

| | |
|---------------------|---|
| Zeitschrift: | Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione |
| Herausgeber: | Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung |
| Band: | 11 (1989) |
| Heft: | 1 |
| Artikel: | La planification des objectifs : de l'organisation des performances au fonctionnement systématique |
| Autor: | Tochon, François |
| DOI: | https://doi.org/10.5169/seals-786371 |

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: 19.01.2026

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

La planification des objectifs :

de l'organisation des performances
au fonctionnement systémique

François Tochon

Cet article propose tout d'abord une revue de la littérature récente sur les objectifs : où en sont les chercheurs en matière d'objectifs, de planification didactique ? Une analyse en profondeur fait apparaître que l'organisation des séquences didactiques par objectifs, dans la théorie, ne repose sur aucun principe fonctionnel avéré ni sur une épistémologie propre aux disciplines envisagées. Deux orientations se dessinent dans la théorie : l'une vise des compétences, l'autre explicite des performances. Ces deux plans peuvent-ils s'articuler dans une didactique unifiée ?

L'enseignant ne peut se payer le luxe d'articuler tous ses objectifs opérationnels ou d'instrumenter toutes ses actions pédagogiques (au risque d'étouffer l'autonomie de l'apprenant). En revanche, il peut prévoir une étroite correspondance des différentes composantes langagières et modalités d'enseignement afin de privilégier la compréhension synthétique et les apprentissages stratégiques. Pour dynamiser la structure didactique en classe de français, il faudrait organiser son dépassement dans un fonctionnement global impliquant la convergence des domaines de tâche. Un exemple de réalisation de ce modèle systémique ouvert est fourni sous la forme d'un projet d'étude du portrait : « L'Horoscope des Légumes ».

1. Introduction

Issu d'une part des courants néo-behavioristes skinériens, influencé d'autre part par les travaux de cybernétique, le modèle systématique d'enseignement par objectifs répond au souci de contrôle des apprentissages et de l'enseignement en soumettant ceux-ci à une procédure d'anticipation hiérarchisée ori-

tée vers un but. Le modèle actuel, dont les prémisses remontent au début du siècle (Bobbit, 1918), s'est construit peu à peu, évoluant avec la pensée scientifique. Il introduit une rigueur qu'on a parfois qualifiée de technocratique, la clarté dans la définition des objectifs étant censée permettre une objectivité du contrôle à prétention scientifique. Du point de vue du pédagogue :

- Ce modèle est censé rendre celui-ci «plus efficace» par la constante analyse des résultats comparés aux objectifs prévus initialement, ce qui permet une régulation tant de l'enseignement que de l'apprentissage ;
- Ce modèle est centré sur l'apprenant, il propose de vérifier que les compétences se traduisent dans les faits par des performances observables de l'élève.

Malgré les tendances réductionnistes de certains auteurs, l'analyse par objectifs n'élimine pas a priori toute visée humaniste comme le démontre son évolution européenne : l'acception skinérienne du conditionnement opérant centré sur l'apprenant tend de plus en plus à prendre ici un sens presque rogérien de «centration sur le client» et son développement. Divers courants de la pensée pédagogique se sont donc approprié le concept d'analyse par objectifs, ce qui témoigne malgré tout d'une certaine neutralité de cette technologie, qui pourrait être pratiquée tant dans une conception pédocentrique (centrée sur la personne globale de l'enfant), sociocentrique (centrée sur les interactions de groupe) ou encyclopédique traditionnelle (centrée sur l'assimilation des connaissances). Entre l'extrême du micro-enseignement programmé présupposant une connaissance totale des processus d'apprentissage (réduisant par là toute liberté de choix) et celle du projet sociopédagogique «débridé» visant une prise en charge autonome et libertaire de l'«individu politique», il y a certes la possibilité de définir un cadre méthodologique souple praticable en classe, donc compatible avec les besoins objectifs de l'institution, et cependant répondant de par sa teneur «projective»¹ au besoin subjectif de l'élève, à son désir.

Cependant, les chercheurs comme les praticiens restent sceptiques : comment résoudre l'incompatibilité qui existe entre l'«école des performances» et l'«école de la compétence» (Birzea, 1979) ? Comment articuler un enseignement en termes d'objectifs opérationnels sans atomiser l'apprentissage ? Comment tenir compte de la réalité socio-affective et des données de la phénoménologie sociale ? Comment, dans l'enseignement du français au premier cycle, par exemple, résoudre le problème que pose le découpage des différentes modalités didactiques (enseignement technique de la langue, lecture, rédaction, expression orale) ? Il faudrait trouver un modèle de planification des visées pédagogiques qui soit plus proche de la rationalité des enseignants et de la réalité de la pratique.

Cet article tâche d'esquisser une réponse à ces questions en montrant comment la structure didactique externe des objectifs (ou performances) peut être subordonnée à un fonctionnement qui développe des compétences internes. Ainsi s'articule tout projet d'action éducative : dans un contexte de communication réel. Ce type de projet correspond au «modèle innovant» d'Aubegny

(1987, p. 49), les objectifs en «sont explicités, mais ils s'ordonnent à une visée de transformation et de changement».

On montrera comment une séquence d'enseignement du français peut être construite et actualisée dans le cadre général d'un projet, tout en fournissant quelques indications sur la correspondance de deux niveaux de planification : le niveau d'organisation des performances et le niveau du fonctionnement global.

2. L'organisation des performances

2.1. Revue de littérature

2.1.1. Les objectifs pédagogiques

La théorie des objectifs s'est fait connaître par une littérature abondante issue de plusieurs continents.

L'ampleur des travaux traitant des objectifs éducatifs s'explique par quantité de facteurs dont probablement sa simplicité théorique, la tentative de rigueur de cette approche prévisionnelle et évaluative, sa cohérence de visée dans la dérivation des finalités aux buts puis aux objectifs pédagogiques², sa logique systématique, enfin par le concept de fiabilité opérationnelle centrée sur l'apprenant : un objectif décrit une intention pédagogique sous la forme d'un résultat attendu chez l'élève, il définit en termes de comportement ou de performances (= produits) ce que l'élève fait lorsqu'il a atteint l'objectif.

Les objectifs sont utilisés depuis plus de 30 ans sur le continent nord-américain pour spécifier les visées éducatives, que ce soit dans l'élaboration des *curricula*, la rédaction des plans d'études, ou dans la préparation des leçons par l'enseignant.

La théorie des objectifs est cependant controversée à cause de ses origines behavioristes, de ses difficultés d'application pratique, notamment dans le cadre institutionnel de la scolarité obligatoire, et à cause des critères d'opérationnalisation tels qu'ils sont définis notamment par Mager (1962) et par Miller (1962), suivis par nombre d'auteurs appartenant à l'«école de la performance» (cités par Birzea, 1979). Selon ces auteurs, un objectif bien défini devrait inclure précisément le détail du comportement ciblé ainsi que les conditions et critères de son évaluation. L'expérience a montré, dans l'enseignement des sciences humaines notamment, que la réduction de l'enseignement à des micro-objectifs précisant les performances minimales fait souvent perdre de vue les objectifs généraux. On a pu voir ainsi un enseignant s'obstiner à atteindre un objectif intermédiaire (ponctuer correctement) pendant deux mois sans succès, sans aller plus loin, par oubli de ce qu'une activité d'ensemble peut contribuer à l'assimilation du détail. La parcellisation des contenus des programmes en objectifs opérationnels privilégie d'autre part souvent l'aspect cognitif des connaissances au détriment des objectifs complexes de niveau supérieur. Le

danger de mécanisation de l'éducation est relevé par de Landsheere (1976), Hameline (1979) et Pocztar (1979). Auparavant, Ebel (1973), Eisner (1974) et même Tyler (1967) se sont prononcés contre une atomisation des objectifs, la spécification entraînant leur multiplicité.

La littérature sur les objectifs permet une réflexion théorique très poussée mais dont les applications sont difficiles. Plus délicates encore, probablement, sont ces applications dans l'enseignement des sciences humaines que dans celui des disciplines scientifiques à éléments aisément décomposables (cf. Rosenshine, 1986).

Souvent, l'articulation de l'enseignement en objectifs opérationnels n'est simplement ni possible ni viable. Une particularisation trop poussée des objectifs opérationnels s'avère inapplicable en classe. Paradoxalement, elle est «opérationnelle», mais inopérante, non opératoire. Aussi une trentaine de chercheurs se heurtant à cette contradiction se sont élevés contre l'évaluation des élèves en termes de performances et ont proposé de viser des compétences globales (cités notamment par Birzea, 1979). Ces auteurs optent pour d'autres critères d'opérationnalisation valables à moyen ou long terme (compétences, capacités, valeurs, etc.). L'articulation des objectifs en termes de verbes comportementaux est elle-même remise en question (Deno & Jenkins, 1969): ceux-ci ne sont pas univoques et leur usage risque d'établir une confusion entre l'objectif et son indicateur. Des chercheurs isolés vont jusqu'à poser que la meilleure façon d'articuler des objectifs serait en termes de contenus, déplaçant la visée de l'output sur l'input, comme on l'a toujours fait traditionnellement (Stenhouse, 1970-1971).

