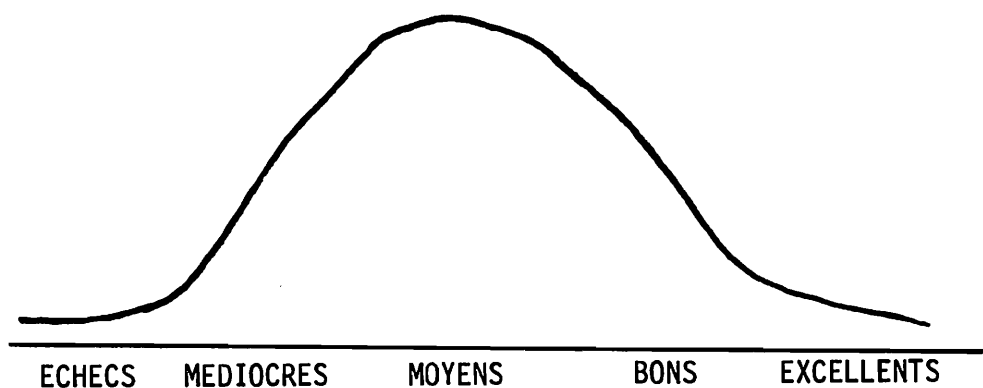
- définir les objectifs
- construire des unités structurées et séquentielles
- construire des instruments d'évaluation formative
- construire des unités d'enseignement correctif
- construire un instrument d'évaluation sommative

L'enseignement selon ce modèle se fait suivant la séquence que voici:

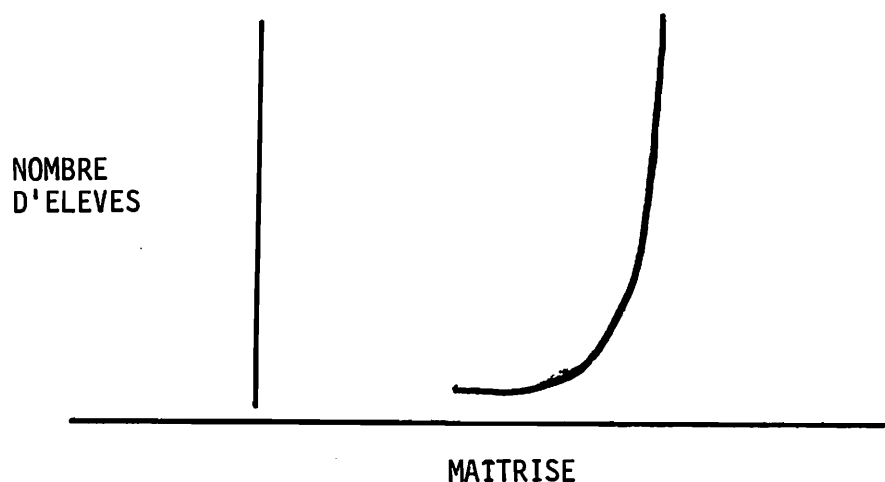


2-- LE MODELE DE BLOCK ET ANDERSON

Bloom a établi les lignes directrices de la pédagogie du succès. Le modèle d'enseignement qu'il a proposé devait permettre à chaque élève d'avoir des possibilités distinctives pour apprendre et un enseignement différencié afin de permettre à la très grande majorité des élèves d'atteindre le niveau de maîtrise de la matière. En différenciant les possibilités d'apprentissage et l'enseignement, on détruit le modèle du hasard du rendement scolaire. La distribution des résultats ne peut alors plus être normale.



On arrive au modèle de l'apprentissage scolaire dans un contexte planifié. La répartition doit représenter une maîtrise plus ou moins grande des objectifs visés. On obtient alors une distribution en J.



Cependant, pour que la pédagogie du succès soit adaptable au contexte scolaire, il fallait minimiser le temps requis par les élèves pour que l'apprentissage se fasse dans le temps fixé par le calendrier scolaire. Pour cela, il fallait maximiser la qualité de l'enseignement et élaborer des procédures pouvant être accomplies dans la classe même.

C'est Block (1971) qui raffina le modèle de Bloom et élabora une stratégie applicable au cadre scolaire.

Cette stratégie permet l'individualisation de l'apprentissage à l'intérieur d'une structure d'enseignement de groupe. Elle permet, comme l'a souhaité Bloom, de mieux individualiser l'apprentissage en définissant clairement ce qu'on s'attend que les élèves apprennent et à quel niveau, en leur donnant du temps supplémentaire pour apprendre, et en les aidant quand et où ils ont des difficultés d'apprentissage.

