

PÉDAGOGIES *outils*

DANIEL HAMELINE

Les objectifs pédagogiques

*En formation initiale
et en formation continue*

esf
EDITEUR

Collection Pédagogies

Daniel Hameline

Les objectifs pédagogiques

En formation initiale et en formation continue

suivi de

L'éducateur et l'action sensé

Préface de Bertrand Schwatz

esf
EDITEUR

Issy-les-Moulineaux

Pédagogies

Collection dirigée par Philippe Meirieu

La collection PÉDAGOGIES propose aux enseignants, formateurs, animateurs, éducateurs et parents, des œuvres de référence associant étroitement la réflexion théorique et le souci de l'instrumentation pratique.

Hommes et femmes de recherche et de terrain, les auteurs de ces livres ont, en effet, la conviction que toute technique pédagogique ou didactique doit être rattachée à un projet d'éducation. Pour eux, l'efficacité dans les apprentissages et l'accès aux savoirs sont profondément liées à l'ensemble de la démarche éducative, et toute éducation passe par l'appropriation d'objets culturels pour laquelle il convient d'inventer sans cesse de nouvelles médiations.

Les ouvrages de cette collection, outils d'intelligibilité de la « chose éducative », donnent aux acteurs de l'éducation les moyens de comprendre les situations auxquelles ils se trouvent confrontés, et d'agir sur elles dans la claire conscience des enjeux. Ils contribuent ainsi à introduire davantage de cohérence dans un domaine où coexistent trop souvent la générosité dans les intentions et l'improvisation dans les pratiques. Ils associent enfin la force de l'argumentation et le plaisir de la lecture.

Car c'est sans doute par l'alliance, sans cesse à renouveler, de l'outil et du sens que l'entreprise éducative devient vraiment créatrice d'humanité.

Pédagogies/Outils : des instruments de travail au quotidien pour les enseignants, formateurs, étudiants, chercheurs. L'état des connaissances facilement accessibles. Des grilles méthodologiques directement utilisables dans les pratiques.

© 1979 ESF éditeur, Paris

Division de Reed Business Information

2, rue Maurice-Hartmann, 92133 Issy-les-Moulineaux cedex

1^{re} édition 2005

ISBN 2-7101-1713-4

ISSN 1158-4580

www.esf-editeur.fr

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes de l'article L. 122-5, 2^o et 3^oa, d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale, ou partielle, faite sans le consentement de l'auteur ou ses ayants droit, ou ayants cause, est illicite » (art. L. 122-4). Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

à Béatrice DESPLAND, Roland HAFNER,

Liliane PALANDELLA et Claude THOLLON-POMMEROL,
en souvenir d'un stimulant compagnonnage intellectuel.

Sommaire

| | |
|---|-----------|
| PRÉFACE DE BERTRAND SCHWARTZ | 15 |
| AVANT-PROPOS | 21 |
| Avant-propos pour la 8 ^e édition | 23 |
| 1. LA RECHERCHE DES OBJECTIFS OU L'ENTRÉE EN MATIÈRE | 27 |
| Qu'est-ce qui fait courir les formateurs et les enseignants après la «pédagogie par objectifs» ? | 27 |
| Une circulation mal contrôlée | 28 |
| Dépasser l'engouement et la dérision | 28 |
| L'espoir d'une alternative | 29 |
| L'ère des gestionnaires | 29 |
| L'approche systémique | 30 |
| Plus et moins qu'une pédagogie | 31 |
| La réticence des enthousiastes | 32 |
| Ambivalence de la rationalisation en pédagogie | 32 |
| Une application de l'entrée par les objectifs : la genèse d'un ouvrage sur les objectifs | 33 |
| Un instrument de communication | 34 |
| Une «négociation» inégalitaire | 34 |
| Les «objectifs» des lecteurs | 35 |
| Une affaire d'initiative | 35 |
| Pratiquer la confiance provisoire | 36 |
| Objectifs généraux d'un entraînement à la formulation d'objectifs pédagogiques | 36 |
| Des buts modestes | 37 |
| L'état d'alerte | 38 |
| La genèse des intentions | 38 |
| Des fins et des valeurs | 38 |
| Des fins aux buts | 40 |
| 2. L'IDÉE D'OBJECTIF : heurs et malheurs d'un terme trop aimé ou ce que parler d'objectif veut dire à qui veut bien l'entendre | 41 |
| Un choix pratique indispensable | 41 |
| Le mot «objectif» comme «baladeur d'images» | 42 |
| ● Exercice préliminaire | 42 |
| Un exercice utile quoique peu fréquent | 44 |
| - 1 ^{er} type: l'«escatologico-délinquant» | 44 |
| - 2 ^e type: le «vindicativo-dénonciateur» | 45 |
| - 3 ^e type: le «marketingman performant» | 46 |
| - 4 ^e type: le «diplomatico-belligérant» | 46 |
| - 5 ^e type: le «ludico-guerrier» | 47 |
| - 6 ^e type: le «cybernético-managérial» | 47 |
| - 7 ^e type: le «mystico-systémique» | 48 |
| - 8 ^e type: l'«écologico-futuristico-passéiste» | 49 |
| Vers un choix conventionnel pour un usage protégé | 50 |
| Savoir de quoi l'on parle | 51 |
| 3. DES INTENTIONS AUX OBJECTIFS | 53 |
| La formation comme organisation rationnelle de l'influence | 53 |
| Cyclage et recyclage | 54 |
| Les catégories de l'action volontaire | 54 |
| Choix d'un terme générique : le concept d'intention pédagogique | 54 |
| Une enfant cernée de bonnes intentions... et de quelques fantômes | 55 |
| Rendre les intentions opérationnelles : vers la formulation des objectifs | 60 |
| 4. CLARIFIER LES INTENTIONS PÉDAGOGIQUES OU LA CHASSE À L'ÉQUIVOQUE | 63 |
| Preamble | 63 |
| ● Exercice n° 1 | 64 |
| Remarques préliminaires : chercher la petite bête | 64 |

| | | | |
|--|----|--|-----|
| Énoncé n° 1 | 65 | Apprentissage, adaptation, transfert | 86 |
| 1. Une valeur positive dans notre culture | 65 | Répondre théoriquement à la question : qu'est-ce qu'apprendre ? | 86 |
| 2. La finalité entretient l'équivoque | 66 | Répondre pratiquement à la question : jusqu'où spécifier les objectifs ? | 86 |
| 3. Adhésion et réserve | 67 | Contre le simple réhabillage des contenus | 87 |
| Énoncé n° 2 | 67 | L'heure du «designer» pédagogique | 88 |
| 1. Un énoncé trop vaste pour être opérationnel | 67 | Qui doit définir les objectifs? | 89 |
| 2. Un énoncé au niveau des buts | 68 | ● Exercice n° 2 : récapitulation | 91 |
| 3. Démultiplier un but n'est pas redistribuer un contenu | 68 | Commentaires de l'exercice | 91 |
| 4. Une trilogie dépassée quoique par aucune autre : les domaines cognitif, socio-affectif, psycho-moteur | 69 | Énoncé n° 7 | 91 |
| 5. Une objectivité précaire | 70 | 1. Attitudes | 92 |
| Énoncé n° 3 | 70 | 2. Compétences | 92 |
| 1. La finalité implicite sous l'énoncé d'une compétence | 70 | Énoncé n° 8 | 92 |
| 2. Un «objectif» faussement évident | 70 | Énoncé n° 9 | 93 |
| Énoncé n° 4 | 71 | Énoncé n° 10 | 94 |
| 1. Enfin les rivages de l'univocité? | 71 | Énoncé n° 11 | 94 |
| 2. Parcourir la chaîne objectif-but-finalité dans les deux sens | 71 | Énoncé n° 12 | 94 |
| 3. Les deux dérivés de l'entrée par les objectifs | 72 | 6. ÉLÉMENTS COMMENTÉS DE LEXIQUE PROVISOIRE | 95 |
| 4. Tâches, compétences, capacités | 72 | Une finalité | 97 |
| 5. Objectif terminal, objectif intermédiaire et exercices d'apprentissage | 73 | Les finalités et les fins | 97 |
| Énoncé n° 5 | 73 | Un but | 98 |
| 1. Une intention fourre-tout | 73 | Un objectif général | 98 |
| 2. Un énoncé acceptable et recommandable en son ordre : les finalités sont avouables | 74 | Un objectif spécifique, un objectif opérationnel | 100 |
| 3. Deux systèmes de valeur antagonistes | 74 | ● Exercice n° 3 : mise au point | 101 |
| 4. Au-delà d'une capacité, le «spatio-temporel», dimension même de la vie mentale | 77 | Énoncé n° 1 | 103 |
| 5. Pré-requis et spécificité des apprentissages | 77 | Énoncé n° 2 | 103 |
| Énoncé n° 6 | 78 | Énoncé n° 3 | 103 |
| 1. Une tâche constante, claire et distincte? | 78 | Commentaires de l'exercice | 104 |
| 2. Un objectif présenté comme spécifique | 78 | Énoncé n° 1 | 104 |
| 3. Objectif principal et objectifs complémentaires : objectif de formation, objectif de fonctionnement, objectif de pratique sociale | 79 | Énoncé n° 2 | 104 |
| 4. Retour critique sur un «objectif» au-dessus de tout soupçon. Preuve scientifique et preuve policière | 81 | Énoncé n° 3 | 105 |
| 5. JUSQU'OU SPÉCIFIER LES OBJECTIFS? | 83 | 7. LES OBJECTIFS COMPORTEMENTAUX OU VOIR POUR CROIRE | 107 |
| Du «trop équivoque» au «moins équivoque» | 84 | Preamble | 107 |
| A la verticale des finalités : déterminer des «choses-à-faire» | 84 | ● Exercice n° 4 | 108 |
| La démultiplication «horizontale» des tâches | 85 | Commentaires de l'exercice | 109 |
| | | Énoncé n° 1 | 109 |
| | | 1. Un comportement laisse des traces | 109 |
| | | 2. Recherche des indices et perception globale | 109 |