Actuellement donc, deux écoles coexistent, représentées *grossost modo* par les partisans de la performance et ceux de la compétence. La situation se complique encore de par l'influence des taxonomies³. Aucune catégorisation taxonomique des objectifs n'a bien sûr jusqu'à présent fait l'unanimité. La taxonomie cognitive de Bloom et al. (1956) a été cependant maintes fois utilisée malgré ses imperfections. Le souci des taxonomies est entre autres d'assurer une dérivation correcte et exhaustive des fins éducatives (loi de l'instruction publique) aux buts pédagogiques (programmes-cadres) puis aux objectifs généraux et opérationnels (plans d'études et pratique en classe); faire en sorte, par exemple, qu'une loi prônant des valeurs d'autonomie puisse s'exprimer adéquatement dans les programmes scolaires et trouver son opérationnalisation. Les recherches à cet égard sont décevantes. Si les modèles de Tyler (1950), Guilford (1967), de Landsheere (1976), et d'Hainaut (1977) retiennent l'attention, et si ce sujet est particulièrement fécond dans la littérature pédagogique de ces trente dernières années, on n'a toutefois pas réussi à faire des taxonomies pédagogiques des instruments à la fois opérationnels et généralisables.

La taxonomie pose le problème du niveau visé par un objectif: des capacités simples comme «la connaissance de données particulières» devraient être subordonnées à des compétences plus complexes comme l'analyse, la synthèse ou l'évaluation (cf. Bloom et al., 1956). Dans cette même ligne de pensée, récemment, en Suisse romande, Cardinet (1982a et 1982b) a mis en évidence l'hétérogénéité des points de vue selon lesquels on peut articuler des objectifs:

certains ont pour visée de simples contenus, d'autres ciblent des démarches de pensée, d'autres enfin se rapportent à des fonctionnements complexes.

Comment ces questions théoriques se résolvent-elles dans la pratique ? Peu d'études évoquent la problématique du « passage à l'acte » dans une pratique des objectifs, contextualisée, sur le terrain. Dans l'état actuel des recherches, on pourrait encore affirmer, avec Hameline (1979), repris par Barlow (1987), que « la pédagogie par les objectifs n'existe pas ». Nous avons des objectifs, nous savons rarement les appliquer. A tel point qu'un Cardinet (1986) estime qu'on ne peut pas définir pour l'élève tous les objectifs et les critères de réussite : « Une telle approche est impraticable, car elle pose une foule de problèmes scientifiques non résolus. » Il convient non seulement de dépasser le point de vue atomiste, mais encore de reconnaître une phénoménologie sociale dans laquelle l'atteinte de l'objectif est déterminée, conditionnée, selon tout un contexte dont les tests rendent imparfaitement compte. Cependant, l'enseignant, dans sa classe, doit prendre des décisions et orienter son action. Son modèle de planification de l'enseignement doit tenir compte des réalités mises en évidence par la psychologie sociale de l'éducation, il doit aussi et surtout obtenir une opérationnalité de fait, imposée par l'acte d'enseigner.

2.1.2. Le concept de planification

Le terme de « planification » apparaît en sciences de l'éducation dans différents contextes : il définit par exemple l'utilisation des plans ou schémas hiérarchisés d'anticipation relevant de la psychologie du traitement de l'information (Hoc, 1987), la dérivation des finalités éducatives dans des programmes scolaires, et enfin la phase préactive et postactive de l'enseignement (Clark & Peterson, 1986). C'est ce dernier concept qui sera retenu ici.

De nombreux auteurs estiment que la définition des objectifs constitue en soi toute la planification nécessaire à l'enseignant (« Si vous distribuez une copie de vos objectifs à vos élèves, il ne vous reste plus grand-chose à faire » – Mager, 1962) ; toutefois ces théoriciens négligent la complexité du terrain pédagogique. Dans l'enseignement du français, par exemple, un objectif terminal pourra faire l'objet d'une approche multiple dans les modalités d'enseignement émission/réception – oral/écrit. Aussi la systématisation des objectifs dans une planification n'est-elle pas indifférente aux possibilités de leur réalisation.

Il est étonnant que les théoriciens qui ont dépensé tant d'énergie à déterminer des principes rigoureux d'opérationnalisation aient traité avec autant de légèreté l'aspect essentiellement didactique de construction des séquences. Popham et Baker (1970), par exemple, qui suivent la lignée du conditionnement opérant de Skinner (1968), ne proposent qu'un principe pour organiser des séquences d'objectifs (« ordonner les comportements d'apprentissage ») : se poser la question de ce « que l'élève doit être capable de faire avant d'accomplir avec succès le comportement souhaité ». Ces auteurs relèvent que « personne n'analysera un objectif donné selon les mêmes composantes » et qu'il est possible d'identifier plus de comportements intermédiaires qu'il n'est nécessaire

pour réaliser l'objectif». L'enseignant est laissé à lui-même dans cette phase cruciale de la planification ; on lui conseille de façon simpliste de «faire des exercices appropriés». Tout au plus est-il recommandé d'élaborer empiriquement les séquences en se référant à la taxonomie ou aux niveaux d'apprentissage de Gagne (1965) pour ordonner les objectifs du simple au complexe. Ce dernier propose des «principes d'organisation (...) basés sur la simple logique» (1976, p. 88) ; selon le type de produit visé par l'enseignant, les caractéristiques de la planification vont varier – Gagne ne dit pas en quoi.

Des théoriciens comme Gagne ou Tyler (1950) ont une approche déductive de la planification : ils élaborent un modèle d'application *a priori*. Mais, devant l'incompétence des théoriciens à rendre compte des réalités du terrain pédagogique et à cause de l'inadéquation des modèles prescriptifs, un corps de recherche descriptif s'est formé pour tâcher de comprendre les interactions de la classe et de créer des modèles de planification plus proches de la rationalité des enseignants.

Ce n'est que depuis dix ans que la recherche se tourne vers l'analyse inductive de la planification de l'enseignement : quels sont les modèles spontanément utilisés par les praticiens ? Un premier constat : si des milliers d'enseignants ont été formés au modèle de Tyler (1950), très peu l'utilisent dans les faits (Shavelson & Stern, 1981 ; Sardo, 1982). Les praticiens sont en général favorables à ce modèle mais ne l'estiment utile que pour les débutants (Neale, Pace & Case, 1983). Les modes d'explicitation des objectifs sont hétérogènes, un même enseignant peut en utiliser huit de façon concurrente, selon différentes séquences temporelles ou différentes codifications (Yinger, 1977 ; Clark & Yinger, 1979).

Selon Clark & Peterson (1986), aucun modèle satisfaisant de la planification n'a été proposé jusqu'à présent. Les chercheurs tombent d'accord sur le fait que le modèle «rationnel» linéaire (Tyler, 1950, ou Mager, 1962) ne rend pas compte de la pratique des enseignants expérimentés ; mais on n'a pas encore trouvé de modèle qui lui soit supérieur (cf. le modèle «en spirale» de Favor-Lydecker, 1981).

Au stade actuel des investigations, Clark & Peterson (1986) estiment que les chercheurs devraient dépasser la description pour proposer un cadre de travail développemental cognitif valable sur le moyen et le long terme. C'est dans le sens de la recherche d'un tel cadre de travail que se situe cet article.

La planification de l'enseignement doit donc naviguer entre les extrêmes que sont la dissection de micro-objectifs prétendument exhaustive et un laisser-aller vaguement téléologique à visée globalisante. Aussi se pose une question fondamentale, pragmatique : y a-t-il un moyen terme, existe-t-il une compatibilité ?