A) DEMARCHES PREALABLES

La stratégie de l'enseignement pour la maîtrise nécessite deux types de planifications. D'abord, il faut définir ce que signifie la "maîtrise" dans l'enseignement qu'on donnera. Ensuite, il faut organiser le fonctionnement du cours de telle façon qu'il soit possible aux élèves d'atteindre la maîtrise.

a) DEFINIR LA MAITRISE

Le critère de maîtrise précise le minimum requis. Parfois, le minimum se confond avec la réussite absolue. Qu'on pense, par exemple, à l'exactitude des produits de la table de multiplication, à l'exactitude des opérations de calcul écrit, à l'orthographe des mots d'un vocabulaire de base, au vocabulaire "technique" des secteurs étudiés, aux symboles utilisés, à certaines performances pratiques comme de faire une injection intramusculaire... Pour d'autres apprentissages, on peut admettre la

norme médiane. C'est le cas pour les apprentissages où les acquisitions très diversifiées débordent toujours le contenu du test et où il ne peut y avoir, à proprement parler, d'épreuve complète en la matière. Qu'on pense, par exemple, à l'acquisition du vocabulaire actif nouveau de l'élève. Enfin, pour les habiletés cognitives supérieures, on tente de les favoriser, sans pouvoir déterminer vraiment leur acquisition; on tentera d'amener le plus possible d'élèves à la valeur sous laquelle se trouvaient 75% du groupe et au-dessus de laquelle se trouvaient seulement les 25% supérieurs; aussi, on tente d'élever le niveau "moyen" et on permet aux meilleurs de le devenir davantage encore. C'est l'exemple de la résolution de problème, de la critique de textes, de la solution d'équations... On voit donc que la détermination de la valeur minimale diffère suivant les caractéristiques des apprentissages.

Le critère de maîtrise est essentiel pour interpréter les performances des élèves et pour déterminer le choix des interventions d'enseignement correctif.

Pour définir la maîtrise, Block propose les cinq étapes suivantes:

1. Déterminer ce que tous vos élèves devraient apprendre selon votre manuel ou votre préparation de cours. Pour cela, il vous faudra clarifier les objectifs d'apprentissage.
2. Construire un "tableau de spécifications" de ces objectifs.
3. Modifier le tableau pour le rendre conforme à vos objectifs.
4. Construire l'examen final à partir de ce tableau.
5. Déterminer la performance à cet examen que vous considérez indicative d'un apprentissage maîtrisé.

Il s'agit, fondamentalement de faire la planification de son enseignement et de déterminer pour tout ce qu'on juge essentiel, la performance minimale indicatrice de la maîtrise.

La pédagogie du succès suppose donc l'habileté à planifier son enseignement. Cependant, en plus d'établir ce que les élèves doivent apprendre, il faut indiquer à quel point ils doivent l'apprendre. Le dernier pas qu'il faut absolument franchir, c'est l'établissement de critères de performances jugés indicateurs de maîtrise.

Le critère de maîtrise doit être établi en fonction des capacités des meilleurs élèves pour chacun des objectifs du cours.

Bien qu'il n'y ait pas de règle générale d'établissement du seuil de maîtrise, on peut dire que plus un objectif est important, plus le nombre de réponses exactes exigées des élèves sera grand.

Ce qui importe, c'est d'établir des critères de maîtrise et un seuil de performance acceptables pour vous.

b) PLANIFIER SON INTERVENTION

Maintenant que nous avons défini ce que signifie la "maîtrise" par un cours, l'étape suivante est de planifier comment vous allez enseigner en vue de permettre l'atteinte de la maîtrise.

Cette planification comprend essentiellement deux temps:

1. La séparation du cours en une série de "mini-cours" ou d'unités d'enseignement-apprentissage.

2. La planification de l'enseignement de chacune des unités:
 - a) le plan du cours s'adressant au groupe;
 - b) le test diagnostique ou évaluation formative;
 - c) les approches correctives supplémentaires;
 - d) le pairage de l'enseignement correctif et des items du test formatif.

Pour chacune des unités d'enseignement du cours, il faut donc

1. Planifier l'enseignement au groupe-classe.
Planifiez cet enseignement comme vous le faites habituellement.
2. Construire un test formatif.
Cet instrument doit former une partie intégrante du cheminement de l'unité d'enseignement-apprentissage. Il sera utilisé au terme de l'enseignement. Les résultats indiqueront à quel point l'apprentissage de chacun des élèves s'est fait par rapport aux objectifs d'apprentissage.

La vérification de satisfaction au critère de maîtrise après l'activité d'apprentissage, voilà la seule façon d'identifier la déficience. Pour connaître le déficient pédagogique, le diagnostic, comme en médecine, est nécessaire. L'évaluation formative a ce rôle de révéler la déficience à l'élève d'abord, à celui qui a charge de l'aider ensuite.

C'est à cette condition de pouvoir identifier où l'élève éprouve des difficultés qu'on pourra corriger à temps les déficiences qui l'empêcheraient d'atteindre les objectifs visés.

3. Développer des unités alternatives d'enseignement correctif.

Quelle soit la valeur de l'enseignement donné au groupe, elle ne peut rencontrer totalement les besoins d'apprentissage de tous les élèves. L'évaluation a fait ressortir les lacunes inévitables de leur apprentissage, étant donné qu'aucune intervention pédagogique ne peut agir directement sur l'apprentissage.

Evidemment, il ne servirait à rien d'identifier des déficiences pédagogiques si des mesures d'enseignement correctif adaptées à ces déficiences n'étaient pas immédiatement prises. Cependant, ces "remèdes" ne s'improvisent pas. Ils doivent être prévus et appliqués conformément aux besoins identifiés par l'évaluation.

Les unités d'enseignement correctif doivent reprendre le même contenu que celui traité dans l'enseignement au groupe, mais elles doivent le faire de façons différentes. Ces unités doivent fournir des façons alternatives d'apprendre la même chose.

Voici quelques activités d'enseignement correctif.

