Zeitschrift: Schweizer Erziehungs-Rundschau : Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz = Revue suisse d'éducation : organe de l'enseignement et de l'éducation publics et privés en Suisse

Herausgeber: Verband Schweizerischer Privatschulen

Band: 48 (1975-1976)

Heft: 4

Artikel: Analyse des objectifs et évaluation [suite]

Autor: Chancerel, J.L.

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-851938

Nutzungsbedingungen

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

Conditions d'utilisation

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

Terms of use

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

Download PDF: 04.12.2025

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

Schweizer Erziehungs-Rundschau

ST. GALLEN Nr. 4, Seite 77–108 JULI 1975

Institut de psychologie – Université de Neuchâtel
SEMINAIRE PEDAGOGIQUE DE MONTREUX

Analyse des objectifs et évaluation

J. L. Chancerel

Chapitre II
PRESENTATION DES OBJECTIFS PEDAGOGIQUES

Schwartz écrivait dans un article «Réflexion sur l'éducation per momente»:

Il ne peut y avoir éducation sans que les objectifs aient été pleinement définis, et ce, depuis les niveaux les plus généraux (ceux du ministère de l'Education Nationale (ou D.I.P.) jusqu'aux niveaux les plus particuliers (ceux des enseignants par exemple).

Il nous faudrait aller au-delà de cette affirmation «et jusqu'aux principaux intéressés: les formés (et quand il s'agit d'élève d'âge scolaire, les parents). C'est le passage important de l'éduqué ou «l'éduquant» terme créé à juste titre par les auteurs québecois.

Ces objectifs pédagogiques s'inscrivent alors dans une perspective relationnelle et institutionnelle qu'elle n'avait pas dans l'esprit des chercheurs anglo-saxons défini les modèles taxonomiques. Car si, avec Glaser on peut affirmer «que l'optimisation d'un système dépend étroitement de la précision avec laquelle les objectifs sont énoncés» encore faut-il, que cette définition soit l'œuvre de tous les concernés et non pas seulement l'œuvre d'une minorité de «nouveaux notables» de la pédagogie.

Antoine, dans un article sur la définition des objectifs pédagogiques, présente six raisons que justifie cette définition préalable à tout acte pédagogique.

1. *Savoir où on va:* Tant que les maîtres ne savent pas où ils veulent amener leurs élèves, et tant que les étudiants eux-mêmes ne sauront pas où on veut les mener, tant que la situation pédagogique restera vague, elle portera en germe des risques de heurts et de catastrophes». Cette réflexion d'Antoine, valable dans tout type de relations, pose fort bien la nécessité d'une définition préalable d'objectifs pédagogiques. Cette définition est préalable à toute instauration d'un contrat explicite entre formateur et «se formant». Certaines personnes voient dans ce modèle une manière de «masquer les vrais problèmes».

Cette négociation de contrat dans notre esprit ne vise à «occulter» les rapports de force qui existent entre enseignant et enseigné, mais au contraire à les rendre manifestes. Cette négociation de contrat explicite étant une revendication justifiée des étudiants en *mai 1968*, elle reste toujours d'actualité. A propos de ces mêmes événements (qui ne sauraient être expliqués, par une cause unique), on a parlé de rupture de contrat tacite entre les jeunes et les adultes. Il est bien clair ici, que nous dépassons la notion stricte (Bloom) d'objectifs pédagogiques, pour y réintroduire une notion d'analyse beaucoup plus globale et ne se limitant pas nécessairement à l'observation de comportements finaux d'un individu. Cela ne veut pas dire non plus que nous renions cette définition des objectifs à des niveaux comportementaux. Il y a des niveaux d'analyses différents; chaque niveau ne doit pas occulter nécessairement les autres niveaux. Il ne s'agit pas au nom d'une orthodoxie bloomienne de ne pas voir les problèmes au niveau politique; il ne s'agit pas au nom «des vrais problèmes» de nier celui de l'évaluation d'une formation par l'analyse de comportements finaux.

2. *L'efficacité:* «Une action efficace est une action qui atteint ses buts». Encore faut-il que ceux-ci aient été clairement définis et fixés au préalable?

Lorsqu'on décide d'apprendre à lire à un enfant, que vise-t-on?
- un simple déchiffrement des mots?
- une lecture rapide d'un texte?
- la compréhension d'un texte?

ou plusieurs de ces objectifs à la fois.

Lorsque le but est l'apprentissage d'une langue étrangère, veut-on que l'étudiant sache parler la langue, ou bien l'écrive, ou bien les deux? A chaque objectif correspond une méthode d'apprentissage différente.

Tant que l'on n'a pas défini ces buts, on ne peut pas mesurer l'efficacité du système mis en place.

3. *Possibilités de jugements critiques et de refontes.* Si les objectifs sont clairement «exprimés», ils permettent de porter des jugements critiques, de procéder à des revisions ou à des refontes pertinentes, sinon, sur quoi travailler, à quoi se référer?