2.2. *Un exemple d'application du modèle linéaire d'analyse par objectifs*

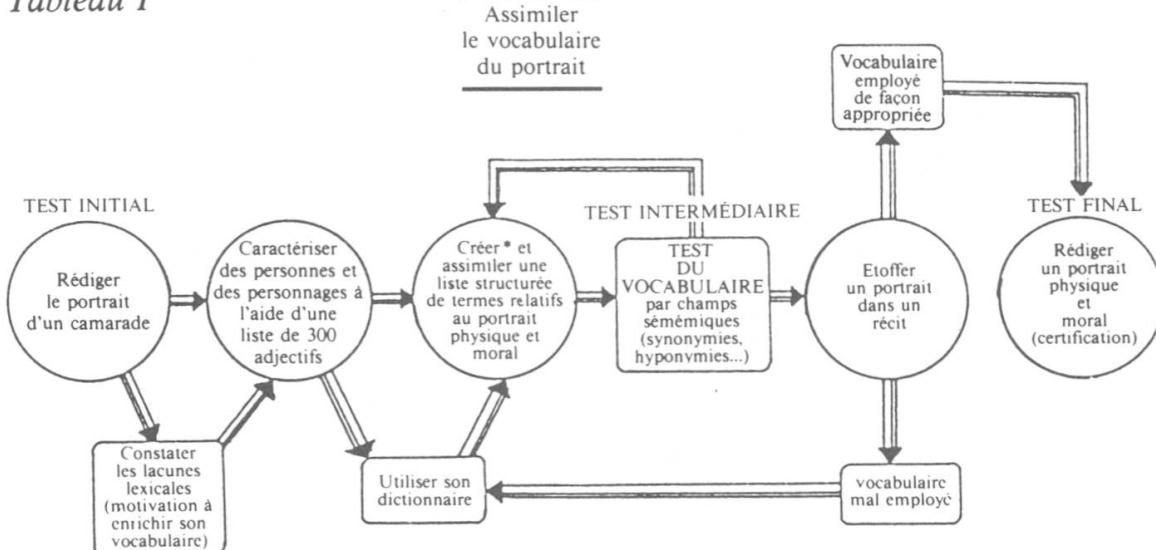
L'analyse d'une situation didactique concrète pourrait permettre d'esquisser une réponse. Prenons par exemple le cas de l'enseignement de la description physique et morale du personnage, en classe de français. Le modèle théorique

de planification usuel voudrait qu'on choisisse d'abord un objectif terminal puis des objectifs intermédiaires. En se donnant pour objectif terminal de séquence pédagogique « Rédiger en une leçon de 45 minutes un portrait physique et moral de 25 lignes au moins comptant plus de vingt adjectifs expressifs » (il est fait ici abstraction de la syntaxe et de l'orthographe pour simplifier, dans un premier temps ; on reviendra sur la nécessité d'inscrire un tel objectif dans un ensemble didactique concernant la typologie des textes), l'enseignant d'élèves de 13 ans sélectionnerait quelques objectifs intermédiaires qu'il estimerait pertinents : rédiger le portrait d'un camarade, caractériser des personnages, assimiler le vocabulaire du portrait, étoffer un portrait dans un récit. S'il adoptait une logique instrumentaliste, il associerait peut-être les différentes phases de sa planification à des évaluations formatives préprogrammées en une tentative de s'inscrire dans une pédagogie de maîtrise⁴. Il ajouterait donc quelques boucles interactives (corigeant l'élève en cours de travail), rétroactives (reprenant certains objectifs non atteints) ou proactives en présentant les mêmes données d'une manière entièrement nouvelle (Allal, 1986). La séquence ainsi conçue ressemblerait probablement à celle du tableau I.

L'enseignant se sentirait alors satisfait d'un effort de conceptualisation qui, à ce stade d'organisation des performances, s'avérerait peut-être déjà payant.

Exemple de séquence d'enseignement par objectifs associée à une évaluation formative :

Tableau I

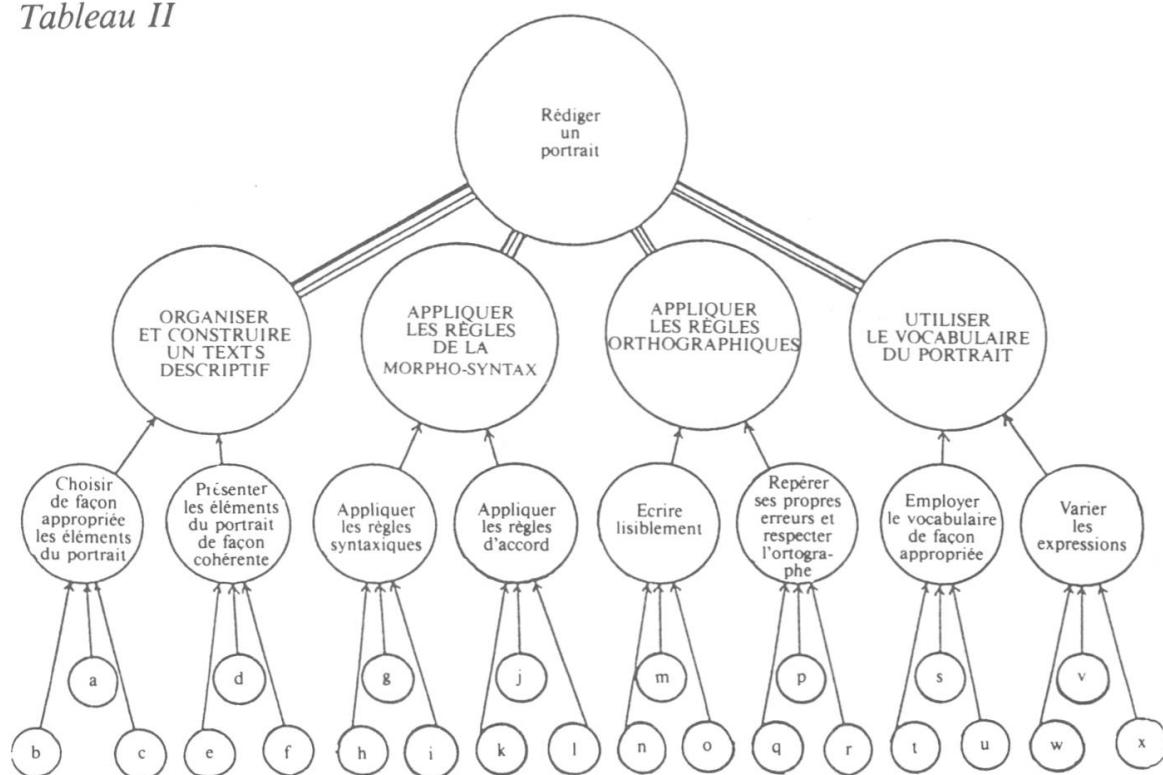


N.B. : Cette proposition d'application de l'évaluation formative en classe de français est susceptible d'être améliorée à l'envi et n'est fournie qu'à titre d'exemple, sans prétention d'exhaustivité.

* Collectivement, sous forme d'une banque de données, selon une idée de Pierre Bach : « L'écriture buissonnière » (1987).

Cependant, en pratique, de nombreux problèmes surgiraient. La didactique des langues distingue traditionnellement plusieurs modalités d'enseignement (souvent intitulées «sous-disciplines»). La technique de la langue doit-elle être traitée séparément des activités d'expression ? Doit-on favoriser une approche textuelle plutôt que l'approche phrasique fréquemment adoptée (cf. Bain & Schneuwly, 1986) ? La rédaction doit-elle être scindée de l'activité d'enseignement de la lecture ? Les dénominations pédagogiques comme «conjugaison», «vocabulaire», «orthographe», «grammaire» – dont le statut est remis en question puisque la linguistique textuelle ne reconnaît pas ce découpage, sa visée étant purement didactique – constituent autant d'aspects du fonctionnement langagier risquant d'entraver la réalisation des objectifs. Faut-il les intégrer ? Beaucoup d'enseignants (pour ne pas dire la plupart) séparent l'étude de la «langue-outil» de celle de la «langue-communication». Comment en tenir compte dans une planification cohérente ? Faut-il distinguer plusieurs niveaux de performances ? L'optique a priori instrumentaliste du tableau II, c'est-à-dire l'application d'une théorie très structurée à visée évaluative déconnectée du contexte, risquerait de rencontrer des difficultés multiples, cette «caricature de pédagogie de maîtrise» tenant très peu compte de l'interaction communicative et de la réalité didactique du terrain (Bain, 1987). L'évaluation risquerait de prendre une place qui devrait être consacrée prioritairement à l'apprentissage.

Tableau II



Ce tableau s'inspire d'une proposition de J.-Y. Boyer: «Notion de besoin», Université du Québec à Hull, 1982, p. 12.

L'itinéraire nécessaire pour développer un objectif comme celui de « Rédiger le portrait d'un personnage » peut donc être plus complexe qu'il ne paraît au premier abord. Cet objectif terminal peut être découpé en une multitude de sous-objectifs concernant des savoir-faire inclus dans diverses modalités d'enseignement (voir tableau II). Qu'en est-il alors de la progression didactique ? Laquelle choisir ? Comment déterminer les priorités ?