Nous classifions ces activités selon les caractéristiques suivantes:

- a) elles peuvent être utilisées pour des individus ou des groupes;
- b) elles mettent l'accent sur des façons différentes de présenter la matière à apprendre ou sur des façons différentes d'engager l'élève dans l'apprentissage de cette matière.

ACTIVITE D'ENSEIGNEMENT CORRECTIF	CLIENTELE		UTILITE	
	individus	groupes	présentation	engagement
Textes différents	✓		✓	
Cahiers d'exercices	✓		✓	
Fiches	✓		✓	
Nouvel enseignement		✓	✓	
Documents audio- visuels	✓	✓	✓	
Systèmes de récompenses	✓			✓
Jeux pédagogiques		✓		✓
Exercices affectifs de groupe		✓		✓
Enseignement programmé	✓		✓	✓
Tutorat	✓		✓	✓
Sous-groupes de travail		✓	✓	✓

Voici une brève description de ces activités:

- Les textes différents permettent de donner à l'élève l'occasion d'avoir des traitements différents du même sujet. Il suffit d'identifier les passages de divers manuels traitant la matière couverte par votre cours.
- Les cahiers d'exercices servent à aider l'élève à s'approprier le contenu fourni dans un manuel. Ils guident le traitement de l'information donnée dans le texte du manuel.
- Les fiches servent à fournir à l'élève la présentation répétée de termes, de faits, de concepts, de principes compris dans l'unité. Il s'agit de préparer une fiche pour chaque terme, fait, etc. rencontré. D'un côté, on inscrit le terme, de l'autre, sa définition, le fait, son explication, le concept, son illustration... L'élève retournera au fichier chaque fois qu'il en aura besoin.
- Le nouvel enseignement sert à corriger des lacunes de l'enseignement affectant la majorité des élèves. Etant donné que c'est l'enseignement qui était défectueux, le nouvel enseignement devra donc être différent du premier; la forme de présentation doit varier. Pour assurer que cet enseignement soit nouveau, on peut demander à un autre enseignant de le donner.
- Les documents audio-visuels ajoutent l'aspect visuel qui peut avoir manqué à une première présentation.
- Les systèmes de récompenses cherchent à impliquer les élèves dans leur apprentissage en leur donnant des points ou d'autres récompenses en échange pour l'apprentissage.

- Les jeux pédagogiques ont l'avantage d'amener l'élève à corriger son apprentissage pas parce que c'est un besoin en soi mais parce qu'il le faut pour réussir aux jeux proposés.
 - Les exercices affectifs de groupe amènent les élèves qui ont des problèmes d'apprentissage semblables à aborder le matériel problématique non au niveau intellectuel mais au niveau affectif. Par exemple, ils sont appelés à personnifier des éléments, à ressentir ce que c'est que d'être une partie d'un discours, un élément d'une solution...
 - L'enseignement programmé fournit une présentation simplifiée des unités d'apprentissage et guide le cheminement de façon rigoureuse.
 - Le tutorat fournit une approche personnalisée de l'apprentissage. Si on utilise les compagnons comme tuteurs, on établit une relation inter-personnelle parfois indispensable.
 - Les sous-groupes de travail sont une approche plus sophistiquée du tutorat. Les interactions entre les trois ou quatre élèves ayant des difficultés peuvent être très riches. Il faut s'assurer que chacun des participants a une difficulté particulière afin de pouvoir recevoir l'aide des autres.
4. Construire un instrument permettant, suite à l'interprétation des résultats de tests, de conduire l'élève aux activités d'enseignement correctif appropriées.

Il s'agit ici de prévoir un moyen pour que l'élève sache quelles activités correctives lui sont proposées en fonction des lacunes identifiées.

B) MISE EN OEUVRE

Il faut maintenant traduire la stratégie de l'enseignement pour la maîtrise en situation d'enseignement. Voici cinq étapes qui permettront cette mise en oeuvre de la pédagogie du succès:

- 1 - Orienter les élèves vers une stratégie d'apprentissage pour la maîtrise
- 2 - Enseigner chacune des unités
- 3 - Evaluer l'apprentissage de chacun de vos élèves en fonction de la maîtrise
- 4 - Transmettre cette évaluation à chaque élève
- 5 - Vérifier l'efficacité générale de votre programme

1 - L'orientation des élèves vers la maîtrise

La pédagogie du succès, si elle est une expérience nouvelle pour les élèves, doit leur être présentée au tout début du cours.

Tout d'abord, il faut insister sur ce que les élèves devront maîtriser, c'est-à-dire sur les objectifs d'apprentissage. On peut utiliser un test préalable pour présenter les objectifs.

Ensuite, il faut informer les élèves sur la façon d'apprendre en vue de la maîtrise. Il faut pour cela présenter les différents aspects de la stratégie. On peut insister sur les points suivants.

- a) La nouvelle stratégie utilisée veut aider TOUS les élèves à bien apprendre et pas seulement les meilleurs.

