

PÉDAGOGIE D'AUJOURD'HUI

COLLECTION DIRIGÉE PAR GASTON MIALARET



DÉFINIR LES OBJECTIFS DE L'ÉDUCATION

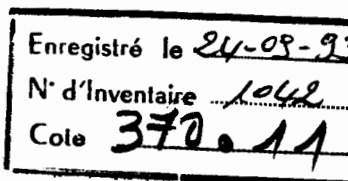
VIVIANE DE LANDSHEERE

*Laboratoire de pédagogie expérimentale
Université de Liège*

GILBERT DE LANDSHEERE

*Professeur émérite de
l'Université de Liège*

7^e édition



PRESSES UNIVERSITAIRES DE FRANCE

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION

- | | |
|--|----|
| 1. Eduquer implique toujours un objectif | 5 |
| 2. Du sommet à la base d'une hiérarchie pédagogique, les objectifs tendent à se diversifier | 6 |
| 3. La réaction contemporaine contre l'imprécision des objectifs | 8 |
| 4. De l'urgence d'une action en profondeur | 12 |
| a) Préciser les objectifs | 12 |
| b) Individualiser, même au niveau des grandes options | 15 |
| 5. Rendre l'action éducative plus efficace | 16 |
| a) Entraîner les maîtres à préciser leurs objectifs | 16 |
| b) Rénover la méthode de construction des programmes scolaires | 17 |
| c) L'objectif se définit avant la méthode d'enseignement et d'apprentissage. Il n'est pas secret | 17 |
| d) Pas d'évaluation correcte sans objectifs clairs | 19 |
| 6. Le nœud du problème : allier la science et l'art de l'éducation | 21 |

Section I. LES TROIS NIVEAUX DE DÉFINITION DES OBJECTIFS 23

Section II. LES FINS ET LES BUTS

- | | |
|--|----|
| Introduction | 33 |
| 1. Un modèle général de la dynamique culturelle | 35 |
| 2. Le choix des buts de l'éducation | 38 |
| 3. Deux exemples d'évolution des buts | 49 |
| I. Les fins poursuivies par les lycées français, 1860-1960 | 50 |
| II. Les buts de l'enseignement primaire belge, 1897-1973 | 54 |
| 4. Qui choisit les buts ? | 57 |
| 5. Des critères pour la sélection des buts | 59 |

Section III. LES OBJECTIFS DÉFINIS SELON LES GRANDES CATÉGORIES COMPORTEMENTALES : LES TAXONOMIES

- | | |
|------------------------|----|
| Introduction | 65 |
|------------------------|----|

Chapitre premier. <i>Le domaine cognitif</i>	69
I. <i>La taxonomie de Bloom</i>	69
A. Historique	69
B. Résumé	70
C. Jugement de B. S. Bloom sur sa propre taxonomie	73
D. Critique	75
1. Validité réelle mais limitée	76
2. Manque de fidélité	79
3. Utilité douteuse pour la construction des programmes scolaires	80
4. Un ensemble mal équilibré	82
5. Inutilisable sans référence au passé comportemental de l'individu	82
E. Clarifications de la taxonomie	83
1. Analyse causale de Madaus	83
a) Validité de la hiérarchie	83
b) Intervention du facteur <i>g</i>	85
2. Algorithme de Horn	87
3. Reformulation par G. De Landsheere	91
F. Essai d'opérationnalisation	93
G. Adaptations particulières	96
H. Conclusion	98
II. <i>La typologie de D'Hainaut</i>	99
III. <i>Le modèle de Guilford</i>	104
A. Présentation du modèle	104
B. Utilisation taxonomique	107
C. Adaptation de E. De Corte	112
IV. <i>La taxonomie de Gagné-Merrill</i>	114
A. Cadre théorique	115
1. Les conditions d'apprentissage	115
2. Le principe de réduction	117
B. Synthèse de la taxonomie	118
C. Présentation analytique	118
D. Critique	122
V. <i>La taxonomie de Gerlach et Sullivan</i>	125
A. Synthèse	125
B. Critique	127
VI. <i>La taxonomie de De Block</i>	128
A. Synthèse	128
B. Critique	132