Le choix des éléments proposés ci-dessus peut d'ailleurs être immédiatement critiqué de par son arbitraire. Aucun objectif de type socio-affectif ne figure dans ce tableau. En outre, il est incomplet : la somme des apprentissages de niveau inférieur n'équivaut pas à la réalisation de l'objectif général. Les objectifs intermédiaires contribuent tous à la réussite finale, mais ne l'assurent pas : le tout dépasse la somme des parties ! D'autre part, aucune indication organisationnelle et interactive n'apparaît dans ce schéma qui pourrait transformer sa structure en système fonctionnel complexe ; en cette absence, le tout est également moins que la somme des parties, selon l'équation paradoxale $S = \neq S$ ou $S < > S$ (Morin, 1977). Enfin, la nature du message et de son destinataire influence le contenu de la rédaction et sa complexité à tous les niveaux. Or, aucune mention n'est faite de la situation de communication.

Ainsi, on pourrait penser à première vue que la définition des besoins pédagogiques de l'élève en vue du développement d'une démarche aussi spécifique est relativement simple. Ça n'est pas le cas. Il ne suffit pas de comprendre l'objectif et d'avoir une connaissance précise de ce que sait l'élève pour en déduire la stratégie d'enseignement.

Comme le relève Boyer (1982), d'une part, l'évaluation des compétences réelles d'un élève est difficile à vérifier ; d'autre part, les objectifs sont interconnectés et les besoins sont impossibles à isoler. De plus, l'élève, comme ses besoins, change constamment de même que l'écart qui le sépare des objectifs poursuivis. On ne peut donc pas définir les besoins à partir d'interventions ponctuelles. Boyer (1982) et de Ketela (1984) rappellent que l'enseignant doit faire constamment référence à l'objectif global terminal qui seul permet de situer valablement le besoin de l'élève en matière de connaissance ou de capacité par rapport à un objectif intermédiaire spécifique en voie d'intégration. La pédagogie du texte, de même, demande qu'aucune des modalités d'enseignement du français ne soit étudiée en dehors d'un besoin précis de communication ; celui-ci indique dans quelle mesure et de quelle manière tel objectif doit faire l'objet d'un apprentissage.

Cet exemple nous amène donc à constater que l'analyse par objectifs usuelle ne permet pas de tenir compte de la complexité de la situation didactique. Elle est à la fois trop précise puisqu'elle limite la créativité en pré-déterminant le cheminement cognitif, trop floue dans ses principes de progression, et trop linéaire pour proposer des situations de résolution de problème occasionnant le développement de stratégies de niveau supérieur, tant cognitives que socio-affectives.

A la lecture de ce qui précède, l'enseignant peut avoir l'impression qu'il ne peut plus agir linéairement : il doit agir simultanément sur plusieurs plans. L'habitude était de partir du simple au risque d'être simpliste et de lasser les élèves ; pourquoi ne pas partir du complexe ?

Aussi, cet article étaiera en troisième partie la proposition suivante: pour qu'une planification soit efficace et viable, l'organisation des performances doit être surbordonnée à un principe de fonctionnement global qui lui donne une direction pragmatique. Les priorités devraient être déterminées en fonction d'un projet unificateur.

3. Le fonctionnement systémique

3.1. *De l'analyse cartésienne au système dynamique*

L'étude des tableaux I et II montre que ceux-ci s'inscrivent dans une logique cartésienne. Le «Discours de la Méthode» de Descartes (1637) érigeait en dogmes quatre préceptes: 1) Vérification de véracité; 2) Division des difficultés en parcelles; 3) Gradation du plus simple au plus composé; 4) Exhaustivité. Les parcours pédagogiques proposés en I et II témoignent d'une progression linéaire de la pensée. Selon la méthode usuelle de planification des objectifs:

1. Le choix de l'«enseignant-modèle» se fonde sur un assentiment plus ou moins universel à l'égard de l'objectivité de sa démarche et d'une trajectoire.
2. L'enseignant fragmente son enseignement en unités plus petites de difficulté moindre.
3. Il établit une gradation du plus simple au plus complexe.
4. Il entend décrire exhaustivement les objectifs du parcours pédagogique (organisation des performances).

Les quatre préceptes cartésiens sont battus en brèche⁵ par le nouveau paradigme scientifique issu de la systémique. Ce courant de recherche décrit les réalités complexes et préconise une analyse qualitative des champs tenant compte de la singularité des événements potentiels. «Systémique» qualifie un processus interactif global agissant à plusieurs niveaux simultanément et dont le fonctionnement procède d'un choix pertinent déterminé par des finalités:

1. Il n'y a pas de «vraie trajectoire» témoignant objectivement du «one best way»: l'enseignant doit moins songer à l'évidence de certaines certitudes qu'à la PERTINENCE d'une trajectoire s'adaptant au terrain par rapport à des finalités explicitables.
2. La parcellisation de l'enseignement conduit au réductionnisme et s'oppose au GLOBALISME: l'analyse des structures et la dissection des composants font perdre de vue leur aspect fonctionnel. La compréhension des parties n'entraîne pas le fonctionnement du tout; l'objet d'apprentissage est en interaction dynamique avec un contexte, un environnement; l'intelligence de ce contexte semble être la condition d'une compréhension fonctionnelle de l'objet.
3. La gradation du simple au complexe est souvent justifiée par un principe causaliste (stimulus-réponse; cause-effet). Mais chaque élève est différent. Comment préjuger d'une seule logique, d'une seule gradation?

tion ? Au lieu de décider en toute connaissance de causes, l'enseignant est appelé à décider en toute connaissance des conséquences tant il est vrai que «rien n'est égal par ailleurs». Comme «les mêmes causes n'entraînent pas toujours les mêmes effets», Le Moigne (1984, p. 43) propose de remplacer ce précepte cartésien par le «précepte TÉLÉO-

LOGIQUE: Interpréter l'objet non pas en lui-même, mais par son comportement, sans chercher à expliquer a priori ce comportement par quelque loi impliquée dans une éventuelle structure. Comprendre en revanche ce comportement et les ressources qu'il mobilise par rapport aux projets que, librement, le modélisateur attribue à l'objet»⁶.

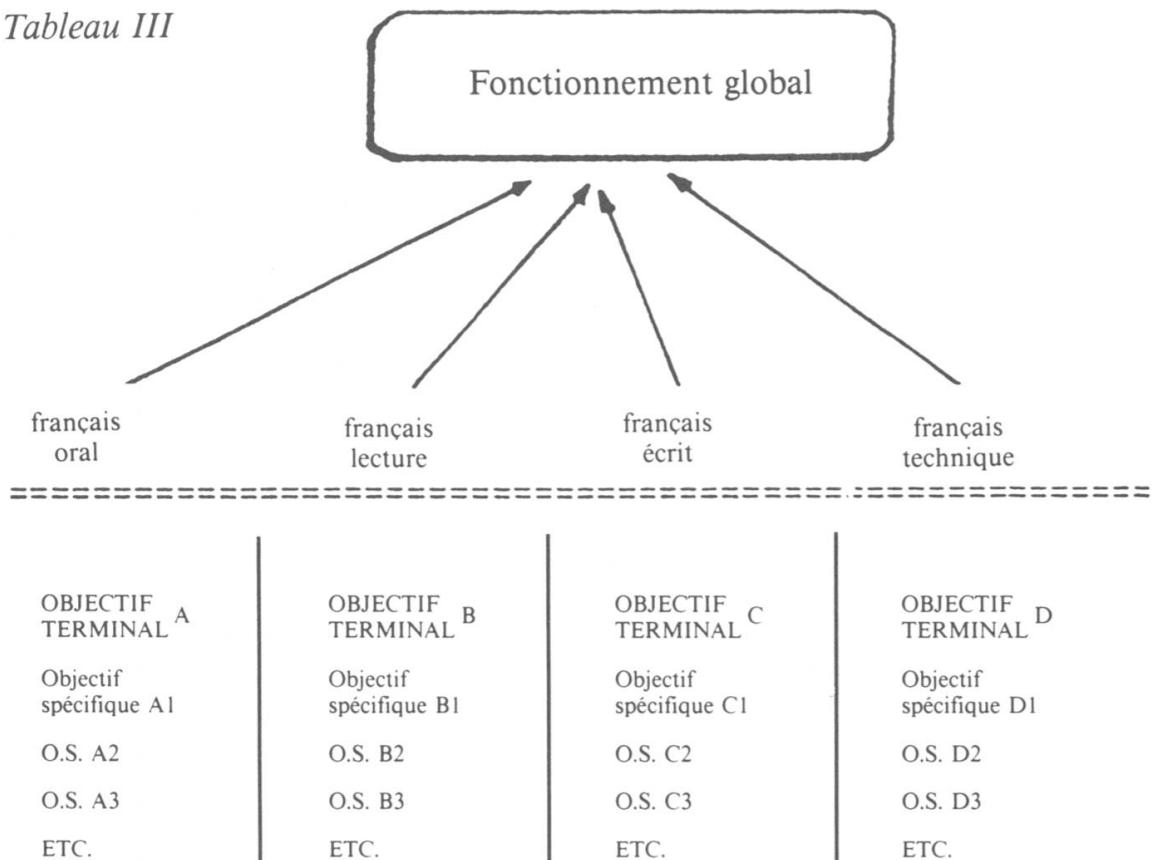
4. Les tableaux I et II font la preuve de l'impossibilité d'être exhaustif. D'ailleurs, l'exhaustivité a priori, au stade de la planification (du modèle) est-elle souhaitable et utile? Ce principe d'exhaustivité priviliege l'addition des éléments plutôt que la trajectoire d'agrégats mouvants et fonctionnels. La définition et la sélection d'agrégats pertinents en fonction d'un but suffisent à la planification de l'enseignement. Le Moigne (1984) propose le «précepte d'AGRÉGATIVITÉ: Convenir que toute représentation est partisane, non pas par oubli du modélisateur, mais délibérément. Chercher en conséquence quelques recettes susceptibles de guider la sélection d'agrégats tenus pour pertinents et exclure l'illusoire objectivité d'un recensement exhaustif des éléments à considérer» (p. 43). Ainsi, pour donner un exemple, le choix des domaines didactiques du français est arbitraire et consiste en la sélection d'agrégats de connaissance dont on présuppose qu'ils seront pertinents dans l'enseignement de la langue maternelle: français technique, expression orale, etc.