- b) Seule la performance personnelle à l'examen sert à évaluer l'élève. Il ne sera jamais comparé aux autres.
- c) Chaque élève sera évalué à l'aide d'un critère de performance pré-déterminé. Ce critère indique la maîtrise.
- d) Tout élève qui répond à ce critère recevra la note maximale.
- e) Le nombre d'élèves pouvant atteindre la maîtrise n'est pas limité. La coopération en classe ne peut donc pas nuire. Si tout le monde apprend bien, tout le monde aura 20/20.
- f) Chaque élève recevra toute l'aide nécessaire pour arriver à apprendre. Ainsi, si un élève n'arrive pas à apprendre d'une certaine façon, il pourra le faire autrement grâce à l'enseignement alternatif.
- g) Après chaque unité, l'élève aura une évaluation formative afin d'orienter son apprentissage. L'information ainsi mise à sa disposition sur ses erreurs ou ses incompréhensions devrait lui servir, s'il le veut bien.
- h) Chaque élève ayant des difficultés pourra profiter d'une série d'enseignements correctifs pour l'aider à réussir à surmonter ses difficultés.
- i) L'élève devrait chercher à employer ces moyens pour corriger ses problèmes d'apprentissage sans les laisser s'accumuler pour ne pas nuire à ses apprentissages subséquents.

2 - L'enseignement d'une unité

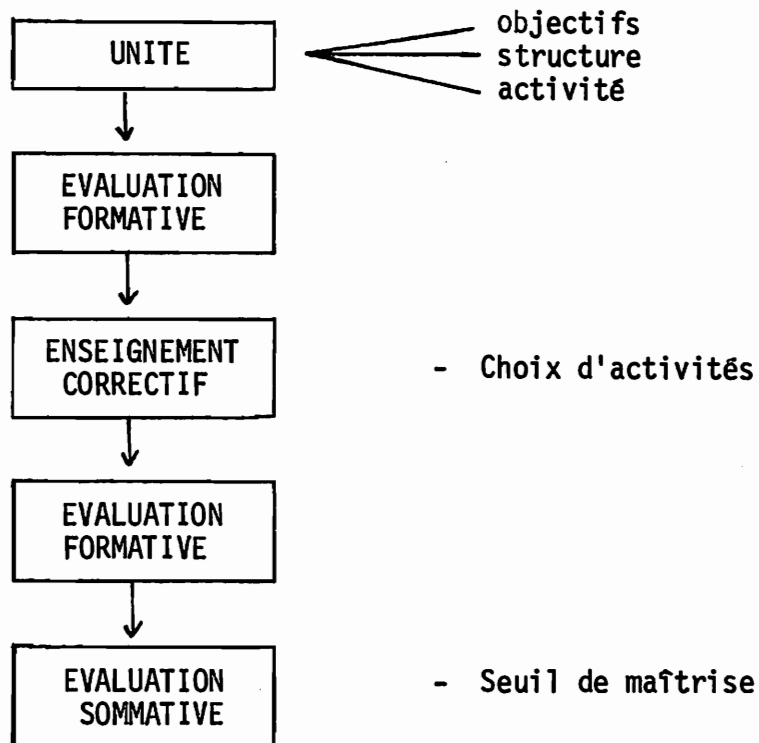
Pour chacune des unités, l'enseignement devrait suivre les étapes suivantes:

- a) Présentation des objectifs (ce qu'ils devront apprendre)
- b) Présentation de la structure de l'activité d'apprentissage (comment ils pourront apprendre)
- c) Activité d'apprentissage
- d) Evaluation formative
- e) Identification de l'évolution satisfaisante ou non de l'apprentissage des élèves
- f) Renforcement des élèves dont la performance est satisfaisante
- g) Correction des difficultés des autres élèves
- h) Vérification de l'efficacité des corrections
- i) Renforcement des élèves ayant maintenant une performance satisfaisante

3 - L'évaluation sommative

Après chaque unité d'enseignement donner un examen. Les copies répondant au seuil de maîtrise pré-déterminé reçoivent "A". Il est important que ce soient les élèves eux-mêmes (après avoir échangé les copies) qui vérifient l'atteinte du seuil. Cet exercice "publique" leur démontrera qu'ils sont évalués sur la base de critères qui ne sont pas changeants.

Le modèle qui se dégage de ces interventions est donc le suivant:



4 - Expliquer à l'élève ce que signifient ses résultats.

5 - Vérifier l'efficacité de votre programme d'apprentissage pour la maîtrise.

3 - LE MODELE DE KELLER ET SHERMAN

La pédagogie de la maîtrise peut être appliquée dans un modèle d'enseignement essentiellement individualisé fondé sur l'exploitation de la documentation écrite. C'est le système développé par Keller et Sherman.

A - CARACTERISTIQUES GENERALES

Le système Keller ou système d'enseignement personnalisé (SEP) diffère de celui de Block essentiellement de trois façons: c'est une application de la théorie behavioriste de l'apprentissage, c'est un enseignement individualisé et c'est un enseignement personnalisé.

a) L'APPLICATION DE PRINCIPES THEORIQUES

C'est sur la base des principes du conditionnement opérant que Keller et Sherman ont construit leur système d'enseignement. Dès lors, l'apprentissage, considéré comme un changement au niveau du comportement dépendra d'un aménagement de l'environnement. D'autre part, on attribuera au fait de faire suivre les réponses appropriées de l'élève par des conséquences positives l'augmentation ou le maintien de l'apparition de celles-ci.