Chapitre 2. <i>Le domaine affectif</i>	134
Introduction	134
A. Imprécision des concepts	136
B. Limites floues entre l'affectif et le cognitif	136
C. Freinage culturel	137
D. Ignorance des processus d'apprentissages affectifs	139
E. Pauvreté des instruments de mesure	139
I. <i>La taxonomie de Krathwohl</i>	142
A. Synthèse	142
B. Cadre théorique	145
C. Rapports entre les domaines cognitif et affectif	148
D. Critique	149
E. Essai d'opérationnalisation	150
F. Adaptation de G. De Landsheere	151
G. Une exploitation systématique	153
II. <i>La taxonomie de D'Hainaut</i>	154
III. <i>La taxonomie de French</i>	157
IV. <i>Les travaux de Raven</i>	159
A. Objectifs non académiques implicitement contenus dans certaines options	161
B. Objectifs explicités	163
C. Où trouver une norme ?	164
D. Etudes sur la perception des objectifs	167
E. Les objectifs semblent-ils atteints ?	169
V. <i>Un sondage en Belgique</i>	171
Les professeurs sont-ils d'accord entre eux	178
VI. <i>Conclusion</i>	179
Chapitre 3. <i>Le domaine psychomoteur</i>	180
Introduction	180
A. Importance	180
B. Terminologie	182
C. Les taxonomies	184
I. <i>La taxonomie de Guilford</i>	185
II. <i>La taxonomie de Simpson</i>	190
III. <i>La taxonomie de Dave</i>	193
IV. <i>La taxonomie de Verhaegen</i>	195

V. <i>La taxonomie de Jewett</i>	198
VI. <i>La taxonomie de Kibler</i>	200
A. Synthèse	200
B. Critique	203
VII. <i>La taxonomie de Harrow</i>	203
A. Synthèse	203
B. Présentation analytique	205
C. Utilité pour l'éducation et critique	209
VIII. <i>Proposition d'une taxonomie de l'habileté motrice</i>	211
A. Présentation	211
B. Description	212
Conclusions	217
Chapitre 4. <i>Intégration des trois domaines</i>	219
I. Problème	219
II. <i>La taxonomie de Scriven</i>	220
III. <i>La taxonomie de Tuckman</i>	223
IV. <i>La grille de Hameline</i>	223
Chapitre 5. <i>Conclusion de la section III</i>	229
<i>Section IV. LES OBJECTIFS OPÉRATIONNELS</i>	
Introduction	233
Chapitre premier. <i>La formulation des objectifs opérationnels</i>	237
I. <i>Les composantes essentielles</i>	237
A. Description du comportement final	239
B. Description du produit ou de la performance	245
C. Les conditions	246
D. Les critères de réussite — L'évaluation	248
II. <i>La taxonomie de D'Hainaut</i>	251
A. Présentation	251
B. Critique	261
Chapitre 2. <i>Les objectifs de transfert et d'expression peuvent-ils être opérationnalisés?</i>	262
I. Définition	262

A. Les objectifs de maîtrise	262
B. Les objectifs de transfert	263
C. Les objectifs d'expression	263
D. Au-delà : les objectifs expérimentiels	266
II. Intentionnalité et mesurabilité	267
III. Où réside la difficulté ?	268
A. Le facteur temporel	268
B. Les comportements non extériorisés : opérants — répondants	269
Chapitre 3. <i>L'ordonnance des objectifs</i>	272
Chapitre 4. <i>Avantages</i>	280
I. Avantages philosophiques et politiques	280
A. Une garantie de respect des options fondamentales	280
B. Une condition de la communication	280
C. Une garantie de la cogestion	281
II. Avantages pédagogiques	281
A. Choix plus aisé des activités d'apprentissage	281
B. Critique et amélioration plus aisées	281
C. Planification de l'enseignement plus facile	281
D. Aide aux professeurs	282
E. Une vue claire du but poursuivi	282
F. Meilleure évaluation des élèves	282
G. Meilleure évaluation des enseignants	282
Chapitre 5. <i>Critiques</i>	284
I. Simplicité illusoire	284
II. Surtout des objectifs banals	284
III. Savoir faire n'est pas synonyme de comprendre	285
IV. La spécificité entraîne la multiplicité	286
V. La concrétisation entraîne la complexité	288
VI. Envahissants	288
VII. Tous les objectifs ne peuvent pas être explicites	289
VIII. Danger de mécanisation de l'éducation	290
IX. On ne peut tout évaluer rigoureusement	291
X. Certains bons professeurs n'y recourent pas	291
XI. La méthode importe plus que le contenu	291

XII. Construire une structure	292
XIII. Liaison douteuse entre buts et objectifs opérationnels	293
XIV. Tous les comportements ne peuvent pas être anticipés	294
Chapitre 6. Conclusions	296
CONCLUSIONS GÉNÉRALES	
1. Au commencement était l'axiologie	301
2. Une double épreuve de vérité	302
3. L'unité ou l'incohérence	302
4. Information et participation	303
5. Pierre de touche mais non contrainte méthodologique	304
6. Condition de l'auto-évaluation	307
7. Augmenter le niveau d'aspiration	307
8. Au service de la formation des maîtres	309
9. Construire le curriculum	310
10. <i>Design</i> pédagogique	312
<i>Recommandations</i>	313
<i>Annexes</i>	
1. De l'analyse des tâches à la définition des objectifs	317
2. Un modèle de banque d'objectifs	322
<i>Bibliographie</i>	325