Ces quatre préceptes (PERTINENCE, GLOBALISME, TÉLÉOLOGIE et AGRÉGATIVITÉ), s'ils sont intégrés à la planification de l'enseignement, impliquent un changement radical : le passage du paradigme cartésien au paradigme systémique. En appliquant ces principes, il est possible de passer de l'organisation cartésienne des performances à la complexité du fonctionnement systémique qui, lui, tient compte du contexte et de l'interaction. En d'autres termes, la planification, en tant que phase préparatoire à l'enseignement, peut passer du modèle systématique au modèle systémique.

3.2. Application du modèle systémique en classe de français

Il a été suggéré plus haut de subordonner l'organisation des performances à un principe de fonctionnement global qui donne à celle-ci une direction pragmatique. La structure est alors «dynamisée» selon un axe définissant un projet prioritaire. Dans la pratique de l'enseignement du français, langue maternelle, au premier cycle, il s'agit de distinguer les modalités didactiques (agrégats des «sous-disciplines»⁷):

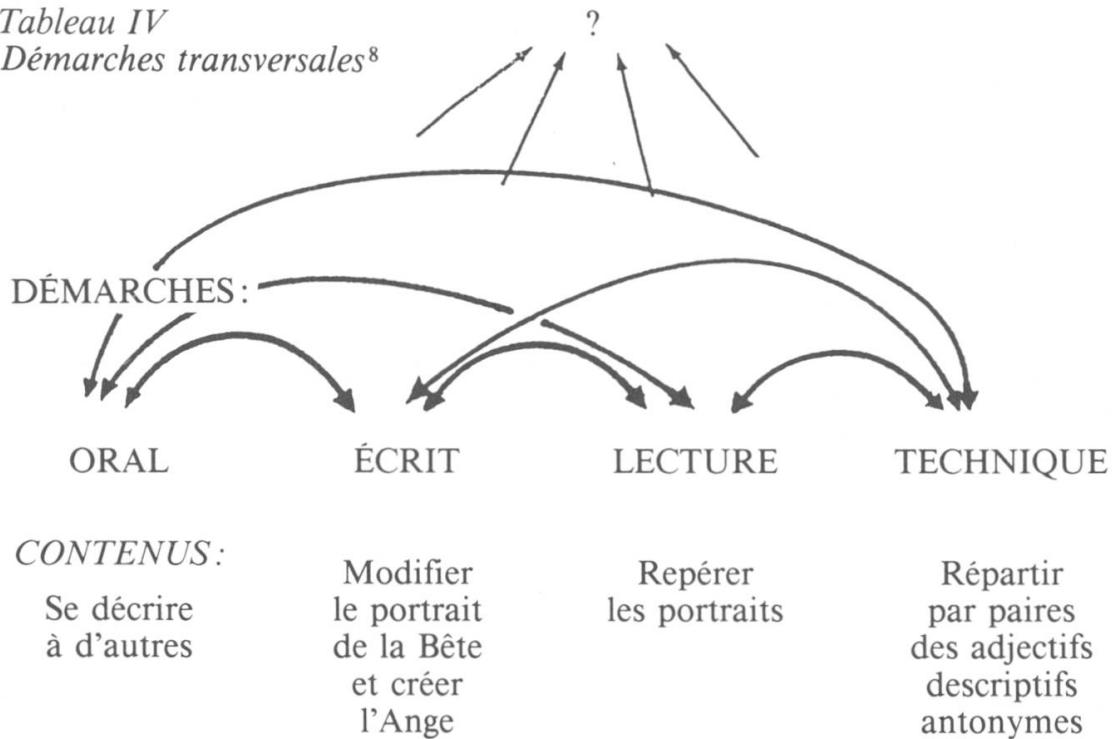
Tableau III



Les catégories choisies sont pragmatiques. Elles concernent le langage de la formation et non la langue scientifique des chercheurs. L'enseignement des langues secondes préfère les rubriques émission/réception x oral/écrit (Vallette, 1974); la part restreinte de l'oral et la place de l'enseignement «technique» justifie le découpage ci-dessus, aux yeux des enseignants.

La juxtaposition des séquences pédagogiques propres aux différentes modalités didactiques du français impose des démarches comparatives et le transfert de connaissances d'une modalité d'enseignement à l'autre :