| | | | |
|--|-----|--|-----|
| 3. Un observateur de comportement demeure une machine à fabriquer du sens | 110 | 2. Un candidat mal informé? | 137 |
| 4. Mouvements, gestes, actions: qu'est-ce qu'un comportement? | 110 | 3. Un spécialiste bien formé? | 138 |
| Enoncé n° 2 | 112 | Enoncé n° 2 | 139 |
| 1. Une activité non observable | 112 | 1. Une tentative méritoire | 139 |
| 2. Le jeu du comportement et de la capacité | 113 | 2. Une promesse téméraire | 139 |
| Enoncé n° 3 | 113 | 3. Et sur le terrain, comment ça se passe? | 140 |
| 1. Une activité comportementale | 113 | Enoncé n° 3 | 141 |
| 2. Que signifie un comportement à celui qui l'observe? | 114 | 1. Où le court terme rejoint le moyen terme | 141 |
| Enoncé n° 4 | 117 | 2. Une nécessaire prise en compte des conditions | 141 |
| 1. A bas la conscience! | 117 | Enoncé n° 4 | 143 |
| 2. Assimilation, dénomination, intégration | 117 | 1. Un savoir-faire simple et constant | 143 |
| Enoncé n° 5 | 118 | 2. Une lacune importante | 143 |
| 1. Un exemple grossier | 118 | 3. Une situation banale | 144 |
| 2. Où l'on est sûr pour entendre parler de «taxonomie» Nous sommes tous taxonomistes! | 119 | 4. Formation-adaptation et formation professionnelle générale | 144 |
| 3. Des comportements aux capacités : une correspondance pas toujours assurée | 121 | Enoncé n° 5 | 144 |
| 4. Un exemple d'ambiguïté dans la correspondance : qu'est-ce qu'«identifier»? | 122 | 1. A première vue, satisfaisant | 145 |
| Enoncé n° 6 | 123 | 2. Mais à la réflexion? | 145 |
| 1. Le problème est ailleurs | 123 | Enoncé n° 6 | 145 |
| 2. Attitude et comportement | 123 | ● Exercice n° 7 : récapitulation | 146 |
| 3. L'opérationnalisation des objectifs socio-affectifs est en théorie possible | 124 | Commentaire de l'exercice | 146 |
| 4. L'opérationnalisation «sauvage» des objectifs socio-affectif : une pratique universelle | 125 | Enoncé n° 7 | 146 |
| 5. «Taxonomisez vos sentiments» : est-ce le secret du bonheur? | 127 | Enoncé n° 8 | 147 |
| 6. Vers l'opérationnalisation «rationnelle» des objectifs socio-affectifs : un chemin difficile | 129 | Enoncé n° 9 | 147 |
| 7. La voie vers la normalisation généralisée des conduites? | 130 | Enoncé n° 10 | 147 |
| ● Exercice n° 5 : récapitulation | 131 | Enoncé n° 11 | 147 |
| | | Enoncé n° 12 | 147 |
| 8. LES CONDITIONS DE LA PERFORMANCE : OÙ? QUAND? COMMENT? | 133 | 5. L'HEURE DE L'ÉVALUATION | 149 |
| Preamble | 133 | Des conditions aux critères, de la tâche à la performance | 149 |
| ● Exercice n° 6 | 136 | Le «performer» et sa performance | 150 |
| Commentaires de l'exercice | 137 | Normes et critères | 150 |
| Enoncé n° 1 | 137 | L'indicateur et le référent | 151 |
| 1. Imaginer la scène | 137 | «O temps, suspends ton vol...» | 151 |
| | | Espace, moyens, environnement | 152 |
| | | L'essentiel et l'accidentel | 153 |
| | | Le nécessaire et l'arbitraire | 153 |
| | | Passage à tabac, passage à niveau... | 154 |
| | | Du niveau d'exigence aux critères de «réussite» | 155 |
| | | La rupture du niveau d'exigence | 155 |
| | | La méconnaissance des pré-requis | 156 |
| | | L'imposition d'exigences parasites | 156 |

| | |
|--|-----|
| Qui évalue quoi, pour qui, pour quoi? | 158 |
| Une évaluation peut être implicite ou explicite | 158 |
| Une évaluation peut être instituée ou improvisée | 158 |
| Une évaluation peut être certificative ou formative | 158 |
| Une évaluation peut être normative ou critériée | 158 |
| Maitrise, transfert, expression | 159 |
| La dominante de maîtrise | 159 |
| La dominante de transfert | 160 |
| La dominante d'expression | 160 |
| Objectifs et pêche à la ligne | 161 |
| Grille d'analyse récapitulative | 161 |
| ● Exercice n° 8 | 163 |
| Commentaires de l'exercice | 163 |
| Enoncé n° 1 | 163 |
| 1. Recherche du niveau d'exigence | 164 |
| 2. Recherche de l'optimum d'acquisition | 164 |
| 3. Recherche des critères de «réussite» | 165 |
| 4. Recherche des dominantes | 166 |
| Enoncé n° 2 | 166 |
| 1. Recherche du niveau d'exigence | 166 |
| 2. Recherche de l'optimum d'acquisition | 168 |
| 3. Recherche des critères de «réussite» | 169 |
| 4. Recherche des dominantes | 171 |
| Enoncé n° 3 | 171 |
| Enoncé n° 4 | 171 |
| Grille d'analyse récapitulative des énoncés n° 3 et 4 | 171 |
| CONCLUSION | 177 |
| Critiques de la pédagogie par les objectifs | 177 |
| Avantages de l'entrée par les objectifs | 185 |
| OUVRAGES CITÉS | 191 |
| ÉLÉMENTS DE BIBLIOGRAPHIE (1979-1989) | 193 |
| POSTFACE: L'éducateur et l'action sensée | 195 |
| INDEX DES NOMS | 218 |
| INDEX DES MATIÈRES | 220 |

Préface

Tâche redoutable que d'écrire une préface à un livre de Daniel Hameline. Ce livre, comme tous ses livres précédents est d'une impressionnante érudition. On dirait que Daniel Hameline a tout lu, tout assimilé, tout digéré, et, s'appuyant sur une grande expérience, il en ressort toujours une véritable création personnelle.

Tout en étant plein d'humour, le texte est d'une rigueur implacable : chaque problème est analysé sous tous ses aspects, disséqué, retourné sous toutes ses coutures. Cite-t-il un avantage d'une solution, qu'il le confronte aussitôt à tous ses inconvénients. Le pour et le contre alternent, comme l'argument avec son contraire. Rien n'est laissé au hasard, tout est appuyé sur un raisonnement, qu'il se plaît d'ailleurs à opposer, sans réduire la valeur ni de l'un ni de l'autre, au «résonnement» («raisonner» versus «résonner»).

Comment alors cet homme si omniscient, si systématique, si rigoureux, a-t-il pu s'adresser à moi, qui ne suis en tout cas pas connu pour ma prudence, ma propension à peser, avant de décider ou d'écrire, la rigueur de mes termes? Il ne me reste plus qu'à être moi-même, à prendre des positions tranchées, suivant mon penchant naturel.

Daniel Hameline nous propose un nombre considérable d'exercices, et c'est là une très grande force du livre. Ne va-t-il pas jusqu'à nous demander, nous mettant dans la peau d'un «critique», d'«être capable d'écrire, dans une revue pédagogique, la critique de son propre livre»? Et d'analyser avec minutie ce que représenterait un tel objectif... Daniel Hameline, pourquoi n'avez-vous pas franchi le mur du son, en proposant (et en y répondant vous-même) l'objectif beaucoup plus difficile encore auquel vous me soumettez, celui d'«être capable d'écrire la préface»?

Mais venons-en au livre. Daniel Hameline nous pousse, – l'expression est de lui –, à une constante «valse-hésitation». Dans le problème qu'il étudie ici, il a raison. Car la pédagogie par objectifs charrie le meilleur et le pire. Et je tiens à dire ma totale solidarité avec l'auteur, mon plein accord avec sa thèse. Vouloir, par le biais de la formulation d'objectifs, tenter d'augmenter un peu la clarté est éminemment louable. Mais le courant qui véhicule la pédagogie par objectifs, «au lieu de contribuer d'abord à la transparence, a trop souvent pour fonction sociale prioritaire d'entretenir l'illusion» : ne pas le montrer serait malhonnête.

Vouloir démontrer que la formulation d'objectifs rationalise et oblige à préciser ce que l'on est en train d'enseigner ou d'apprendre est bien. Mais cacher que c'est là chose extrêmement difficile serait une duperie.