Selon ces principes, l'apprentissage optimum se fera dans une situation où l'élève devra répondre activement au matériel à apprendre et où il sera récompensé le plus rapidement possible pour ses réponses adéquates.

b) UN ENSEIGNEMENT INDIVIDUALISE

Alors que Block a construit son modèle autour de l'enseignement collectif. Keller a élaboré un système axé sur l'enseignement individualisé. Block ajoute à l'enseignement collectif un temps consacré à l'évaluation formative et à l'enseignement correctif en vue d'assurer l'atteinte de la maîtrise, alors que Keller exploite le manuel ou des textes écrits, permet à l'élève d'étudier à son propre rythme, vérifie ensuite la maîtrise par l'évaluation formative et permet toutes les reprises nécessaires.

c) UN ENSEIGNEMENT PERSONNALISE

Comme on peut déjà le constater, le SEP est très proche de l'enseignement programmé et fait peu appel au rôle social de l'enseignant. Ce qui diffère, c'est tout d'abord que les principales étapes de la progression ne sont pas des "items" à l'intérieur d'un "ensemble", elles ressemblent davantage aux devoirs traditionnels faits à la maison ou aux exercices de laboratoire. D'autre part, la réponse de l'élève est plus complexe; il n'a pas qu'à compléter un texte préparé d'avance, il doit témoigner de sa compréhension des principes, des formules ou des concepts ou encore de sa capacité d'utiliser une technique donnée. Cette réponse complexe signifie de nombreuses réactions à plusieurs stimuli antérieurs. Finalement, ce qui distingue le plus le SEP, c'est que la progression n'est pas seulement fonction de l'apparition d'un mot de confirmation mais de l'interaction entre l'élève et un tuteur. C'est principalement au rôle assigné à des tuteurs que le système de Keller est dit personnalisé. Car, grâce à eux, si l'élève est laissé à des textes et à des guides d'étude pour son apprentissage, il est mis en contact avec une personne qui peut l'aider à mieux profiter du matériel fourni.

d) DEFINITION

Les caractéristiques précédentes nous permettent de définir ainsi le SEP:

D'un point de vue fonctionnel, le SEP est un système d'enseignement modulaire, visant à une connaissance approfondie et adaptable au rythme de chacun: qui se caractérise par le recours à des étudiants-moniteurs, c'est-à-dire des étudiants non encore diplômés mais qui ont déjà suivi avec succès les mêmes cours.¹

B - COMPOSANTES

Comme dans tout enseignement behavioral, il faut premièrement spécifier le comportement terminal désiré. Après cela, deux tâches majeures incombent à l'enseignant:

1. aménager les circonstances où la réponse désirée devra se produire
2. s'assurer que les conséquences qui se produisent après l'apparition des bons comportements soient positives.

C'est la façon d'accomplir ces deux tâches qui caractérise l'enseignement selon le SEP.

1 - Le Xuan : Le système d'Enseignement Personnalisé,
Guide d'utilisation, p. 2

I - L'AMENAGEMENT DE L'ENVIRONNEMENT

A - LE MATERIEL PEDAGOGIQUE

a) Manuel de base ou textes

Le SEP s'appuie généralement sur le manuel de base comme source principale d'information. Ainsi, le matériel à apprendre a l'avantage d'être présenté de façon organisée.

Si on le préfère, on peut préparer des textes plus adéquats. Cependant, l'élaboration du matériel nécessite la collaboration étroite entre les spécialistes de la discipline et les spécialistes des techniques d'enseignement. Il est en effet avantageux de travailler en équipe pour élaborer un tel matériel. Ces textes peuvent être mis au point en suivant les étapes suivantes:

- . déterminer le sujet
- . spécifier les caractéristiques de la "population visée"
- . construire un pré-test
- . spécifier les objectifs d'apprentissage
- . construire le test final
- . rédiger la première version de la leçon
- . mettre le texte à l'essai et le modifier jusqu'à ce qu'il permette d'atteindre les objectifs fixés.

b) Guide d'étude

Comme il arrive fréquemment que les manuels de base ne présentent pas toujours une analyse en profondeur des points essentiels, qu'ils ne sont pas nécessairement construits selon l'approche de l'enseignant qui l'utilise et qu'ils respectent davantage la logique de la disci-

plaine que la séquence d'apprentissage, l'enseignant peut éliminer ces lacunes en préparant, à l'intention de l'élève, un guide d'étude.

Pour construire ce guide, il faut déterminer quel contenu est essentiel au cours. Il faut évaluer si la quantité de matière à apprendre convient au nombre d'heures disponibles. Ensuite, on doit diviser ce contenu en unités équivalentes. Le contenu des unités n'est soumis à aucune condition particulière. Elles peuvent comprendre, en plus des lectures à faire, des références connexes, des problèmes accompagnés de leur solution, des indications explicatives nécessaires, des thèmes à traiter, un lexique des termes nouveaux... Cependant, tout comme pour l'enseignement programmé, la séquence de ces unités doit reposer sur le principe de la complexité croissante. Une analyse de la structure conceptuelle des connaissances à inculquer est donc nécessaire à l'organisation du matériel didactique. Cette analyse permet de répondre aux questions suivantes:

- Quelles sont les différentes étapes du raisonnement que doit suivre l'élève?
- Quels sont les concepts préalables nécessaires?
- Quels exemples sont le plus utiles pour la formation de tel concept? Combien suffisent?
- Faut-il donner des exemples négatifs pour que l'élève distingue clairement ce concept parmi d'autres?