Tableau IV
Démarches transversales⁸

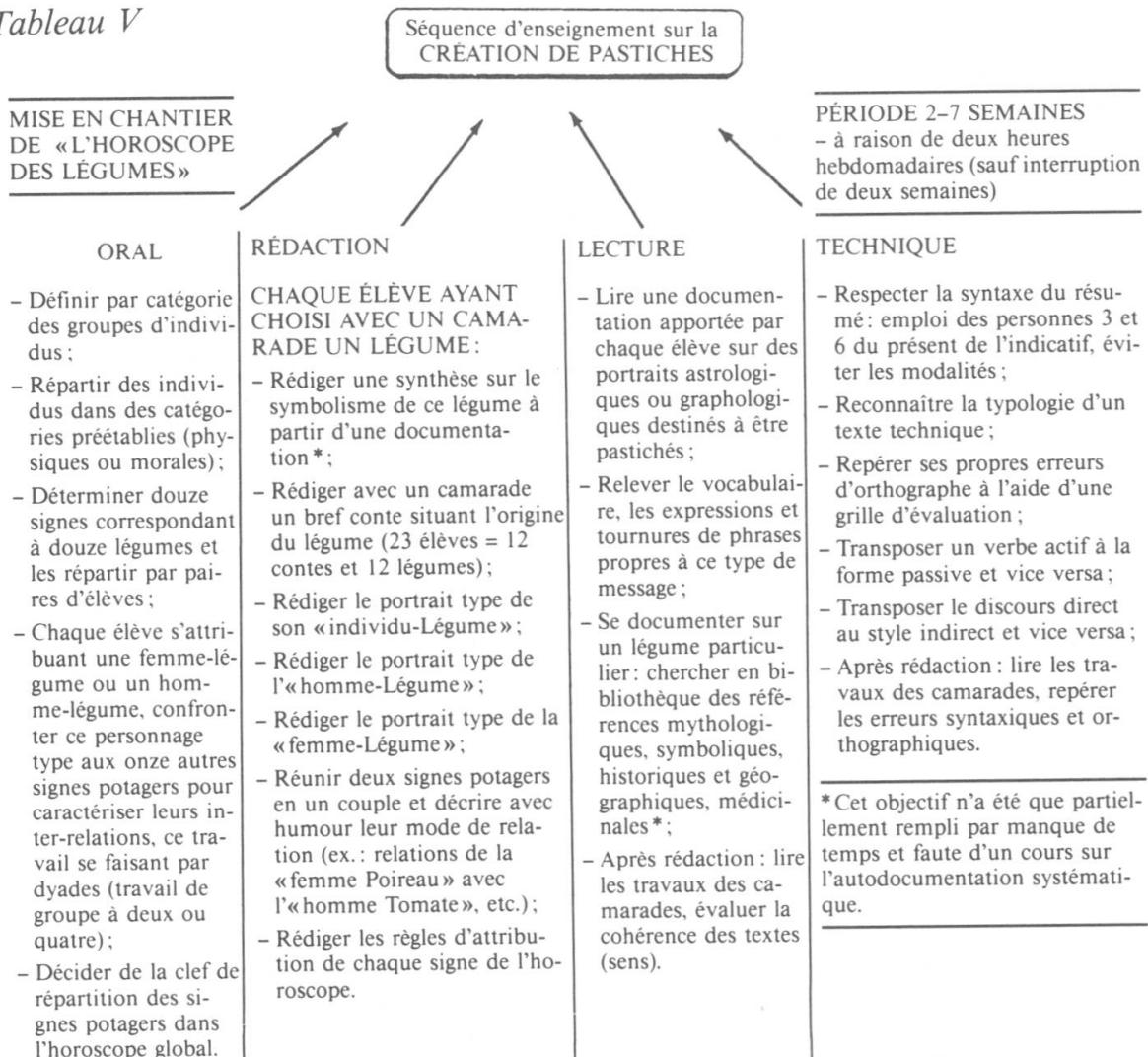


Un apprentissage peut être ciblé de différents points de vue. L'enseignant a intérêt, par exemple, à travailler le portrait (description du personnage dans le récit) non seulement dans l'écriture, mais encore dans la lecture et l'expression orale. L'enseignement gagne en homogénéité, et l'approche transversale des contenus d'une modalité didactique à l'autre développe des démarches de pensée. On obtient un outil de motivation supplémentaire pour l'apprenant en faisant converger ces démarches en un fonctionnement socio-affectif ou expressif.

Ce qui distingue les tableaux III et IV de la linéarité du tableau I est la convergence de direction des modalités d'enseignement en un projet. Le projet d'ensemble va donner un fonctionnement aux contenus en les assemblant dans des démarches conjointes. Ce fonctionnement global permet d'autre part un apprentissage textuel et non phrastique. Le projet de production éducative organise les performances en termes systémiques : l'axe téléologique global oblige une interrelation des modalités d'enseignement par agrégats de contenus similaires ; ainsi se développent des démarches de pensée qui, transférées d'une modalité d'enseignement aux autres, s'unissent en une même conception expressive.

La planification d'un projet de production éducative conçu selon ce modèle est présenté ci-dessous ; il s'agit de la création d'un pastiche intitulé « L'Horoscope des Légumes ». L'ensemble de la démarche a été publié séparément (Tochon, 1988).

Tableau V



*Cet objectif n'a été que partiellement rempli par manque de temps et faute d'un cours sur l'autodocumentation systématique.

Les démarches convergent en structurant une «compétence» du portrait (au sens de Birzea, 1979). Le projet de production éducative, en emboîtant les contenus dans des démarches incluses dans un fonctionnement, restitue à la séquence pédagogique sa fonctionnalité et sa direction communicative.

L'élève est amené à comparer les contenus qu'il travaille dans des contextes différents, il est obligé de transférer ses connaissances d'un domaine à l'autre par des opérations d'analyse et de synthèse tout en évaluant sa production et celle d'autrui. Le fonctionnement implique donc l'élévation taxonomique du niveau d'apprentissage par l'utilisation des contenus dans des démarches convergentes. A cet égard, il est possible d'affirmer que *le projet d'activité éducative peut satisfaire deux types d'exigences : les exigences d'organisation rigoureuse des performances en termes comportementaux, et les exigences de l'«école de la compétence»*, comme le montre le tableau VI.

Le critère de la performance permet une communication claire des intentions, il assure une programmation opérative (autant que faire se peut) des séquences d'apprentissage et facilite l'évaluation du rendement scolaire. Le critère de compétence implique une meilleure durée d'action, des capacités de transfert utiles à plus large échelle, une globalité permettant une adaptation aux

modifications des conditions d'apprentissage. L'expression d'une compétence terminale est plus facile que la formulation de listes atomisées d'objectifs, elle dynamise l'enseignement en provoquant des acquisitions en chaîne.

Un aspect distinguant l'école tylérienne et magérienne des performances de l'«école des compétences» est la différence des plans taxonomiques visés. Trop souvent en effet, les auteurs remarquent que d'une part les performances se restreignent au plan cognitif et délaissent le plan socio-affectif (ce qui ne devrait pas être le cas des «compétences»), et que d'autre part les niveaux cognitifs développés se situent au bas de l'échelle taxonomique. Le critère de compétence, quant à lui, développe analyse, synthèse et évaluation intégrative.

La subordination des objectifs à un principe de fonctionnement global apporte à la séquence d'objectifs «cartésienne» traditionnelle un «relief» qui lui manquait. La séquence perd sa linéarité pour fonctionner comme un système interrelationnel complexe. Ceci s'explique si l'on reprend les quatre principes fondamentaux de la systémique (pertinence, globalisme, téléologie et agrégativité).

1. L'enseignant ne part pas d'une théorie préconçue de l'apprentissage (arbitraire du simple au complexe) mais établit un principe de pertinence didactique : la correspondance nécessaire des agrégats ou domaines de tâche ;
2. Il établit un projet d'ensemble qui donne une signification aux contenus développés : l'élève ne les assimile pas dans l'abstrait, mais il comprend immédiatement leur utilité et leur finalité ;
3. La globalité de même que la correspondance des domaines didactiques amènent l'élève à développer par la pratique une compréhension du même phénomène cognitif dans des situations d'apprentissage diversifiées ;
4. La trajectoire n'est plus dictée strictement, a priori, par le maître ; le projet de production peut être négocié, tenir compte des besoins subjectifs et socio-affectifs de l'apprenant comme des besoins objectifs de l'institution, puis il procède d'une planification complexe sur plusieurs niveaux (trois niveaux d'emboîtement : contenus, démarches et fonctionnement ; quatre secteurs latéraux définis par les domaines de tâche) qui n'enclavent pas la démarche dans un déterminisme : l'élève assimile les connaissances selon une démarche expressive personnelle et est moins soumis au rythme ou à la logique du maître ;
5. Les apprentissages de différents niveaux ne se produisent pas de façon linéaire mais simultanément ; l'enchâssement des niveaux laisse une place à l'imprévu, au désordre fonctionnel, et donc à la créativité.

D'autres exemples de réalisation ainsi que la description détaillée de la procédure de passage du modèle à sa pratique sont donnés dans Tochon (1987, 1988), et dans un classeur de 80 fiches méthodologiques (Tochon, Balma & Thee-Bloesch, 1988).

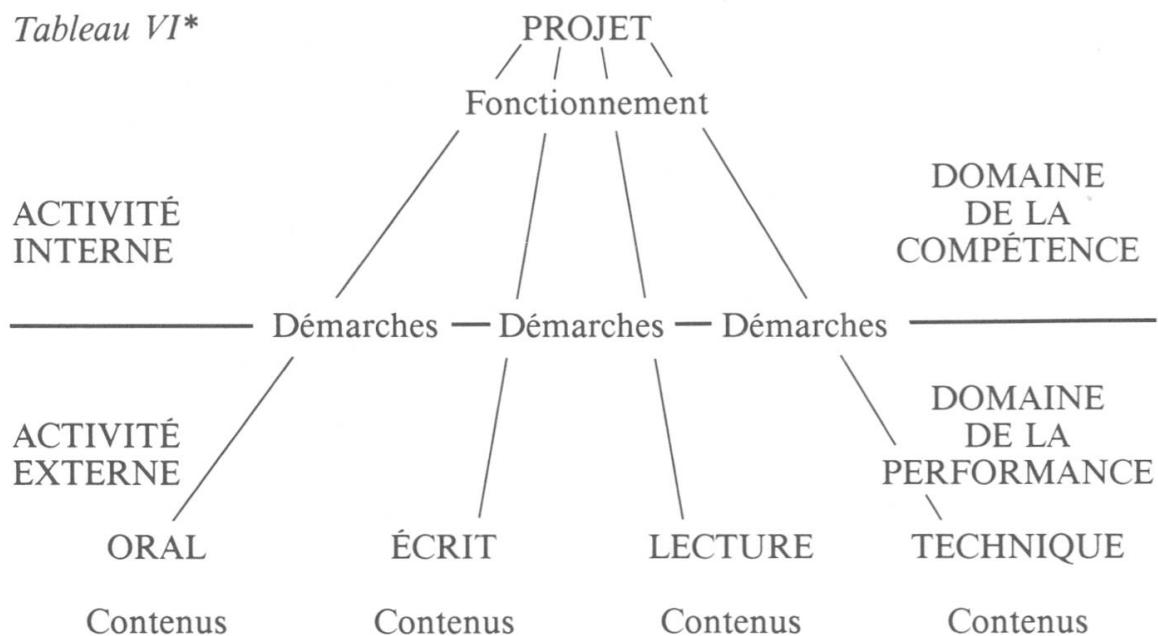
4. Vers un modèle de planification fonctionnel pour la classe de français

La question était posée de savoir s'il fallait choisir entre deux écoles (performance ou compétence), ou s'il était possible de définir un cadre méthodologique souple praticable en classe et rendant compatible l'organisation des performances avec un fonctionnement systémique global. La conception d'un projet pédagogique telle qu'elle a été définie ici constitue semble-t-il un modèle satisfaisant de planification du court et du moyen terme, dans l'enseignement du français au premier cycle secondaire.