Mais je ne développe pas davantage ces réflexions, tant Daniel Hameline les a magnifiquement exposées. La richesse de sa démonstration est éclatante, les exemples choisis dans la pratique, et surtout dans sa pratique, qui est considérable, sont on ne peut plus éclairants.

Il nous fait aussi très bien apparaître les difficultés qui ne font que grandir à mesure que l'on progresse dans la « production » d'objectifs. Il nous montre combien cette « simple rationalisation » n'est rien moins que simple, et combien elle cache et sous-tend, sous son apparente simplicité, des principes qui englobent et incluent certaines théories ou hypothèses bien spécifiques de la psychologie de l'apprentissage, de la psychosociologie, et se fondent sur certaines idéologies politiques et sociales bien précises. La formulation des objectifs n'est pas une entrée neutre, rationnelle, dans la pédagogie. Elle représente une certaine pédagogie.

Faute de montrer la partie sous-marine de l'iceberg, on trompe. Mais Daniel Hameline ne peut être accusé de cela ! Bien au contraire, il l'a tellement montrée que je me demande si un lecteur dont ce livre serait la première entrée dans cette problématique, ne serait pas découragé.

Et c'est pourquoi, suivant une fois encore ma tentation de « pousser à l'action » (ici l'action est une réflexion sur nos propres objectifs) je voudrais davantage insister sur les inconvénients que présente ici l'abstention.

- Ne pas expliciter ses objectifs, ne pas les discuter avec les étudiants, amène ces derniers à s'en définir qui sont souvent sans rapport avec ce que vise l'enseignant. Cela ne serait ni choquant, ni malsain si l'étudiant ne cherchait, en fait d'objectifs, à « plaire » au professeur, à se conformer à ses attentes. Et l'absence d'objectifs clairs, négativement compensée par la prégnance des méthodes et modalités d'évaluation, éduque les élèves dans une direction et les conduit à des résultats qui souvent « attristent » et étonnent les enseignants. Mais ceux-ci ne rejettent-ils pas trop souvent la faute sur les étudiants, oubliant l'influence considérable qu'ont leurs méthodes d'évaluation sur le comportement de ces derniers ? N'ai-je pas entendu du professeur de Physique surpris de voir des étudiants « oublier le sens de la culture et son aspect global », alors même que, dix fois par heure, il les soumettait à des questions parcellaires et piégées, et, qui plus est, du genre « à choix multiple ».

- Ne pas rédiger, ne pas formuler avec précision les objectifs se traduit très souvent par une « uniformité », une « monotonie » de l'enseignement. Je veux dire par là que, même si les professeurs soulignent l'importance essentielle de tel ou tel concept (mais ne le font-ils pas à propos de tous les concepts ?), le niveau d'approfondissement et la nature de la relation au savoir sont « uniformes ». Un des buts de la formulation des objectifs est d'obliger l'enseignant et les étudiants à préciser à quel niveau ils se placent.

Veut-on que les étudiants, à propos d'un champ de savoirs déterminé, les connaissent, les aient seulement acquis, ou soient capables d'interprétation et

de transposition, sachant appliquer, ou soient capables d'analyse ou même, et c'est là une production et une recherche personnelles, de synthèse, voire d'évaluation ? Veut-on qu'ils sachent seulement interpréter ou traduire l'effet de changement de certains facteurs ou déduire, ou imaginer eux-mêmes les moyens de vérifier les hypothèses ? Ne pas préciser les niveaux espérés ou demandés conduit souvent, de fait, – l'expérience le prouve –, à limiter le niveau à l'acquisition, l'interprétation et l'application, et empêche d'atteindre les niveaux supérieurs. Et plus on accroîtra la quantité de connaissances, plus il en sera ainsi. La réflexion sur les objectifs amène immédiatement et naturellement les enseignants à modifier considérablement leur « programme ». Souhaitant, en effet, modifier le niveau de certains concepts, ils devront changer celui des autres et transformer ainsi et la nature des savoirs et leur mode d'approche. Et, puisque Daniel Hameline nous incite à rechercher au fond de notre mémoire la « première occasion » où nous avons eu besoin d'utiliser cette entrée dans la pédagogie, je l'ai fait et je trouve intéressant de l'expliquer ici.

La réforme des enseignements à l'École des Mines de Nancy nous avait amenés à réduire fortement le nombre des matières enseignées (de deux à cinq par an) afin de permettre aux étudiants de les travailler « en profondeur ». Chacune faisait ainsi l'objet de vingt-cinq séances de trois heures trente par an. Certes, ainsi, l'approfondissement a été plus important qu'avant. Mais nous avons vite pris conscience de la nécessité d'aller plus loin et de définir des niveaux (des « objectifs ») que nous avons grossièrement répartis sur une échelle qui en comportait quatre.

niveau 1 — montrer ce qu'une matière « contient », faire connaître l'existence d'outils, énoncer des concepts. Cela exigeait entre cinq et quinze séances selon les matières.

niveau 2 — permettre aux étudiants de « discuter avec des spécialistes », de leur poser leurs problèmes et de comprendre leurs réponses. Cela exigeait entre dix et vingt séances.

niveau 3 — être capable d'utiliser un outil. L'exigence en temps croissait ici de vingt-cinq à plusieurs centaines de séances.

niveau 4 — être capable de faire une recherche : le temps exigé se mesure alors en années.

D'où la seconde réforme de l'École, effectuée en 1966, qui a rendu obligatoires toutes les matières, mais seulement au niveau 2, ce qui a permis de gagner beaucoup de séances. Le temps ainsi récupéré était consacré, dans deux matières, à une formation nettement plus approfondie, allant jusqu'à une certaine recherche personnelle.

- Ne pas rédiger ses objectifs se traduit enfin inéluctablement par une prédominance des savoirs par rapport aux savoir-faire. Or des savoirs qui ne débouchent pas sur des savoir-faire sont rarement retenus, puisque pas utilisés. Comme le montre fort bien Daniel Hameline, la pédagogie par les objectifs

visé aussi à relier savoirs et savoir-faire, les savoirs prenant toute leur valeur comme moyen d'expliquer le savoir-faire, comme élément d'autonomie par rapport aux automatismes. L'autonomie, en effet, permet de résoudre un problème non encore traité, d'assumer une situation non encore vue, non encore connue. Le savoir, permettant l'analyse de la situation nouvelle, est l'élément constitutif de l'autonomie.

Et la formulation des objectifs devient encore plus nécessaire dans le champ de l'éducation des adultes. Daniel Hameline l'a fort bien fait apparaître. Les adultes qui viennent en formation tiennent, – et ils ont raison –, à ce que la formation prenne en compte les savoir-faire dont ils sont capables et les savoirs qu'ils possèdent. Il est impossible d'y parvenir si le contenu de la formation n'est exprimé qu'en termes de programmes donnant des têtes de chapitre.

D'aucuns suggèrent d'accorder des «équivalences» en fonction de la durée ou du type d'expérience. Mais celle-ci ne forme pas toujours et déforme parfois. Le compromis, si difficile à trouver dans le cas de la formation traditionnelle, entre un libéralisme exagéré, où l'on dispenserait n'importe qui de n'importe quoi, et une sévérité abusive, qui obligerait certains candidats à réapprendre des choses qu'ils savent déjà, devient, au moins relativement, plus aisé. On peut négocier, par un véritable contrat, chaque formation individuelle. J'ai bien dit «négocier». Autant le fait d'imposer à un adulte son programme est peu formateur et souvent peu efficace, autant, à l'inverse, est éducative la négociation au cours de laquelle le preneur de formation doit montrer ce dont il est capable et convaincre ses formateurs de l'intérêt ou de l'intérêt de telle matière inscrite au programme.

Mais, comme l'a aussi très bien montré Daniel Hameline, la formulation des objectifs est surtout formatrice pour les formateurs. Là est peut-être, au moins tant qu'on n'y verra pas plus clair, l'intérêt essentiel de cette démarche : une excellente façon de réfléchir, une excellente «entrée dans la pédagogie». Depuis quatre ans, avec ma collaboration, une (Lille I), puis deux (Lyon I), puis quatre universités (Strasbourg I et Paris VII) se sont lancées dans un très important travail de «recherche» de définition d'objectifs, en vue, en particulier, de faciliter les études d'étudiants salariés. Un fait est certain : les objectifs sont «intransmissibles». Plusieurs mois ou années d'efforts, plusieurs dizaines de séances, ont abouti à des définitions qui, si elles sont excellentes pour ceux qui les ont produites, apparaissent dérisoires, tant elles sont simples, à ceux qui les lisent avant de commencer à en produire eux-mêmes.

Quand j'ai montré à des enseignants les objectifs longuement et patiemment élaborés par d'autres, plusieurs ont exprimé leur vive déception et c'est tout juste s'ils n'ont pas tout lâché ! La seconde séance n'a pas été meilleure, lorsqu'ils ont, à leur tour, tenté de formuler les leurs. Mais j'affirme que, dans la grande majorité des cas, tous ceux qui ont continué (et très peu ont abandonné) ont transformé leur pratique à la grande satisfaction des étudiants et pour leur satisfaction personnelle. D'ailleurs, s'il n'en était pas ainsi, auraient-

ils poursuivi cette tâche pendant des années ? Et ils affirment presque tous, – et pourquoi ne les croirais-je pas ? –, que les étudiants sont mieux formés : ils n'ont pas acquis moins de connaissances mais ils savent mieux les utiliser et les relier entre elles.