Evidemment, d'autres approches d'analyse de la structure peuvent être utilisées.

Le nombre d'unités peut varier mais en général, une unité correspond au travail exigé de la part de l'élève au cours d'une semaine pour ce cours.

Pour chacune des unités, on doit identifier tous les objectifs essentiels se rapportant aux lectures. Ces objectifs peuvent être communiqués sous forme d'objectifs d'apprentissage ou ils peuvent être remplacés par des questions qui centrent l'attention de l'élève sur les objectifs importants.

Peu importe la forme prise, l'identification des objectifs d'apprentissage est nécessaire pour que l'élève puisse déterminer ce qui est important et chercher à atteindre la maîtrise de ces objectifs.

Le guide d'étude comprend donc les éléments suivants:

- 1 - Les objectifs d'apprentissage du module
 - . Objectifs de comportement
 - ou
 - . Questions à étudier
- 2 - La structure du module
- 3 - Un résumé du contenu
- 4 - Les activités d'apprentissage
 - . lectures (références ou textes)
 - . références connexes
 - . liste des principes, généralisations, lois, règles importants
 - . problèmes ou exercices (accompagnés des solutions et d'indications explicatives supplémentaires)
 - . expériences à réaliser
 - . thèmes à traiter
- 5 - Un lexique

B - LES TUTEURS

Dans la poursuite des objectifs, l'élève n'est pas laissé à lui-même avec le matériel didactique. Il est secondé par des tuteurs. Selon Keller, les fonctions de ce dernier sont:

- a) d'évaluer immédiatement le rendement des élèves à partir des tests donnés
- b) d'indiquer à l'élève toute partie de matière qu'il n'a pas bien comprise
- c) de répondre à toutes les questions des élèves avant et après chaque test
- d) de suggérer aux élèves certaines stratégies susceptibles d'améliorer leur rendement scolaire
- e) de faciliter la personnalisation du cours

Certains pensent qu'il est préférable de prévoir un tuteur pour chaque groupe de 10 élèves. Pour cela, deux types de tuteurs peuvent être employés:

- a) les tuteurs externes: des élèves qui ont déjà suivi le cours et qui ont démontré une maîtrise parfaite de la matière.
- b) les tuteurs internes: des élèves qui suivent le cours mais qui distancent leurs confrères de une ou de deux unités.

D'autres prétendent que l'ordinateur peut jouer le rôle de tuteur. S'il peut exercer en bonne partie les fonctions des tuteurs, il ne saurait qu'individualiser le cours et non le personnaliser.

C - LA SALLE DE CLASSE

Dans le système d'enseignement personnalisé, la salle de classe est un centre de ralliement. Il y règne un va-et-vient constant: certains vont y chercher le matériel d'évaluation, d'autres répondent aux tests, d'autres échangent avec le tuteur qui vient de corriger leurs tests, d'autres enfin, étudient sur place.

D - L'ENSEIGNANT

L'enseignant est constamment présent; il supervise la bonne marche de toutes les activités et répond aux questions des tuteurs et/ou des élèves.

II - L'ORGANISATION DES RENFORCEMENTS

Tout comme le soutient Lloyd (1971), Keller croit que les notes scolaires sont aptes à renforcer le rendement de l'élève. C'est pourquoi la note maximale sera attribuée à tous les élèves qui auront complété toutes les unités.

L'attribution des notes doit tenir compte des deux principes suivants:

1. les conséquences immédiates sont plus efficaces que celles qui sont retardées (l'évaluation devra donc être continue).
2. la fréquence des renforcements assure la persistance du comportement (les renforcements devront être fréquents)

C'est donc l'évaluation qui permettra, par son organisation, de fournir le renforcement nécessaire à la fréquence désirable. La stratégie d'évaluation devra cependant respecter les conditions suivantes:

1. placer l'élève dans une situation où il doit réagir
2. lui donner un feedback presque immédiat à la suite de ses efforts
3. réduire au minimum les conditions primitives

A - L'EVALUATION

Quelques recherches de Johnson et O'Neil (1973) ont prouvé que le rendement des élèves était contrôlé en bonne partie par le critère d'excellence établi par le professeur. Il semble clair que si l'enseignant accepte un rendement faible, certains élèves s'en contenteront.

Le SEP exige la maîtrise parfaite de chaque unité, c'est-à-dire que l'élève doit atteindre les objectifs de l'unité selon les critères établis. Conséquemment, l'évaluation de la maîtrise se fera après chaque unité et l'élève ne pourra passer à l'unité suivante que lorsqu'il aura démontré une connaissance parfaite des unités précédentes.

L'établissement préalable du critère de maîtrise est par conséquent primordial. C'est la satisfaction à ce critère qui permettra la poursuite de l'étude. Par contre, l'élève est assuré d'obtenir la note maximale (100) s'il répond à ce critère pour l'ensemble des unités.

D'autre part, pour ne pas être punitive, l'évaluation de la maîtrise doit se faire dans un contexte donnant la possibilité de reprendre un test aussi souvent qu'il est nécessaire pour parvenir au niveau de compétence déterminé.