Les modèles théoriques de planification de l'enseignement ne permettaient pas jusqu'à présent de «faire face à la variabilité et à la complexité des situations» (Hoc, 1987). Or, la hiérarchisation et l'enchâssement préconisés de trois niveaux d'apprentissage réduisent la complexité par un principe de convergence. Cette anticipation schématique guide les choix de l'enseignant en tenant compte de plusieurs niveaux de finalités. Le modèle de planification proposé dans cet article est «économique» au sens qu'il inclut finalités et procédures en un tout cohérent distinguant des domaines de tâches.

La subordination des contenus à des démarches convergentes en un fonctionnement «projectif» permet l'unification de deux corps théoriques distincts, performances et compétences ne s'opposant plus de façon irréductible mais constituant deux plans pédagogiques complémentaires. L'organisation des performances relève de l'activité didactique externe, le fonctionnement systémique activant quant à lui les compétences internes (Vygotski, 1934 et 1938; Galperine, 1966; Leontiev, 1972; Hoc, 1987; Hoc & Nguyen-Xuan, 1987).

Tableau VI*



**L'activité externe des performances vise l'activation interne des compétences ; le projet planifie un travail sur ces deux plans par l'enchâssement dans un fonctionnement global de contenus articulés par des démarches convergentes.*

Notes

¹ «Projectif» de projet.

² La question des taxonomies est traitée plus loin.

³ Une taxonomie, en sciences de l'éducation, est une classification logique, systématique et hiérarchisée, des buts éducatifs fondée sur des principes explicites de sélection des comportements visés par les processus d'enseignement.

⁴ Block & Burns, 1976 ; Birzea, 1982 ; Bloom, 1972 et 1984 ; Huberman, Juge & Hari, 1984 ; Huberman et al., 1988.

⁵ Boudon, 1968 ; Ackoff, 1971 ; Vogel, 1965 et 1973 ; Rosnay, 1975 ; Crozier & Friedberg, 1977 ; Delattre et Thellier, 1979 ; Morin, 1982 ; Le Moigne, 1984 ; Lerbet, 1984 et 1986.

⁶ Le précepte de détermination du comportement final est amorcé par le néo-behaviorisme (Skinner, 1968, p. 236), il est présent dans l'articulation des programmes par objectifs ; cependant, l'APPLICATION du principe téléologique dans une pratique des objectifs soumise à un «différentiel systémique» téléologique (Tochon, 1987) fait encore défaut.

⁷ L'activité technique regroupe des rubriques traditionnelles comme le vocabulaire, l'orthographe, la grammaire, la conjugaison. La distinction didactique de ces aspects du fonctionnement langagier relève d'une spécification précommunicative en ce sens que ces opérations sont fondues et intégrées dans l'acte de communiquer. Rejoindre ce vecteur communicatif constitue précisément l'axe du projet.

⁸ Cet article donne pour exemple des objectifs «spécifiques» mais non «opérationnels», c'est-à-dire qu'il mentionne rarement les critères et conditions de réussite. Ceux-ci ne semblent utiles que pour les objectifs techniques (Ex. : Accorder correctement sujet-verbe dans 95 % des occurrences lors de rédactions spontanées). En effet, la vérification de la réalisation des objectifs pour les autres modalités didactiques du français s'opère dans le produit global du projet lui-même : l'accomplissement du projet est la preuve et la garantie de l'atteinte des objectifs. Cette remarque est valable pour le tableau qui suit.

Références

- Ackoff R.L. (1971), «Towards a system of systems concepts», *Management Science*, vol. 17, n° 11.
- Allal L. (1986), «Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise : processus de régulation interactive, rétroactive et proactive», Université de Genève.
- Aubegny J. (1987), «Les pièges de l'évaluation – Evaluer pour (se) former», Maurecourt, UNMFREO, Mésonance.
- Bain D. (1987), «La formation en évaluation formative, argumentation et plaidoyer pour une entrée par la didactique», Genève, DIP, CRPP, octobre 1987, exposé présenté au congrès de l'ADMEE à Fribourg.
- Bain D. & Schneuwly B. (1986), «Vers une pédagogie du texte», Genève, DIP, CRPP.

- Barlow M. (1987), «Formuler et évaluer ses objectifs en formation», Lyon, Chronique Sociale.
- Birzea C. (1979), «Rendre opérationnels les objectifs pédagogiques», Paris, P.U.F.
- Birzea C. (1982), «La pédagogie du succès», Paris, P.U.F.
- Block J. & Burns R. (1976), «Mastery Learning», in Shulman L. (Ed.), *Review of Research in Education*, vol. 4, Itasca, III.: Peacock.
- Bloom B. & al., (1956), «Taxonomie des objectifs pédagogiques – 1. Domaine cognitif», Québec, Presses de l'Université du Québec, 1982.
- Bloom B. (1971), «Apprendre pour maîtriser», Lausanne, Payot, 1972.
- Bloom B. (1984), «Le défi des deux sigmas : trouver des méthodes d'enseignement collectif aussi efficaces qu'un précepteur», in Crahay M. & Lafontaine D. (Ed.), «L'Art et la Science de l'Enseignement», Bruxelles, Labor, 1986.
- Bobbit F. (1918), «The Curriculum», New York, Houghton.
- Boudon P. (1968), «A quoi sert la notion de structure?», Paris, Gallimard.
- Boyer J.Y. (1982), «Les étapes de l'élaboration d'un plan d'études de classe», Québec, PMF 2601, Université du Québec à Hull.
- Cardinet J. (1982a), «Le découpage des objectifs pédagogiques», Neuchâtel, IRDP (1982.02).
- Cardinet J. (1982b), «Pour l'analyse horizontale des projets de programmes de CIRCE III», Neuchâtel, IRDP (R 82.1079).
- Cardinet J. (1986), «La maîtrise, communication réussie», Neuchâtel (86.101).
- Clark C.M. & Peterson P.L. (1986), «Teachers' thought processes», revue de recherche sur la planification, Wittrock M., *Handbook on Research on Teaching – 3e éd.*, London, AERA, Collier Macmillan Publishers, pp. 255–296.
- Clark C.M. & Yinger R.J. (1979), «Three studies of teacher planning», Research Serie n° 55, East Lansing, Michigan State University.
- Crozier M. & Friedberg E. (1977), «L'acteur et le système», Paris, Seuil.
- De Ketele J.M. (1984), «Observer pour éduquer», Berne, Peter Lang.
- De Landsheere V. & De Landsheere G. (1976), «Définir les objectifs de l'éducation», Paris, P.U.F.
- Delattre P. & Thellier M. (1979), «Elaboration et justification des modèles», tomes 1 et 2, Paris, Maloine SA.
- Deno S. & Jenkins J. (1969), «On the «Behaviorality» of Behavioral Objectives», *Psychology in Schools*, n° 63.
- Descartes R. (1637), «Discours de la Méthode», Paris, Ed. de Cluny, 1943.
- D'Hainaut L. (1977), «Des fins aux objectifs», 4^e éd. revue et augmentée, Bruxelles, Labor 1985.
- Ebel R. (1973), «Evaluation and educational objectives», *Journal of Educational Measurement*, 10, 4.
- Eisner E.W. (1974), «The mythology of art education», *Curriculum Theory Network*, vol. 4, n°s 2-3.
- Favor-Lydecker A. (1981), «Teacher planning of social studies instructional units», Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Los Angeles.