4. La définition des objectifs permet le choix du media optimum pour présenter l'information ou le choix de la méthode la mieux adaptée au contenu et à l'étudiant. Si l'on reprend l'exemple de l'apprentissage d'une langue étrangère, doit-on utiliser, comme support de formation, une technique traditionnelle, ou bien le laboratoire de langues, ou une combinaison des deux? Dans le cas d'une formation de masse, ou d'une sensibilisation, doit-on employer la télévision, la radio, le

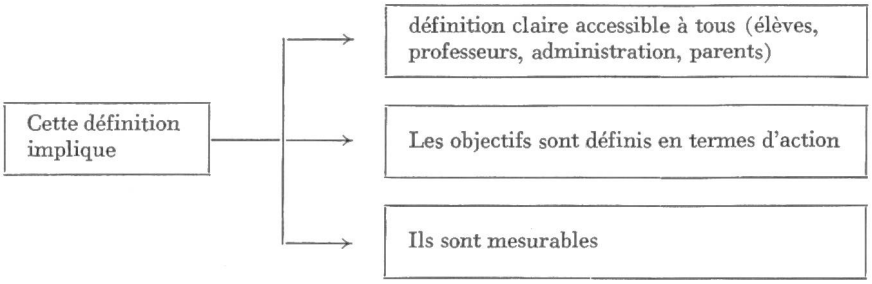
polycopié, les techniques de groupes ... ou bien la combinaison de plusieurs media? On ne peut répondre à ces questions que si les objectifs de formation ont été définis au préalable.

Cf. Texte Annexe II – Un modèle matriciel pour le choix d'une technique d'enseignant – Jean Cardinet.

5. «Des objectifs pédagogiques bien définis constituent une condition nécessaire à l'exercice, par le maître et l'étudiant, d'un contrôle pertinent, cohérent et efficace. (Cette affirmation sera reprise plus en détail plus loin).

I. Définition

Pour définir les objectifs pédagogiques, nous nous adressons à Mager (vers une definition des objectifs pédagogiques. Gauthier-Villars). «Un objectif est une intention, communiquée par une déclaration qui décrit la modification que l'on désire provoquer chez l'étudiant, déclaration précisant en quoi l'étudiant aura été transformé une fois qu'il aura suivi, avec succès, tel ou tel enseignement. *Il s'agit de la description d'un ensemble de comportements (performances) que nous désirons voir l'étudiant capable de manifester.*



Quels problèmes pose la définition des objectifs pédagogiques?

1. La formulation des objectifs doit tenir compte des *antécédents des élèves*, c'est-à-dire, du niveau actuel de leur développement, de leurs besoins et de leurs intérêts. Cela renvoie à la psychologie génétique (Piaget), à l'étude de la motivation, à la détermination des intérêts des élèves.

2. «Elle doit tenir compte aussi *des conditions et des difficultés de la vie contemporaine*, de ses exigences et des possibilités qu'elle donne aux jeunes et aux adultes».

3. Elle doit faire référence à la *matière étudiée*. C'est en ce sens qu'il peut et doit avoir un développement des pédagogies adaptées à des contenus spécifiques: langues maternelles, mathématiques modernes, etc. ...

II. Taxonomie des objectifs pédagogiques (Bloom)

1. *Définition:* on appelle taxonomie une classification. La taxonomie des objectifs pédagogiques est donc la classification des objectifs pédagogiques.

2. *Description de la taxonomie de Bloom:*

On doit distinguer trois domaines:
- objectifs cognitifs
- objectifs affectifs
- objectifs psychomoteurs

a) Objectifs pédagogiques, domaine cognitif:
cf document Version abrégée de la taxonomie des objectifs pédagogiques.

b) Objectifs affectifs:
cf classification des objectifs affectifs: document en annexe.

c) Objectifs pédagogiques, domaine psycho-moteur.
Les degrés successifs sont les suivants:
Imitation
Manipulation
Précision
Contrôle du maniement
Naturalisation

3. *Le modèle tridimensionnel de Guilford*

Guilford est parti de l'analyse factorielle de tests. Cela lui a permis de dégager un certain nombre de facteurs qu'il a pu regrouper selon trois axes:
- Le contenu
- L'opération mentale effectuée sur le contenu
- Le produit de cette opération

Si ce modèle n'est pas à proprement parler une méthode d'analyse des objectifs pédagogiques, mais plutôt un système d'explication de l'activité intelligente, on peut, cependant, remarquer avec Guilford que si l'éducation a pour objectif général de développer l'activité intelligente des élèves, on peut penser que chaque facteur constitue un but particulier à atteindre et que, chaque aptitude visée est définie par une certaine combinaison de contenu, opération, produit dont la maîtrise requiert une espace particulière d'exercices.

