L'application des principes de l'enseignement programmé à la structure d'un cours

Objekttyp: **Chapter**

Zeitschrift: **Bulletin de la Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée**

Band (Jahr): **- (1968)**

Heft 7

PDF erstellt am: **27.05.2024**

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.
Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.
Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Ein Dienst der *ETH-Bibliothek*
ETH Zürich, Rämistrasse 101, 8092 Zürich, Schweiz, www.library.ethz.ch

http://www.e-periodica.ch

L'enseignement programmé des langues

I. L'application des principes de l'enseignement programmé à la structure d'un cours

C'est au Séminaire de septembre 1967, organisé par le GRETI (Groupe romand pour l'étude des techniques d'instruction) à Leysin que plusieurs participants neuchâtelois décidèrent de poursuivre l'étude de l'enseignement programmé et de ses possibilités d'application à l'enseignement des langues. Le sujet se prêtait bien à un travail de séminaire parce qu'il comportait à la fois une part relativement bien structurée (la théorie de l'enseignement programmé développée par les psychologues spécialistes de l'apprentissage) et une part où l'apport personnel des participants serait indispensable (l'application au domaine très spécial de l'apprentissage linguistique en laboratoire de langues). C'était de plus un travail interdisciplinaire où des spécialistes qui s'étaient jusque-là ignorés, auraient l'occasion de collaborer. La chaire de recherche de M. Cardinet (financée par le Fonds national suisse de la recherche scientifique) offrait le cadre institutionnel idéal pour ces contacts.

Les participants décidèrent donc de se rencontrer deux heures chaque semaine pendant l'année universitaire 1967/1968, de consacrer le semestre d'hiver à apprendre la théorie de l'enseignement programmé, puis de mettre en pratique ces notions au semestre d'été en créant des cours de langues programmés. Je me contenterai de présenter quelques conclusions du travail du premier semestre, laissant à MM. Jean-Paul Borel et François Matthey le soin d'exposer les réalisations du second.

Il serait fastidieux de reprendre point par point les têtes de chapitres étudiées en commun. Je voudrais plutôt exposer un des moments du séminaire où une méthode de travail a été utilisée qui semble susceptible de généralisation dans d'autres contextes.

Lorsqu'un professeur fait le plan de son cours au début d'une année ou qu'un conférencier prépare des notes pour son exposé, il commence souvent par s'entourer des divers manuels qui traitent de cette question pour établir une liste exhaustive de ce qu'il pourrait dire. Puis, il essaye de trouver un enchaînement logique lui permettant d'aborder successivement la majorité de ces points. Il abandonne enfin les domaines qui ne s'intègrent pas bien dans cette suite.

Cette pratique fort courante est critiquée par les théoriciens de l'enseignement programmé. A quoi bon rechercher une structure élégante (les trois parties traditionnelles : thèse, antithèse et synthèse, par exemple) si l'on ne facilite pas ainsi l'apprentissage des sujets? Une telle structure logique conduit, en effet, à exposer des banalités en introduction ou en conclusion, à répéter des éléments déjà connus des élèves, simplement parce que la symétrie exige qu'on développe ce point, à se contenter d'effleurer d'autres sujets pour ne pas déséquilibrer l'ensemble ou au contraire à approfondir l'étude d'un exemple aux dépens de la vision globale. Le cours ou l'exposé traditionnel cherche trop souvent à imiter l'organisation des idées d'un traité exhaustif de la question.

Quelle devrait être au contraire la ligne directrice de l'enseignant? Tout naturellement, il devrait partir d'une définition précise des objectifs à atteindre. Là encore distinguons bien. Ce n'est pas un objectif valable de répéter tout ce qui s'est dit sur une question. Les objectifs doivent être définis en termes de comportement final de l'élève et ils doivent être décrits de façon assez précise pour qu'on puisse vérifier s'ils sont atteints ou non.

Ceci exige naturellement un effort de réflexion de la part de l'enseignant qui s'aperçoit souvent alors que les informations qu'il pourrait donner facilement sont justement très peu utiles par rapport aux comportements à créer chez ses élèves. Il se trouve, par contre, démuni lorsqu'il cherche la façon de développer, par exemple, des méthodes de travail systématiques ou l'originalité de pensée de l'étudiant. C'est donc une remise en cause fondamentale des habitudes d'enseignement qu'implique cette définition des objectifs.

Les théoriciens de l'enseignement programmé ont mis l'accent toujours plus, ces dernières années, sur l'importance critique de cette première phase de l'enseignement. Définir les objectifs à atteindre n'est même plus suffisant. Il faut, en effet, pour guider l'apprentissage, savoir où se trouve l'élève au départ et par quel chemin le mener le plus rapidement du point de départ au point d'arrivée. Tel objectif qui paraissait central devient alors secondaire parce qu'on s'aperçoit que l'élève est déjà capable du comportement désiré. Tel autre devient essentiel parce que son apprentissage conditionne toute une série de comportements nouveaux. Tel autre comportement enfin mérite qu'on centre sur lui tous les efforts d'enseignement parce que c'est lui qui discrimine essentiellement les personnes qui maîtrisent la tâche de celles qui ne la maîtrisent pas.