- Gagne R. (1965), «The conditions of learning», New York, Holt, Rinehart and Winston.
- Gagne R. (1976), «Les principes fondamentaux de l'apprentissage – Application à l'enseignement», Montréal, Ed. HRW.
- Galperine G. (1966), «Essai sur la formation par étapes des actions et des concepts», Recherches psychologiques en URSS, Moscou, Editions du Progrès, pp. 114–132.
- Guilford J.P. (1967), «The Nature of Human Intelligence», New York, McGraw-Hill.
- Hameline D. (1979), «Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue», Paris, E.S.F.
- Hoc J.-M. (1987), «Psychologie cognitive de la planification», Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- Hoc J.-M. & Nguyen-Xuan (1987), «Les modèles informatiques de la résolution de problème», in Piaget J. (1987), «Psychologie», Paris, Encyclopédie de la Pléiade, NRF.
- Huberman M., Juge P.-A. & Hari P.-A. (1984), «Pédagogie de maîtrise – Une expérience au collège de Staël», Université de Genève.
- Huberman et al. (1988), «Assurer la réussite des apprentissages scolaires ? – Les propositions de la pédagogie de maîtrise», Paris et Neuchâtel, Delachaux & Niestlé.
- Le Moigne J.-L. (1984), «La théorie du système général – Théorie de la modélisation», édition 1977 mise à jour, Paris, PUF.
- Leontiev A. (1972), «Le développement du psychisme», Paris, Editions sociales, 1976.
- Lerbet G. (1984), «Approche systémique et production de savoir», Maurecourt, UNMFREO, Mésonance.
- Lerbet G. (1986), «De la structure au système», Maurecourt, UNMFREO, Mésonance.
- Mager R.F. (1962), Comment définir des objectifs pédagogiques», Paris, Bordas, 2^e éd. 1977.
- Miller R.B. (1962), «Task description and analysis, in Gagne R.M. (Ed.), «Psychological Principles in System Development», Holt, Rinehart and Winston, pp. 187–228.
- Morin E. (1977), «La méthode -1. La Nature de la Nature», Paris, Seuil.
- Morin E. (1982), «Science avec conscience», Paris, Fayard.
- Neale D.C., Pace A. & Case A.B. (1983), «The influence of training, experience, and organizational environment on teachers' use of the systematic model», Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Montréal.
- Pocztar J. (1979), «La définition des objectifs pédagogiques», Paris, ESF.
- Popham W.J. & Baker E.L. (1970), «Comment programmer une séquence pédagogique», Paris, Bordas, 1981.
- Rosenshine B. (1986), «Vers un enseignement efficace des matières structurées. Un modèle d'action inspiré par le bilan des recherches processus-produit» in Crahay M. & Lafontaine D. (Ed.), «L'Art et la Science de l'Enseignement», Bruxelles, Labor.

- Rosnay J. de (1975), «Le macroscope», Paris, Seuil.
- Sardo D. (1982), «Teacher planning styles in the middle school», Paper presented to the Eastern Educational Research Association, Ellenville, NY.
- Shavelson R.J. & Stern P. (1981), «Research on Teachers' Pedagogical Thoughts, Judgments, Decisions, and Behavior», Los Angeles, Review of Educational Research, vol. 51, n° 4, pp. 455-498.
- Skinner B.F. (1954, 1958 et 1965 réunis in 1968), «La révolution scientifique de l'enseignement», Bruxelles, Dessart & Mardaga, 1969.
- Stenhouse L. (1970-1971), «Some limitations of the Use of Objectives in Curriculum Research and Planning», *Paedagogica Europaea*, vol. VI, pp. 73-83.
- Tochon F. (1986), «La planification des objectifs dans l'enseignement du français», in Tochon F., Balma P.A. & Thee-Bloesch (1988), *Fiches méthodologiques destinées aux maîtres de français*, Genève, DIP, Cycle d'orientation, pp. 29-60.
- Tochon F. (1987), «Le projet pédagogique comme formation à l'autoévaluation : un problème de niveaux taxonomiques», article présenté au Colloque international de l'ADMEE le 29 septembre 1987 à Fribourg, Suisse.
- Tochon F. (1988), «Didactique du français», *Cahier de la Section des Sciences de l'Education* n° 51, Université, Genève.
- Tochon F., Balma P.-A. & Thee-Bloesch S. (1988), *Fiches méthodologiques destinées aux maîtres de français*, Genève, DIP, Cycle d'orientation.
- Tyler R.W. (1950), «Basic principles of Curriculum and Instruction», Chicago, University of Chicago Press.
- Tyler R.W. (1967), «Basic Principles of Curriculum and Instruction», Chicago, University of Chicago Press.
- Valette R.M. (1974), «Le test en langues étrangères – Guide pratique», Paris, Hachette.
- Vogel T. (1965), «Théorie des systèmes évolutifs», Paris, Gauthier-Villars.
- Vogel T. (1973), «Pour une théorie mécaniste renouvelée», Paris, Gauthier-Villars.
- Vygotski L.S. (1934), «Pensée et langage», Paris, Messidor/Editions sociales, 1985.
- Vygotski L.S. (1938), «Mind and Society» – The Development of Higher Psychological Processes», Cambridge (Massachusetts), Harvard University Press, 1978.
- Yinger R.J. (1977), «A study of teacher planning: description and theory development using ethnographic and information processing methods», unpublished doctoral dissertation, Michigan State University.
- Yinger R.J. (1979), «Routines in teacher planning», *Theory into Practice*, 18, pp. 163-169.

Die Planung von Lernzielen :

von der Organisation der Performanz zum systemischen Modell

Zusammenfassung

Der Artikel bringt einleitend eine Übersicht über die neuere Literatur zum Thema Lernziele: Wo befinden sich Forschung und didaktische Planung diesbezüglich? Eine eingehende Analyse lässt erkennen, dass die Organisation der lernzielbezogenen didaktischen Sequenzen in der Theorie auf keinerlei bewährten funktionalen Prinzipien beruht, noch auf einer den einzelnen Disziplinen eigenen Epistemologie. Zwei Richtungen zeichnen sich in der Theorie ab: die eine ist auf Kompetenz, die andere auf Performanz ausgerichtet. Können sich die beiden Ebenen zu einer einheitlichen Didaktik zusammenfügen?

Der Lehrer kann sich weder den Luxus leisten, alle seine operationalen Ziele zu verknüpfen, noch alle seine pädagogischen Schritte instrumentieren (auf die Gefahr hin, den Schüler zu erdrücken). Er kann jedoch eine Übereinstimmung zwischen den verschiedenen sprachlichen Komponenten und dem Lehrvorgang herstellen, um synthetisches Verstehen zu fördern und strategisch wichtigen Lerneinheiten den Vorrang zu geben.

Um die didaktische Strukturierung im Französischunterricht zu dynamisieren, sollten die gegebenen Grenzen im Sinne eines globalen Vorgangs überschritten werden, was eine Zusammenfügung der Aufgabengebiete voraussetzt. Ein konkretes Beispiel der Verwirklichung des offenen systemischen Modells wird in diesem Artikel in Form des Studienprojekts «Horoskop der Gemüse» vorgestellt.

Planning with Objectives :

from performances organization to open systems patterns

Abstract

To begin with, this paper formulates the question somewhat academically through an overview of literature: what stage has been reached by researchers dealing with objectives and planification? An in-depth analysis renders evident that in theory the organization of didactic sequences in terms of objectives does not rest on any proven functional principle, nor on any epistemology suited to the envisaged disciplines. Two courses of orientation appear in the domain of theory: the first with respect to competence, the second dealing with performance. Could these two plans be reconciled within a united system of didactics?

The teacher cannot afford the luxury of stating fully and precisely all of his pedagogic approach (at the risk of stifling the autonomy of the student). By contrast, he could assure a close correlation between the different ingredients pertaining to linguistics and teaching modalities in order to give precedence to synthetic comprehension and strategic learning. To render more dynamic the didactic structure in a mother language class, it would be necessary to exceed the prescribed limits in a more global way whereby the domains of the different tasks would converge. One possibility of implementing this open systems model is proposed in the form of a study project entitled «Vegetable Horoscope».

SGBF KONGRESS 1989 SPV

**Freitag und Samstag, 10./11. November 1989
in Solothurn**

**Das Leben und die Schule von morgen
Vivre au présent – enseigner au futur**

Erstmals führen unsere Gesellschaft und der SCHWEIZERISCHE PÄDAGOGISCHE VERBAND den jährlichen KONGRESS gemeinsam durch. Bildungsforschung und Lehrerbildung begegnen sich.

Es geht darum, die pädagogischen Probleme, welche der gegenwärtige gesellschaftliche Wandel für die Bildung in der Zukunft bringt, zu erfassen – und dies mit einem Blick auf den möglichen Beitrag der Bildungsforschung in einigen konkreten Fällen.

Reservieren Sie sich jetzt schon die Daten. Beginn: Freitag, 10. November, 10 Uhr. Schluss: Samstag, 11. November, 13 Uhr. Ort: Altstadt (Rathaus und Umgebung) von Solothurn.

Aus dem Programm: Podiumsgespräch als Einstieg ins Thema, Arbeitsgruppen der SGBF, Jahresversammlung, Ateliers zu besonderen Themen, Schlussreferat. – *Das vollständige Programm wird im nächsten Bulletin abgedruckt.*

Allfällige Auskünfte: 065/21 29 64

Für das Organisationskomitee:

Regine Born *Carlo Jenzer*
SPV SGBF