4. *Les catégories d'apprentissage de Gagné*

Gagné part de l'affirmation qu'il y a autant de variétés de learning qu'il y a de conditions distinctes d'apprentissage. Ces variétés peuvent être distinguées par la description des facteurs qui constituent dans chaque cas, ces conditions d'apprentissage. Les catégories de Gagné ne concernent que le type d'activité de l'élève et ne constituent pas un système de description des objectifs pédagogiques, mais elles sont particulièrement intéressantes dans cette optique, parce qu'elles divisent les activités à enseigner du point de vue des conditions de leur réalisation. En outre, les catégories de Gagné constituent un système hiérarchisé: l'apprentissage des catégories supérieures s'appuie sur l'acquisition préalable des catégories inférieures, si bien que l'utilisation de ces catégories pour décrire les activités à atteindre conduit à une hiérarchie fonctionnelle des objectifs.

On peut reprocher au système de Gagné l'imprécision des catégories «apprentissage de principes» et «résolution de problèmes» qui recouvrent un gand nombre d'activités différentes et c'est sans doute chez Piaget qu'il faut chercher un système cohérent susceptible de con-

duire à une structuration de ces deux classes. Enfin, beaucoup d'aspects de la créativité sont mal cernés – sinon ignorés – dans les catégories de Gagné.

Résumé des principes guidant le choix d'une séquence d'enseignement selon la hiérarchie des apprentissages de Gagné.

Pour constituer:

1. *L'apprentissage d'une réaction:* fournissez l'occasion de répéter la mise en relation du stimulus et de la réponse, en appliquant un renforcement immédiat.

2. *Une chaîne de réactions motrices:* faites apparaître des liaisons entre le stimulus et la réponse dans l'ordre convenable, soit en commençant par la dernière liaison et en remontant la chaîne, soit en utilisant des incitations. Le renforcement de la liaison terminale et aussi un certain degré de répétition sont nécessaires.

3. *Une chaîne verbale:* faites apparaître des liaisons verbales dans l'ordre convenable en utilisant des associations intermédiaires ou de codage. Confirmez les réponses correctes. Pour les chaînes plus longues, des incitations externes peuvent fournir les indices de la suite. La répétition est nécessaire pour surmonter les effets d'interférence.

4. *Une discrimination multiple:* présentez les stimuli d'une façon qui souligne leurs différences. La répétition peut être nécessaire pour réduire l'interférence due aux connexions antérieures. Confirmez les réponses correctes.

5. *L'apprentissage d'un concept:* présentez un choix convenable de stimuli pour représenter la classe, chaque stimulus ayant une connexion avec une réponse commune. Vérifiez en présentant un nouveau stimulus qui fait aussi partie de la classe.

6. *L'apprentissage d'un principe:* informez l'élève de la performance attendue de lui. Posez-lui des questions qui lui rappellent les concepts appris précédemment et qui interviennent dans le principe. Formulez verbalement le principe. Demandez à l'élève de trouver des exemples de ce principe.

7. *La résolution d'un problème:* informez l'élève de la performance attendue de lui. Posez-lui des questions qui lui rappellent les concepts ou les principes appris précédemment. Guidez-le verbalement de façon à orienter sa réflexion, mais sans formuler vous-même la solution. Vérifiez en demandant à l'élève d'appliquer concrètement sa solution.

On suppose dans chaque cas que les apprentissages du niveau inférieur sont acquis.

LES CATEGORIES DE COMPORTEMENTS

(d'après Gagné, in Teaching machines and programed Learning, 11, p. 55)

Catégories	Type de situation	Action	Conditions
1. Réponses différentielles	Un stimulus unique, contexte physique délimité	Reproduire le stimulus (imitation)	– Une réponse et une seule – Contiguïté
2. Associations	id. 1.	nommer, coder	id. 1. – Réponse différente du stimulus
3. Discriminations multiples	Plusieurs stimuli	distinguer, identifier	– Production d'un nombre de réponses différentes égal à celui des stimuli
4. Enchaînements Ordre de succession	Un stimulus spécifique	énoncer accomplir exécuter	– Plusieurs réponses dans un ordre et un seul
5. Concepts	Plusieurs stimuli qui diffèrent largement par leur apparence physique	généraliser, comprendre, c'est-à-dire identifier les stimuli comme appartenant à une même classe distinguer ces exemples de stimuli appartenant à d'autres classes donner des exemples et des contre-exemples	– Seules et toutes les propriétés du concept sont respectés.
6. Principes	Un concept a Instructions pour produire le concept b	produire la séquence «si a . . . alors b»	La verbalisation n'est ni nécessaire ni suffisante
7. Stratégies	Ensemble de situations nouvelles	découvrir les principes applicables produire des séquences médiatrices «si a' . . . alors b»	Renforcement interne lié à la situation Documents liés à la situation

(à suivre)