Il faut donc prévoir plusieurs tests pour chaque unité qui soient de difficulté égale et portant sur la même matière. Ces tests sont habituellement de 10 à 20 minutes.

B - LE FEEDBACK IMMEDIAT

Suite à l'évaluation l'élève reçoit un feedback immédiat de la part du tuteur. Ainsi, il sait tout de suite s'il peut continuer à l'unité suivante, reprendre l'unité précédente ou, si les problèmes sont trop sérieux, rencontrer le professeur.

C - L'AUTO-REGULATION

Dans le SEP, les évaluations doivent être toujours possibles; les dates ne peuvent être pré-déterminées. Dans un enseignement traditionnel, le rythme imposé par le professeur force inévitablement certains élèves à prendre du retard tandis que d'autres perdent un temps précieux. Dans les deux cas, la situation porte un aspect punitif. C'est pourquoi il est important que l'élève puisse contrôler le rythme d'apprentissage. Par contre, le travail de l'élève doit être supervisé à chaque étape. Il faut donc laisser l'élève travailler à son propre rythme mais exiger qu'il rencontre l'enseignant au moins une fois par semaine, par exemple. Ses progrès consignés dans un journal de bord pouvant servir de base à ces rencontres.

D - LES COURS MAGISTRAUX

Dans le SEP, on utilise les cours magistraux en tant que procédure motivationnelle. En effet, pour l'élève préparé par ses apprentissages, si les cours magistraux sont intéressants et contiennent des informations pertinentes pour l'analyse des problèmes étudiés, ils peuvent être une source de motivation très importante.

Aussi, pendant la durée du cours, des séances magistrales d'exposés ou de démonstrations peuvent être organisées à intervalles réguliers, pour les élèves qui ont terminé un certain nombre d'unités et qui peuvent, de ce fait, comprendre le sujet traité. Ceux qui ont atteint le niveau requis pour suivre un cours magistral ne sont cependant pas obligés d'y assister, le contenu de ces cours n'étant pas au programme des examens.

Le fait qu'un professeur réunisse, à un moment donné, plusieurs élèves dans un même lieu et utilise l'information connue pour en dégager une signification plus grande peut motiver les élèves à poursuivre l'étude. Les cours magistraux, les laboratoires et les démonstrations, quand il y en a, sont, dans ce contexte des véhicules de la motivation, des moyens d'incitation à l'étude plutôt que des sources nouvelles d'apprentissage.

E - L'EXAMEN FINAL

Les cours sous la forme du SEP peuvent comporter ou non un examen final.

Dans le cas où il n'y a pas d'examen final, on peut attribuer les notes comme suit:

1. la note maximale lorsque toutes les unités sont faites et réussies dans le temps alloué.
2. une note inférieure calculée d'après la proportion des travaux complétés, tout en laissant la possibilité d'obtenir la note maximale en convenant au préalable d'une date limite pour compléter les travaux.
3. la mention "Incomplet" si l'élève n'a pas accompli un nombre minimal d'unités.

Par contre, l'examen final a des avantages:

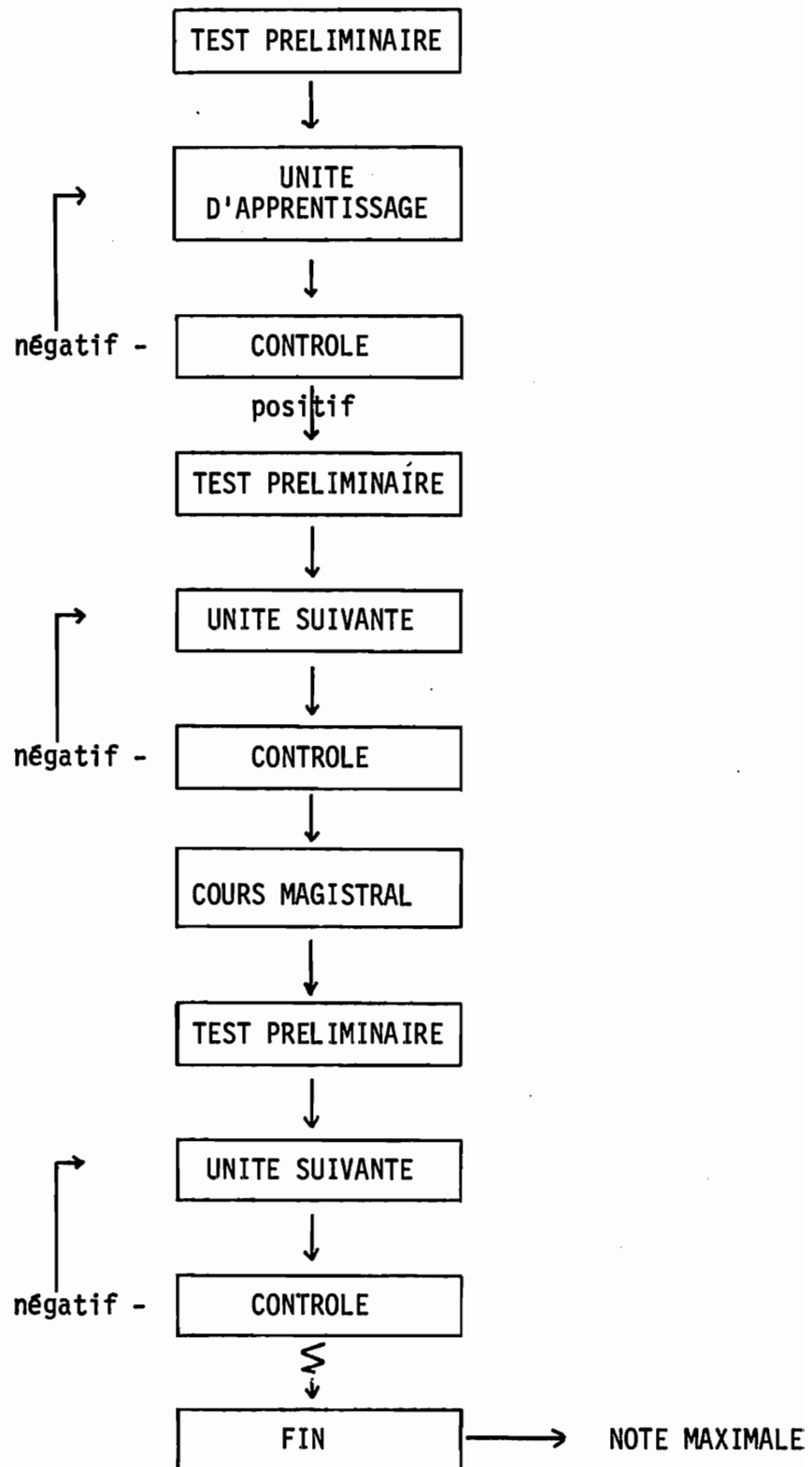
1. il permet aux élèves d'intégrer l'ensemble du contenu du cours.
2. il permet d'évaluer un niveau supérieur de rendement.