Voilà ce que, pour ma part, je souhaite ajouter après la lecture de ce livre remarquable, parce que rigoureux, honnête, précis, clair et courageux. Je me réjouis que Daniel Hameline l'ait écrit.

Bertrand SCHWARTZ

Avant-propos

On écrit beaucoup depuis quelque temps sur les objectifs pédagogiques, et des ouvrages souvent bien faits, simples, clairs, pratiques. Mais il est indispensable que les auteurs qui écrivent aujourd'hui sur les objectifs pédagogiques se demandent, en même temps, pourquoi on écrit beaucoup aujourd'hui sur les objectifs pédagogiques... On ne peut se contenter de présenter une technique comme si elle allait de soi et d'expliquer comment manier un instrument. On ne peut omettre d'inviter les curieux à regarder quelle gueule peut bien avoir le tigre dans un pareil moteur pédagogique, à supposer d'abord que le tigre ne soit pas de papier...

Le présent ouvrage ne se borne pas à donner prise sur une technique, mais à faire entrer dans une technologie. Il vise à augmenter chez ses lecteurs leur propre intelligence des choses plus qu'à en faire de corrects exécutants des règles modernes du jeu de la formation.

Les idées simples sont le plus souvent des idées fausses. La technologie des objectifs, si l'on veut bien y prendre garde, en même temps qu'elle permet de s'outiller pour la pratique, rend possible la théorie de cette pratique. Ce livre est un recueil d'exercices. Il suppose aussi ses lecteurs capables et désireux de voir, en cette affaire, plus loin que le bout de leur nez.

L'entrée dans la pédagogie par les objectifs n'est pas qu'une affaire de mode d'emploi. La formation, tant initiale que permanente, met en jeu des variables multiples, multiformes et contradictoires. Elle constitue un enjeu qui ne laisse indifférent aucun des groupes sociaux de qui résultent l'équilibre ou le déséquilibre des pouvoirs dans notre société. Tenter d'en définir les «objectifs» est une opération difficile, risquée, mais, à tous égards, révélatrice. Formuler des objectifs pédagogiques intéresse les décideurs, les gestionnaires de la formation, les formateurs et les preneurs de formation de tous acabits (élèves, étudiants, stagiaires de formation continue, etc.). Nul n'est sans intention sur la formation, qu'on agisse à l'échelle d'un système d'éducation, qu'on agisse à l'échelle d'une action ponctuelle.

L'outil est donc de vaste usage. On l'essaiera dans des situations fort diverses. Et ce n'est pas artificiellement que, pour en acquérir l'intelligence, il nous faudra, au fur et à mesure de notre progression, déchiffrer les arrières-pensées culturelles et les références scientifiques. *Ce recueil d'exercices est aussi un manuel de pédagogie.*

Le premier chapitre reprendra tout ce développement, car il est apparu cohérent qu'un ouvrage sur les objectifs commence par travailler sur ses propres objectifs plus longuement que ne le ferait un ouvrage sur un autre sujet. L'auteur et les lecteurs ont là, sous la main (c'est le cas vraiment de le dire),

une occasion de développer un certain rapport de formation. L'auteur n'est pas sans escompter des résultats de la lecture qui sera faite de son ouvrage. Il se donne ainsi des «objectifs». Mais les lecteurs, inscrivant leur propre projet dans celui de l'auteur, ont aussi leurs «objectifs». Ils attendent quelque chose de cette lecture. Comment cela peut-il coïncider? *Qu'est-il raisonnable et rationnel d'escompter?*

Or telle est bien la question qui se pose à toutes les instances intéressées par une action de formation, quelles qu'en soient les dimensions et la durée. Telle est la question qu'à l'orée du livre, nous pouvons, auteur et lecteurs, énoncer en clair pour mettre notre coopération sur la voie.

Cet ouvrage est évidemment le fruit d'une activité concrète de formation exercée depuis quinze ans avec des publics variés d'enseignants, de formateurs ou de décideurs. Les exercices qui sont proposés ont été rodés, et souvent modifiés, grâce à cette confrontation constante d'un praticien avec d'autres praticiens en formation. Je dois donc commencer à dire ma gratitude à tous les collègues, enseignants ou formateurs, qui ont participé à mes stages. Cet ouvrage fait écho à leurs commentaires, à leurs suggestions, à leurs critiques.

J'ai commencé à mettre ce matériel en usage en créant le cycle de formation professionnelle d'enseignants et de formateurs de l'Institut Supérieur de Pédagogie, avec Geneviève Ducher, Jean Houssaye et surtout Didier-Jacques Piveteau et Etienne Verne dont la compétence sur ces questions m'a été précieuse. Avec Michel Meallet et son équipe de Didactique des Sciences physiques à l'ISP, nous avons poursuivi ce rodage. À l'Université de Paris-Dauphine, j'ai bénéficié et je bénéficie toujours de l'aide et de l'amitié des responsables de formation du Service Education permanente. J'ai eu ainsi l'occasion d'aborder ces questions avec Michèle Bretin-Naquet, Guy Clément, Anne de Bli-gnières. C'est particulièrement avec Françoise Gonnet et Daniel Paul, co-auteurs avec moi du *Guide pédagogique de la formation à l'achat public* publié par le Secrétariat général de la Commission centrale des Marchés, ainsi qu'avec Sylvie Lucas et Jean-Pierre Chrétien, que j'ai réalisé une expérimentation pédagogique instructive. Je sais gré aussi à Pierre Jacquemot, économiste de haut vol qui ne méprise pas pour autant la pédagogie, de sa collaboration très stimulante. Et je remercie enfin Guy Jobert, directeur du Service Education permanente, de sa confiance et des confrontations heureuses où nous rodons la théorie de nos pratiques. Dans mon travail avec plusieurs Centres académiques de formation continue (CAFOC), j'ai gagné beaucoup à rencontrer Joseph Morfouasse, Benoît Hooge, Jean Aubégné et Luc Becker. Au cours des Rencontres du Cercle de Recherches et d'Action pédagogique (*Cahiers pédagogiques*), à Annot (1977) et Carpentras (1978), j'ai eu du plaisir à travailler sur ces thèmes, en particulier avec Cécile Delannoy, Jean-Marie Bézard, Georges Troadee, Lucien Martin, Bernard Maccario, Charles Delorme, Jean-Noël Luc. Annie Séjourné m'a bien aidé en ce qui concerne l'enseignement dans les Collèges. Françoise Douix a bien voulu illustrer le troisième chapitre de ce livre. Grâce à une initiative de Michael A. Huberman, j'ai pu, en enseignant la Pédagogie générale à l'Université de Genève en

1977-1978, bénéficier de la collaboration assidue, fraternelle et roborative de Béatrice Despland, Roland Hafner, Liliane Palandella et Claude Thollon-Pommerol ainsi que du soutien chaleureux de la «volée» 1977-1978 des «candidats» aux études pédagogiques. Enfin j'ai eu la grande chance, depuis 1974, de collaborer avec Bertrand Schwartz et de bénéficier de son soutien à la fois indulgent et exigeant.

Je terminerai ces remerciements en disant tout ce que je dois à mon épouse Marie-Claude pour son aide matérielle dans la confection du manuscrit et pour tant d'autres choses...

Paris, août 1978.

Avant-propos pour la 8^e édition

La septième édition de cet ouvrage arrive à épuisement alors que dix ans se sont écoulés depuis le premier tirage. Voici donc un livre qui a été régulièrement demandé, sans compter les innombrables photocopies des exercices qu'il propose et qui le destinait à devenir, comme le disait non sans quelque emphase Guy Jobert à sa sortie, l'«ouvrage le plus photocopié de France»...

A part quelques corrections mineures, le texte est resté identique au cours des sept premiers tirages. L'évolution des esprits, la multiplication des instruments conçus pour améliorer l'acte d'apprendre, d'enseigner, d'évaluer, le renouveau spectaculaire de la didactique dans les disciplines, les nombreuses recherches et publications effectuées au cours de ces dix années me donnaient l'impression que ce livre datait et qu'une mise à jour s'imposait. Je n'en avais, personnellement, ni le temps ni les moyens ni le goût.

En accord avec l'éditeur, j'ai demandé à Charles Delorme, directeur du Cepec à Lyon et coordinateur du numéro spécial d'*Education permanente* de 1986, «L'approche par les objectifs en pédagogie», d'examiner la «faisabilité» d'une refonte de mon ouvrage. Après consultation d'un certain nombre de collègues, cet examen l'a conduit à considérer que cette refonte n'était pas souhaitable: à son avis, l'ouvrage gardait encore, après dix ans, sa fonction d'introduction et d'entraînement mental, et une révision risquerait de nuire au ton général par des surcharges ou des ruptures.

J'ai donc laissé le texte en l'état. Mais j'ai complété la bibliographie par une liste, évidemment non exhaustive, d'ouvrages en langue française qui sont parus après 1979 et qui me semblent apporter des éclairages où se renouvelle la question des objectifs pédagogiques. Et j'ai fait suivre ce texte d'une postface, *L'éducateur et l'action sensée*, où je rends compte de l'évolution récente de ma propre réflexion sur cette entrée dans la pédagogie et, plus généralement, sur le désir de rationaliser les entreprises éducatives.