Sans avoir vraiment effectué toute cette analyse détaillée des objectifs d'enseignement, les participants du séminaire ont pourtant réalisé une tentative intéressante dans cette direction. Ils se sont posé la question de savoir ce qu'ils attendaient du séminaire : deux choses essentiellement, pouvoir évaluer l'enseignement programmé comme méthode pédagogique et savoir créer des cours programmés.

Partant de ces deux tâches globales, ils ont analysé davantage ce qu'elles impliquaient et ont déterminé ainsi des sous-objectifs. Evaluer nécessite la connaissance de l'enseignement programmé et de l'enseignement non-programmé et la possibilité de comparer l'un à l'autre. Créer un cours programmé de langues implique que l'on connaisse la langue à enseigner, les problèmes de l'apprentissage d'une langue étrangère et les techniques générales de la programmation.

Chacun de ces sous-objectifs peut s'analyser davantage. Connaître l'enseignement programmé, par exemple, signifie en connaître l'origine et le développement, savoir le définir, connaître ses fondements scientifiques, distinguer ses divers types, connaître des méthodes permettant d'évaluer son efficacité, savoir l'utiliser. Savoir comparer deux formes d'enseignement, c'est savoir distinguer les modifications du comportement de l'élève dues à l'apprentissage et apparaissant à court et à long terme, apprécier également l'effet de ces méthodes sur l'enseignant lui-même, déterminer les facteurs (administratifs et autres) qui interviennent dans la décision d'utiliser une méthode ou une autre et comparer les méthodes choisies de ces divers points de vues. Une analyse plus poussée encore conduirait à décrire la méthodologie de la recherche pédagogique avec ses outils statistiques et autres qui est impliquée dans ces comparaisons.

Les participants sont arrivés ainsi à un organigramme des objectifs à atteindre et des sous-objectifs de plus en plus ramifiés qui en constituaient les étapes intermédiaires, logiquement nécessaires. Au lieu de parcourir tous ces points, cependant, ils ont considéré les comportements de départ qu'ils maîtrisaient déjà et ceux qui ne semblaient pas critiques pour le comportement final. Ceci permit d'alléger énormément le contenu à étudier et de centrer l'apprentissage essentiellement sur les lois de l'apprentissage utilisées par l'enseignement programmé, les principes de la mathétique, les méthodes de rédaction de cours par structuration progressive (méthode de Mechner-Gonthier) et l'expérimentation d'un cours programmé. Un exercice de rédaction de cours a aidé à faire apparaître les difficultés propres à chaque étape de la mise au point d'un cours programmé.

Il est possible que cette expérience ait amené les participants à analyser plus systématiquement les objectifs de comportement qu'ils visent pour leurs élèves et les points critiques sur lesquels doit porter leur enseignement.

L'ensemble du travail du premier semestre a de toute façon permis un premier résultat, c'est de regrouper des enseignants dans la perspective de réalisations communes. A la fin du premier séminaire, deux groupes se sont constitués, l'un dont le but est l'enseignement du français à des ouvriers espagnols au moyen de bandes programmées, l'autre qui cherche à faciliter la lecture de l'anglais chez des cadres industriels de langue française.

L'idéal serait que les énormes efforts que déploient tous les professeurs pour faciliter l'apprentissage de leurs élèves puissent ainsi se concrétiser dans la mise au point de cours communs et que l'enseignement devienne enfin un effort coopératif en constant progrès.

Université de Neuchâtel
Institut de psychologie

J. Cardinet

II. Cours programmé de français sur bandes magnétiques, pour Espagnols

1. Considérations générales

Il nous a paru intéressant de choisir, comme matière de travail, un cas à la fois concret et nettement délimité : un cours de français élémentaire, destiné aux ouvriers espagnols récemment arrivés en Suisse, et à leurs familles. Concret, parce que lié, d'une part, à notre équilibre national, économique et démographique, d'autre part, à nos préoccupations sociales et humaines les plus immédiates. Délimité, puisque nous devons partir pratiquement de zéro, tant du point de vue des connaissances préalables en français que de celui des connaissances grammaticales générales : les seules notions théoriques auxquelles il nous sera permis de recourir sont celles, très courantes, de singulier et pluriel, masculin et féminin - à la rigueur verbe, substantif et adjectif.

2. La méthode "globale"

Il a été amusant de remarquer, lors de notre séminaire commun entre psychologues et linguistes, que nous avons pu discuter assez longtemps de "méthode globale" sans nous rendre compte que nous parlions de plusieurs