C - LE DEROULEMENT

L'ensemble des composantes du SEP s'organise dans le déroulement suivant:

- . Pour chaque module ou unité, l'élève reçoit un guide d'étude.
- . Il passe d'une unité à une autre au rythme qu'il désire, au moment et à l'endroit de son choix.
Cependant, une salle de travail peut être mise à sa disposition.
Il peut travailler à l'intérieur d'un petit groupe s'il le désire.
- . Lorsqu'il pense posséder à fond le contenu du module, l'élève se rend à la salle de contrôle où un tuteur lui fait subir un test afin de déterminer s'il peut passer à l'unité suivante.
- . S'il ne réussit pas au test, l'élève est invité à réétudier l'unité en l'approfondissant davantage et à subir un nouveau test pour faire évaluer ses connaissances. (Ces tests diffèrent chaque fois). Peu importe le nombre de fois où un élève devra reprendre une unité, sa note ne sera pas modifiée. L'essentiel est qu'en fin de compte il fasse la preuve de ses aptitudes.
- . Tous les élèves qui achèvent le cours avec succès se voient attribuer la note maximale.

La séquence peut être représentée ainsi:



RESUME

Le SEP est caractérisé par sa nette insistance sur le texte écrit pour véhiculer les contenus. Cependant, Ferster (1968) a décrit une variante de cette stratégie qui met plutôt l'accent sur la facilité orale en utilisant la technique de l'entrevue. Ce qui caractérise davantage le SEP c'est son insistance sur les échanges entre l'élève et l'enseignant rendus plus fructueux par le rôle de tuteurs évaluant et aidant au choix des éléments correctifs.

BIBLIOGRAPHIE

- ALLAL, L., éd. L'évaluation formative dans un enseignement différencié.
Berne, Francfort, Editions Peter Lang, 1979
- BEGIN, Y., L'individualisation de l'enseignement: pourquoi?
Québec, INRS-Education, 1978
- BIRZEA, C., La pédagogie du succès.
Paris, P.U.F., 1982
- BLOCK, J.H.,
ANDERSON, L.W., Mastery Learning in Classroom Instruction.
Macmillan Publishing, 1975
- BLOOM, B.S., Human characteristics and school learning.
New York, Mc Graw-Hill, 1976
- BONBOIR, A., L'enseignement correctif.
Paris, P.U.F., 1970
- BOURQUE, G., L'enseignement behavioral.
Le système d'enseignement personnalisé.
Cegep de La Pocatière, 1980
- DE LANDSHEERE, G., Evaluation continue et examens.
Paris, Fernand Nathan, 1974, p. 211-233
- GRAS, A., Sociologie de l'éducation.
Paris, Larousse Université, 1974, p. 245-254
- KELLER, F.S., Goodbye, teacher...
Journal of Applied Behavior Analyses, 1968, 1, p. 79-89
- Neglected Rewards in the educational process.
In S.R. Wilson et D.T. Tosti
Learning is getting easier.
San Rafael, California, Individual Learning Systems, 1972
- LE XUAN, Le système d'Enseignement Personnalisé (SEP): guide d'utilisation.
Pédagogiques, Vol. 1, no. 1, sept. 1980, p. 9-13
- MEUNIER, J.G., L'apprentissage assuré.
Québec, Service de pédagogie universitaire, Université Laval, 1975

ROSENTHAL, R.,
JACOBSON, L.,

Pygmalion à l'école.
Paris, Casterman, 1971

Teacher Expectations for the Disadvantaged
Scientific American Vol. 218, no. 4, avril 1968,
p. 19-23

Fiche : 8739
Desoc : 305