En effet, après plusieurs années (1980-1988) où j'avais réinvesti mes énergies dans l'histoire de l'éducation en Suisse romande et la rhétorique du propos sur l'éducation, j'ai été conduit à reprendre du service dans la formation initiale des enseignants puis dans la formation continue des formateurs d'adultes. Cela m'a conduit à rouvrir le dossier des objectifs pédagogiques.

J'exprime, à cet égard, ma gratitude chaleureuse aux formateurs(trices) d'adultes qui constituent la première « volée » (1989-1990) du Certificat de formation continue pour formateurs d'adultes (Cefa) de l'Université de Genève dont j'assume la responsabilité avec mes collègues Pierre Dominicé et Johnny Stroumza. Au sein de la subdivision « Education des adultes » de la section des Sciences de l'éducation, le groupe de travail porteur du projet de ce Certificat m'a permis des échanges fructueux avec Pier-Angelo Néri, Christine Bourdet, Edmée Ollagnier, Christine Josso, Philippe Poussière. Et c'est principalement avec Michèle Schärer que j'ai eu l'occasion, depuis trois ans, de reprendre méthodiquement toutes ces questions « théoriques », aiguillonné par les exigences d'une pratique en vraie grandeur. Je tiens à lui exprimer ma particulière gratitude.

Genève, février 1990.

*« D'abord de l'œil des dieux qui perçent l'avenir.
Mesurez la carrière où vous allez courir.
D'un dessein général formez l'ensemble ensuite.
Tout le succès dépend de ce plan de conduite. »*

M. de Lafargue, Poème sur l'éducation. Paris. 1788.

*« L'éducation ne fut pas seulement l'un des idéaux
qui ont soulevé les plus grands espoirs
mais celui qui a le plus constamment déçu les réformateurs. »*

Théodore Zeldin, Histoire des passions françaises,
tome II, Orgueil et intelligence. Paris. 1978.

I

La recherche des objectifs ou l'entrée en matière

La première chose à écrire en commençant, c'est que la pédagogie par objectifs, ça n'existe pas, et qu'il est dangereux et absurde de propager l'idée que définir des objectifs pédagogiques pourrait tenir lieu de « pédagogie ». L'un des buts de cet ouvrage est de montrer les limites de cette technologie¹ des activités éducatives. Car c'est à condition d'en montrer les limites qu'on pourra en souligner la portée. Et cette portée est grande, sans quoi on ne prendrait pas la peine d'y consacrer du temps.

Qu'est-ce qui fait courir les formateurs et enseignants après la « pédagogie par objectifs » ?

La formule « pédagogie par objectifs » est aujourd'hui employée à tort et à travers. Convenons, bien sûr, qu'elle est commode, même jusqu'en son abréviation de « p.p.o. » qui lui donne un petit tour cocasse et familier. Mais il faut suspecter cette commodité de cacher une simplification qui n'est en rien fortuite.

1. La formulation d'objectifs pédagogiques est une « technologie » dans la mesure où elle regroupe dans un ensemble rationnel une panoplie de moyens qui permettent d'obtenir un produit déterminé (ici l'acquisition de compétences et de connaissances) en optimisant les ressources et les contraintes mobilisées par cette production.

Une circulation mal contrôlée

L'éducation, initiale ou permanente, est un «lieu» social où l'ambiguïté des desseins, des pratiques, des discours s'inscrit dans la nature des choses. La formulation d'objectifs constitue une tentative pour lever en partie cette ambiguïté.

Mais la preuve que l'affaire n'est pas simple en est administrée d'abord par l'absurde : la circulation actuellement très appréciée d'une formule comme «la pédagogie par objectifs» montre bien que la notion d'objectif appliqué à la pédagogie, loin de contribuer d'abord à la transparence, a aussi pour fonction sociale d'entretenir de l'illusion, de permettre aux uns et aux autres d'être atteints par ce discours moderniste et de l'adopter à leur tour sans l'avoir, à aucun moment, particulièrement contrôlé.

Puisque le présent ouvrage propose un recueil d'exercices, on pourrait entamer l'entraînement pour l'exercice suivant, préalable à toute analyse scientifique du concept et de la méthode :

- puis-je, dans ma propre histoire récente, repérer dans quelles circonstances j'ai rencontré pour la première fois la notion d'«objectif» appliqué au champ de l'activité pédagogique?
- puis-je, dans cette même histoire, repérer la première fois où je l'ai prise à mon propre compte (ne serait-ce que pour la critiquer ou m'en gausser)?
- puis-je, d'autre part, repérer dans l'histoire des idées et des pratiques pédagogiques dans quelles circonstances la notion d'«objectif pédagogique» apparaît pour la première fois et quels chemins elle a pris pour arriver jusqu'en mes propres propos?

Cet exercice ne serait pas vain. La circulation des idées pédagogiques n'a rien de fortuit. Lorsque les individus et les groupes s'en font les véhicules, il est aussi vrai de dire qu'ils se les approprient ou qu'ils en sont «possédés» (au sens d'être eus?).

Dépasser l'engouement et la dérision

Ce qui est ainsi vrai, en 1979, de la «pédagogie par objectifs» l'a été tout au long de l'histoire de la pédagogie moderne, qu'on peut caractériser comme l'histoire d'engouements successifs et contradictoires pour des *idées pédagogiques*, célébrées ou honnies dans les discours, ceux des officiels, ceux des «spécialistes», ceux des praticiens et aussi ceux de l'opinion publique.

Mais renvoyer l'examen des courants et contre-courants de la pédagogie à la simple dénonciation, au simple constat, de l'inconstance des modes, c'est traiter le symptôme pour la cause. C'est refuser de chercher les tenants et aboutissants véritables. C'est répondre à l'idéologie par un surcroît d'idéologie.

En l'occurrence, c'est renoncer à comprendre *pourquoi* aujourd'hui on (mais qui est on?) s'intéresse tant aux objectifs pédagogiques au point qu'une formule aussi ridicule que la «pédagogie par objectifs» puisse circuler sans qu'on se demande ce qu'elle promène effectivement.

L'espoir d'une alternative

Or il semble bien que ce discours promène davantage un *espoir* qu'un concept. Et c'est ce qui explique à la fois que la formule séduit et qu'elle agace, avant même qu'il soit nécessaire de l'avoir comprise, c'est-à-dire avant qu'on ait pu lui conférer une signification utilisable et contrôlable.

Parler de «pédagogie par objectifs» c'est d'abord laisser penser (se laisser aller à penser) qu'une technologie nouvelle peut être extensive à la *totalité* et à la *globalité* d'un champ aussi vaste, aussi complexe, aussi contradictoire, aussi perturbé que le champ des pratiques de formation contemporaines.

Or c'est bien d'une pareille *alternative* dont on rêve aujourd'hui. La crise généralisée des systèmes d'éducation et de leurs valeurs reçues (les traditionnelles comme les contestataires) est sortie de sa phase aiguë pour entrer dans une chronicité qui n'est pas moins alarmante. Tout semble se passer comme si ce que l'on met sous la formule représentait l'un des *derniers recours rationnels* qui puissent redonner du sens à l'action éducative, un sens qui ait la saveur de la modernité et qui puisse refaire, au moins au titre de son sérieux et de sa rigueur, un minimum de «consensus» entre les parties prenantes de l'éducation.

Une vue cavalière des quinze dernières années de l'histoire de la pédagogie montrerait que la «pédagogie par objectifs», comme «espérance d'alternative», exerce sans doute la fonction d'assumer et de promouvoir, si faire se peut, un double échec, l'échec des tentatives «permissives», centrées sur le groupe et les personnes pour promouvoir leurs capacités «instituant», l'échec de la révolution «technique» par l'audio-visuel et les nouveaux media, centrée sur la capacité modificatrice des outils sur leurs usagers.

L'ère des gestionnaires

Dès lors, la conjonction est assez étonnante. En même temps qu'on se tourne vers la «pédagogie par objectifs», on parle de plus en plus, dans les milieux de la formation, – et l'«initiale» rejoint sur ce point la «permanente» – en termes de *gestion*.

Et, à entendre parler les formateurs, cette formule ne recouvre plus le simple accompagnement administratif et logistique, l'«inévitabile» intendance des affaires de la formation. C'est bien la *formation elle-même qui est conçue*

en termes de gestion. Le discours industriel moderne envahit le discours éducatif².

La notion d'*objectif* trouve alors la signification de sa fortune. Car chacun sait qu'elle joue, dans une conception gestionnaire et managériale, un rôle déterminant, à la jonction même de l'axe des *projets* et de l'axe des *moyens*. Le formateur, mais aussi le preneur de formation, sont ainsi conçus suivant ce modèle moderniste.

On définira ainsi un apprenant comme quelqu'un à qui il revient de combiner un ensemble déterminé de ressources et de contraintes en vue d'aboutir, par une organisation qui mobilise au mieux ces ressources et neutralise au mieux ces contraintes, à un optimum de rendement et de productivité, évaluable à l'issue d'une période donnée selon des critères rationnels qui renvoient aux objectifs préalablement posés et bouclent sur elle-même la boucle systémique. (Ouf!...)

L'approche systémique

On voit bien se profiler derrière cette description l'ombre portée de la théorie des systèmes. Ce n'est pas un hasard si l'une des meilleures initiations à la formulation des objectifs pédagogiques est un manuel de l'UNESCO, dont la version française est due à P. Brunswic et G. Berger, et qui s'intitule : *L'Éducateur et l'approche systémique*, avec, en sous-titre, *Manuel pour améliorer la pratique de l'éducation*.

Dans la mesure où la théorie des systèmes constitue à l'heure actuelle une synthèse très élaborée des sciences de l'action telle que celle-ci s'institue dans les sociétés avancées, il n'est pas étonnant que le discours éducatif s'y alimente ou se trouve pris dans sa contagion. De quelque point de vue que l'on se place et quelles que soient les définitions que l'on en donne, l'éducation est une *production humaine d'effets qui ne soient pas quelconques*. Elle est tentative, systématique ou «spontanée», d'agir sur les choses afin de les soustraire à l'ordre du hasard. Et ceci vaut, quels que soient les *initiateurs* (individus, groupes, organisations, institutions, sociétés) et les *acteurs* (éducateurs, organismes de formation, administration, parents, élèves...), et quel que soit le statut des *sujets* de cette éducation (enfants, adultes, élèves, stagiaires, étudiants, etc.).

«Soustraire les choses à l'ordre du hasard» : voilà un programme qui fournit, en somme, une bonne définition de la gestion. L'activité enseigner-apprendre, sur ce point, montre bien ce que peut être une activité gestionnaire.

2. Un petit indice paradoxal de cette évolution est la fortune du mot «production» et du verbe «produire» qui a connu depuis quinze ans une double consécration : consécration *marxiste* qui permettait l'assimilation de l'œuvre intellectuelle à la matérialisation d'une force de travail (un élève, un stagiaire n'écrivent plus, ils «produisent» un texte); consécration *managériale* qui permettait l'assimilation de l'œuvre intellectuelle à un objet façonné dont on peut dès lors mesurer les coûts et les rendements et proposer la standardisation. L'*intelligence* a donc la main aux managers! On aura tout vu.

On peut déceler ici le point d'aboutissement de la recherche d'une nouvelle «philosophie» de *référence* commune qui puisse offrir une alternative aux principes et aux valeurs «humanistes» ou même «scientistes» qui fournissaient, aux époques précédentes, la possibilité d'un discours commun sur l'éducation.

Peut-être, en définitive, est-ce tout cela que véhicule cette étrange expression de «pédagogie par objectifs». Et sans doute le plus remarquable est que toute cette articulation demeure, pour l'instant, invisible à la plupart de ceux qui sacrifient au «goût du jour», encore que beaucoup en pressentent les lignes de force.

Mais c'est bien la preuve que cette construction *conceptuelle* dont je viens d'esquisser les grands traits est d'abord, dans la culture contemporaine des formateurs, un ensemble d'*attitudes* intégrées par contagion réciproque aux manières de voir et de ressentir les choses, avant même qu'on ait eu le loisir de les énoncer en termes raisonnés. Pour dire les choses de manière imagée : on «résonne» à la «p.p.o.» avant de «raisonner» sur elle.

Plus et moins qu'une pédagogie

Quand on raisonne sur elle, on voit que la technologie des objectifs pédagogiques renvoie à la fois à plus et à moins qu'à une «pédagogie».

1. — *La pédagogie par objectifs n'existe pas*. La technologie des objectifs pédagogiques est certes un instrument universel de la formation, initiale ou permanente. Mais elle ne contrôle en aucune façon un ensemble comme celui que peut recouvrir la notion de «pédagogie» : situations socio-historiques, déterminations économiques, contraintes et ressources, projets globaux, politique éducative, méthodes, interaction formateurs-apprenants, et principalement les *valeurs de référence* qui, explicites ou implicites, président aux choix et aux refus, aux priorités de la parole ou de l'action.

Or c'est bien là que réside l'originalité d'une «pédagogie» au sens habituel de ce mot : consacrer une option fondamentale et construire autour d'elle les pratiques de la formation des hommes.

La formulation d'objectifs pour l'éducation, et en particulier pour l'éducation scolaire, représente donc, selon la formule de Louis D'Hainaut (1977), une *entrée* dans la pédagogie, comme il y a une entrée, traditionnelle celle-là, par les contenus traités pour eux-mêmes au titre de «disciplines d'enseignement». Et D'Hainaut (1977, 27) parle de «pédagogie *par* les objectifs», en ce sens qu'il est possible, et même très souhaitable, en effet d'entrer dans le processus pédagogique par les objectifs.

2. — *Mais si la pédagogie par objectifs n'est qu'une formule un peu sotte, elle doit sa fortune au fait qu'elle renvoie à tout autre chose*.

Cette autre chose n'est pas une pédagogie, en ce sens qu'on n'y construit pas une théorie de la formation, mais c'est en un sens beaucoup plus, c'est une

idéologie de référence. Par la technologie des objectifs et le discours que cette technologie amène à tenir, c'est une *théorie générale de l'action* qui fait irruption dans le champ éducatif. Et cette théorie est *générale* au titre même de sa promotion comme instrument *universel*. Théorie qui n'impose aucune «valeur», sinon celle de son efficacité «opératoire» et qui, de ce fait, exalte les valeurs d'efficacité et d'opérationnalité et toutes celles qui leur sont corollaires.

La néo-directivité incluse dans la pédagogie par les objectifs s'établit sur un pari néo-rationaliste : la production de l'humain est quelque chose qui se contrôle, qui se planifie, qui s'organise, qui s'ordonne, qui se rentabilise. Elle est affaire de stratèges et de gestionnaires.

La réticence des enthousiastes

Tout ceci n'est pas fait, sans doute, pour rassurer les «enthousiastes» et les poètes...

Je dis bien «à première vue». C'est l'ensemble de cet ouvrage qui devrait progressivement poser des jalons pour réinterroger toute cette entrée en matière. Mais le lecteur, à ce point de mon exposé, aura, je l'espère, compris que je ne présente pas les objectifs pédagogiques comme un prosélyte, sa nouvelle religion. Il ne saurait être question de canoniser les objectifs pédagogiques. S'il faut faire une profession de foi (car le choix rationaliste, comme tout choix, est un pari), je reprendrai ce que j'en disais dans mon article (1976) des *Cahiers Pédagogiques*:

Ambivalence de la rationalisation en pédagogie

L'intérêt pour la définition d'objectifs pédagogiques en termes de «capacités» de l'élève, ou, plus généralement de l'apprenant, est relativement récent en France. C'est des Etats-Unis, via le Québec, que nous vient ce courant. Les premières tendances apparaissent, dès le début du xx^e siècle, avec des travaux comme ceux de Bobbitt (1918) et Charters (1929). Mais c'est autour de 1950 que les choses se développent avec Tyler (1949) ou Bloom (1956)³.

Dès ses origines, cette innovation pédagogique révèle une ambiguïté qui est celle de toute rationalisation des manières de faire dans une société marquée, comme la nôtre, par les exigences de la productivité industrielle. Rationaliser, c'est donner aux intéressés un plus grand pouvoir sur ce qu'ils font. Mais c'est aussi – toute l'histoire de la modernisation est là pour le montrer – les y assujettir en les soumettant à des normes qui échappent à leur contrôle.

Rationaliser est une démarche ambivalente qui stimule et freine à la fois.

3. J'ai tenté de reprendre plus systématiquement cette histoire dans une note de synthèse de la *Revue française de Pédagogie* (cf. infra, Éléments de bibliographie 1979-1989, p. 193).

Il n'est pas douteux que chez Ralph Tyler, rationaliser le processus enseigner-apprendre constitue la transposition, dans l'univers de l'école, des exigences qui se font jour dans l'univers des entreprises, au moment du grand bond en avant de l'après-guerre. La fonction enseignante peut être rendue «rentable» par la pédagogie par objectifs, comme la direction par objectifs rationaliser la production. Le parallèle est clair.

Nous le garderons présent à l'esprit, comme préalable, au titre de la vigilance critique. Mais, cette dernière, pour ne pas se muer en surcroît de fanatisme, doit s'exercer tous azimuts. Et l'on peut alors se poser la question inversée : que signifie un refus a priori de toute tentative pour rationaliser la pratique de l'enseignement? Bourdieu et Passeron, dès *Les héritiers* (1964), voyaient un corollaire à l'idéologie de «la culture pour la culture» dans le mépris pour le «scolaire» et les problèmes de «métier». Louis Porcher (1974, 113) commente : «Au fond, on n'a jamais cru jusqu'à maintenant, dans le domaine pédagogique, à la vertu opératoire de la raison».

Rénover le processus didactique peut, certes, renforcer le système d'emprise qu'est l'école. Mais on peut faire remarquer avec Georges Snyders (1976, 138) qu'«à l'intérieur du scandaleux, intimement imbriqué dans le scandaleux, il y a déjà des réalisations; et donc une lutte est réalisable pour les développer».

Pour reprendre les termes de Snyders, disons que la pédagogie par objectifs peut constituer une «scandaleuse» assignation de la formation initiale ou permanente à «mettre en condition» du matériel humain. Cette régression, du fait des origines de cette méthode de rationalisation pédagogique, est menaçante. Elle n'est pas fatale pour autant. Au contraire, les «réalisations» qui s'y «imbriquent» constituent peut-être une des ripostes les plus efficaces, parce que rationnelles, à l'irrationalité du système scolaire inégalitaire actuel.

Une application de l'entrée par les objectifs : la genèse d'un ouvrage sur les objectifs

Poser la question des objectifs, c'est s'interroger à l'avance sur des résultats. Comment situer alors ce que peut être le résultat pédagogique de la lecture de ce livre? En d'autres termes, et pour parler le langage de l'«entrée par les objectifs», quelles sont les *capacités* que l'auteur escompte voir se manifester ou se renforcer chez ceux qui auront effectué l'entraînement qu'il propose? Plus précisément encore, si la chose est possible, quels sont les *comportements observables* qui seraient décelables chez ces lecteurs après lecture, témoignant, par cette activité ultérieure même, qu'ils se sont effectivement appropriés les compétences que l'auteur entendait leur permettre d'acquérir? Il m'a paru instructif de poser toutes ces questions à propos de la fonction même de

ce livre. L'occasion était à saisir, non de se donner en exemple certes, mais de démontrer quelques mécanismes du dispositif. *Nous sommes donc dans le vif du sujet.*

Un instrument de communication

En rigueur de méthode et conformément à l'un des principes souvent évoqués dans la littérature anglo-saxonne (cf. Mc Donald-Ross, 1973), je devrais fournir ici même au lecteur la liste des *objectifs spécifiques*, ou au minimum les *objectifs généraux* qui matérialisent mes intentions à son égard. C'est en effet l'une des vertus les plus couramment prêtées à l'énoncé des objectifs : permettre au contrat de formation de s'établir sur des bases dénuées d'ambiguïté, faciliter la communication des intentions et, partant, les rendre plus négociables.

Nous nous trouvons ici devant l'une des difficultés de la méthode. Et nous y reviendrons. Posons pour l'instant deux données.

1. — Les travaux expérimentaux menés sur ce point n'ont pas permis d'affirmer avec une totale certitude que la connaissance préalable des objectifs par les apprenants facilitait leur tâche sans contre-effets négatifs.

2. — Mais le *risque de dissuasion* encouru par la communication préalable des intentions en termes d'objectifs tient au *dilemme* dans lequel est enfermé le formateur et que Mc Donald-Ross résume non sans une pointe d'humour fort britannique (1973, 36) : l'énoncé des intentions en termes d'objectifs a pour but de *lever les ambiguïtés* sur ce que le formateur escompte de la formation qu'il va conduire. Le formateur aura normalement tendance à rédiger ses objectifs dans un langage le moins équivoque possible et donc à faire appel à une terminologie hautement technique. Mais il prend alors le risque de fournir au futur apprenant une information ésotérique, inutilisable, voire dissuasive.

Par contre, si les objectifs sont rédigés dans le langage de tout le monde, ils fourniront une information forcément ambiguë à moins que la liste des objectifs ne se grossisse d'explications et n'anticipe purement et simplement l'exposé même des contenus de la formation (on voit d'ailleurs que c'est ce que je suis en train de faire en ce moment).

Une « négociation » inégalitaire

Pourtant il y a progrès indéniable quand un formateur peut se formuler à l'avance, en termes de *capacités ultérieures* des apprenants, les résultats escomptés de l'activité de formation qu'il va conduire. Progrès dont il est, semble-t-il, le premier bénéficiaire, mais non le seul. Le simple fait d'avoir à énoncer *pour d'autres* les résultats qu'il escompte à leur bénéfice oriente son

activité et contribue beaucoup à la *centrer sur les apprenants* plutôt que sur sa seule satisfaction personnelle.

Reste à savoir à qui il revient d'apprécier ce qu'est ce «bénéfice» que les apprenants vont tirer de l'affaire, ou, en d'autres termes, à qui il revient de formuler des objectifs, c'est-à-dire d'escompter des résultats.

Les « objectifs » des lecteurs

Prenons l'exemple de l'entraînement que propose le présent ouvrage. On peut supposer que les lecteurs, en l'ouvrant, et plus encore en l'acquérant, ne sont pas dépourvus d'intentions d'apprendre. Au bas mot, ils souhaiteront, après avoir fait les exercices et travaillé les commentaires, être «plus avancés» sur les objectifs pédagogiques qu'ils ne l'étaient auparavant.

Mais comment formuler en termes de capacités, voire de comportements ultérieurement observables, le degré et la qualité de cet «avancement»? Bien des lecteurs ne seront pas en mesure de le formuler au préalable avec la technicité qu'ils souhaitent, puisque l'une des fonctions des exercices proposés par ce livre est d'aider à accéder à ce type de formulation. C'est peut-être, d'ailleurs, le constat de cette carence personnelle qui les incite à travailler dans ce livre! On peut alors dire qu'un des objectifs généraux de cet entraînement sera le suivant :

à l'issue des exercices, le lecteur sera capable de formuler d'une manière moins ambiguë les résultats qu'il escomptait de sa lecture.

Mais voilà du «préalable» devenu bien rétrospectif! Dans le moment où nous sommes, c'est-à-dire avant que l'entraînement ne commence, le lecteur pourra se formuler *empiriquement* et dans son langage à lui ce qu'il entend par «être plus avancé» concernant les objectifs pédagogiques. Mais il n'a évidemment aucune garantie que ces résultats ainsi escomptés sont identiques à ceux que l'auteur-formateur entend poursuivre.

Une affaire d'initiative

La technologie des objectifs pédagogiques ne semble pas avoir pour fonction de supprimer cette *période d'ajustement mutuel* qui caractérise tout processus de formation. Pour en apprécier la portée, je propose de poser la question suivante, assez banale au demeurant et dictée par le bon sens : à qui revient l'*initiative*? Car on peut supposer que c'est à celui qui fait une proposition d'énoncer en premier les résultats qu'il compte atteindre.

En l'occurrence, comme en définitive dans de nombreuses situations de formation, s'il revient à l'auteur (ou au formateur) d'énoncer en premier ses propres objectifs, c'est bien sans doute parce qu'il dispose d'un *statut* et d'un *pou-*

voir plus grands, - et sans doute objets nécessaires de contestation -, dans l'architecture sociale du savoir. Mais c'est aussi, très prosaïquement, parce que ayant pris les devants pour bâtir une proposition, on peut lui supposer, - sans que cela soit pour autant une démission de la part de ses interlocuteurs au profit de son pouvoir « magistral » -, quelques longueurs d'avance dans la position des problèmes et dans la conception du bénéfice que d'autres peuvent en tirer.

Pratiquer la confiance provisoire

L'énoncé des objectifs en termes de capacités terminales, telles que les formule le formateur, devient alors question d'opportunité puisque, énoncées ou non, de telles listes d'objectifs appelleront, dans un premier temps, une adhésion en partie basée sur l'incompétence des preneurs de la formation, donc une certaine confiance provisoirement aveugle.

Mais cet aveuglement ne durera pas. En formulant les contenus de la formation en termes de capacités terminales des apprenants, le formateur fournit à ces derniers un instrument de contrôle qu'ils pourront utiliser, de leur propre initiative, au fur et à mesure que se déroulera la formation et que s'affirmera progressivement leur propre compétence. D'autre part, en fin de formation, ils disposeront là d'un instrument d'évaluation rétroactive des « promesses » qu'on leur avait faites. Car si la liste des objectifs énonce au départ des compétences dont le formateur peut exiger et contrôler l'acquisition, la position inverse peut exister aussi. Le « client » peut tenir, quant à lui, ce langage : « Je devais selon vous, à l'issue de cette lecture, être capable de faire ceci ou cela, je constate qu'il n'en est rien, examinons ce qui n'a pas marché... ».

Cependant une autre considération peut me conduire à énoncer maintenant, en termes d'objectifs généraux, mes intentions vis-à-vis du lecteur. C'est que l'adage « médecin, guéris-toi toi-même » s'appliquant très opportunément à la pédagogie, cette liste pourra nous fournir, dans la suite de cet entraînement, un répertoire d'énoncés qui pourront être testés et critiqués à la lumière de nos exercices. L'énoncé d'objectif est une tâche difficile et de longue haleine où les possibilités de parler la formulation sont quasi-infinies!

Objectifs généraux d'un entraînement à la formulation d'objectifs pédagogiques

On escompte qu'à l'issue de la formation les apprenants seront capables :

1. d'énoncer les trois premières exigences auxquelles doit souscrire la formulation d'un objectif pédagogique spécifique, selon Tyler,
2. d'identifier, dans une liste d'intentions pédagogiques, les formulations qui répondent à ces trois exigences et celles qui n'y répondent pas,

3. de reconnaître et de différencier, dans une liste d'intentions pédagogiques, la formulation d'une finalité, d'un but, d'un objectif général et d'un objectif spécifique,
4. d'énoncer les caractéristiques du rapport comportement-capacité en psychologie de l'apprentissage,
5. de distinguer les objectifs de maîtrise, les objectifs de translation (ou de transfert) et les objectifs d'expression,
6. d'énoncer la quatrième exigence à laquelle doit souscrire un objectif pédagogique spécifique selon Tyler,
7. d'identifier, dans un énoncé d'objectif pédagogique spécifique, les critères de l'évaluation et les niveaux de la performance,
8. d'énoncer les principes de la démarche taxonomique,
9. de distinguer évaluation normative et évaluation critérielle, évaluation formative et évaluation sommative,
10. de dresser l'ordinogramme des intentions pédagogiques à l'occasion d'un processus de formation,
11. d'expliquer le contexte culturel et l'idéologie véhiculée par les tentatives de rationalisation des apprentissages,
12. de discuter de manière argumentée de la portée et des limites de la formulation d'objectifs pédagogiques,
13. de faire ressortir le progrès que représente, par rapport à la pédagogie centrée sur les contenus de connaissance, la pédagogie centrée sur les capacités terminales des apprenants,
14. de formuler en termes de capacités des apprenants le programme d'une action de formation en préparation,
15. de lire sans être rebuté, les ouvrages : *L'éducateur et l'approche systémique*, *Définir les objectifs de l'Éducation*, et *Des fins aux objectifs de l'éducation*.

Nous aurons évidemment l'occasion d'épiloguer sur la portée d'une formulation d'objectifs généraux. Une chose évidente, c'est qu'une telle liste n'informe guère

1. - ni sur le niveau global de compétence auquel accède le lecteur, une fois en possession de toutes ces capacités,
2. - ni sur les intentions « politiques », les arrière-pensées, les priorités pratiques ou intellectuelles de l'auteur de la liste.

Des buts modestes

Parlons donc en termes de but pour ressaisir l'intention plus globale de ce recueil d'exercices commentés : mon but n'est pas de faire des spécialistes de la formulation d'objectifs pédagogiques ni des théoriciens de l'analyse systé-

mique appliquée à la formation. Il n'est pas davantage de rendre les lecteurs capables de maîtriser le corps de connaissances que constitue l'immense littérature consacrée depuis trente ans à la question. Ce but n'est pas non plus de transformer des lecteurs en interlocuteurs à égalité avec les chercheurs et technologues de l'éducation, spécialistes de ce domaine.

Je ne prétends même pas qu'après ces exercices ils seront en mesure d'appliquer de manière systématique les techniques des objectifs pédagogiques à leur champ d'activité professionnelle habituel. Cela requerrait d'autres compétences, et en particulier une étude *beaucoup plus approfondie* des autres données qui constituent le «système» enseigner-apprendre: la conception et la réalisation des programmes d'études et des «curriculums», la mise en place de dispositifs d'évaluation.

L'état d'alerte

La formation ainsi administrée est donc lacunaire, première étape de ce qui constituerait un itinéraire de formation dans cette technologie. Pour dire les choses prosaïquement, nous sommes ici au niveau de l'alerte. Il s'agit bien en effet d'alerter les éducateurs sur l'intérêt qu'ils ont à poursuivre leur information et leur formation dans ce domaine. Or une telle mobilisation ne peut s'effectuer par la simple lecture d'un ouvrage, fût-il instructif, voire intéressant. Cette mobilisation passe par l'acquisition d'un *début de compétence vérifiable*, ressenti comme «compétence» (c'est-à-dire conférant une certaine assurance sur le sujet) et comme «début» (c'est-à-dire faisant ouvertement pressentir les suites possibles de l'itinéraire).

La genèse des intentions

Ces remarques nous permettent déjà de procéder à une première reconstitution sommaire de la genèse théorique et hiérarchique des intentions pédagogiques engagées dans cet ouvrage et dans tout travail de ce type. Car c'est bien à partir de cette recherche de la hiérarchie des intentions que s'engage la détermination des objectifs.

Des fins et des valeurs

Parmi la multiplicité des fins auxquelles référer l'initiative, j'ai retenu la suivante comme représentant mon intention prioritaire, ma prise de position. C'est l'hypothèse qui me permet de travailler, mais aussi de croire, d'espérer, d'avoir du cœur à l'ouvrage, et de prendre parti dans les conflits contempo-

rains. Le moteur de l'action, au niveau des fins, est indissociablement «cognitif» et «socio-affectif», mélange de raison et de déraison, calcul et illusion dans la même foulée. Cette fin est une *finalité* (cf. infra, p. 97).

Fin : que les praticiens de l'éducation deviennent les théoriciens de leur pratique.

S'il ne veut pas risquer d'être réduit au rôle de simple exécutant, un praticien de l'éducation a tout intérêt à assurer lui-même la théorie de sa pratique. Les praticiens de l'éducation, en tant que corps social, ont tout intérêt à faire eux-mêmes la théorie de leur pratique sans laisser à d'autres corps sociaux (scientifiques, politiques...) l'exclusivité de l'approche théorique de l'éducation.

L'énoncé de cette fin permet de repérer la présence de trois *présupposés* (quitte à en négliger bien d'autres, mais que le lecteur ne se gêne pas pour les débusquer!) qui en constituent les *valeurs* prioritaires et qui peuvent s'exprimer tout simplement par la formule «c'est une bonne chose que...».

1. — C'est une bonne chose que les praticiens de l'éducation soient capables de *reconnaître et critiquer l'«air du temps»*. De plus en plus les recherches et commentaires portant sur la situation pédagogique empruntent à la théorie des systèmes. La chose est «dans l'air». Le risque de céder à une «mode» ne doit pas faire oublier le risque inverse : que des praticiens se trouvent démunis face à ce discours et ne puissent pas en prendre par eux-mêmes la mesure.

2. — C'est une bonne chose que les praticiens de l'éducation soient capables de *faire usage d'un outil intellectuel doté d'une certaine valeur d'universalité*. La technologie des objectifs n'est pas un outil propre à la pédagogie. Son usage permet d'intégrer l'étude des microsystèmes et macrosystèmes éducatifs dans un contexte théorique plus vaste qui est celui de la *gestion* des entreprises humaines complexes et fortement interactionnelles, là où les projets s'articulent sur des «données» de ressources et de contraintes qu'il convient d'ériger stratégiquement en moyens d'une opération.

3. — C'est une bonne chose que les praticiens de l'éducation soient capables de *rechercher la rationalité dans les actions volontaires*. L'aspect «volontariste» de l'éducation moderne est évident. Quand on parle de «faire apprendre», il s'agit bien d'un processus de *transformation* qui n'est pas spontané mais *dirigé* : il s'agit bien d'*agir* sur le système pour lui faire produire les *effets escomptés*. La formulation des objectifs permet de rendre opérationnelle la démarche volontaire, c'est-à-dire :

— de préparer méthodiquement et rationnellement les *décisions* (formulation des objectifs),

— en tirant le meilleur parti possible d'une quantité limitée de *ressources*, compte tenu des multiples facteurs en *interaction* (détermination d'une stratégie par l'optimisation des ressources et des contraintes),

— de contrôler les *résultats* suivant des critères appropriés (feed-back et relance du système après modification éventuelle).

Des fins aux buts

Cette fin, à son tour, engendre une série de *buts pédagogiques*. Ceux-ci sont comme autant de « programmes » d'une formation possible, énoncés sous une forme approximative et abrégée. Mais ils peuvent donner lieu à une réalisation dès qu'ils seraient eux-mêmes démultipliés en objectifs généraux. On peut ainsi relever que des praticiens de l'éducation ont à développer, entre autres capacités, les capacités suivantes :

- analyser les situations concrètes singulières où ils sont acteurs,
- prendre les distances nécessaires pour se détacher d'une appréhension « impressionniste » et « émotionnelle » des données,
- faire usage d'instruments d'enregistrement, de déchiffrement, d'interprétation et d'évaluation des données,
- s'approprier des concepts théoriques et les rendre opérationnels pour des praticiens,
- utiliser les démarches de la pensée « rationnelle » contemporaine,
- critiquer le discours pédagogique « spontané »,
- faire usage, aux moments opportuns, de la « lecture » appropriée de leur propre situation pédagogique,
- utiliser la pensée systémique dans l'analyse des situations pédagogiques, et particulièrement identifier et formuler des objectifs pédagogiques.

Et nous retrouvons, en cette dernière formulation, les objectifs de cet ouvrage.

*« Celui qui, le premier, se fendant,
touchera la belle peau,
atteindra la chair à travers
les armes et le sang noir,
je lui donnerai ce glaive
aux clous d'argent. »*

HOMÈRE, L'Iliade, chant XXIII, 800.

2 L'idée d'objectif :

*Heurs et malheurs d'un terme trop aimé,
ce que parler d'« objectif »
veut dire à qui veut bien l'entendre*

Tentons donc de poursuivre notre entrée dans la pédagogie par les objectifs. Reste à savoir si nous adoptons là un porche royal ou un escalier dérobé !

Mais notre premier chapitre a décrit le caractère *moderne* de cette « entrée » dans la pédagogie. Il ne serait pas venu à l'esprit d'un pédagogue du XIX^e siècle, en effet, de préconiser cette entrée-là, pour la bonne raison que le terme même « objectif » n'est pas encore, à l'époque, passé dans son langage. Il est, jusqu'à la première guerre mondiale, du strict domaine militaire.

Un choix pratique indispensable

Mais nous sommes, au tournant de ce nouveau chapitre, devant la nécessité d'un choix qui illustre une fois encore combien une question de *méthode* renvoie à une question de *mots* qui nous ramène à une question d'*épistémologie*. C'est-à-dire – au cas où ce terme savant ferait peur – à la conception même que l'on se fait de la science et du savoir.

Le mot «objectif» nous est imposé dans la formule «pédagogie par objectifs» et ses dérivés. Il a pris place désormais dans le vocabulaire technique de la pédagogie. Il ne saurait être question de l'en bannir. Mais sa «circulation» est double :

- l'idée d'objectif circule de manière «flottante», tous azimuts, porteur de significations équivoques, baignant dans l'imaginaire individuel et collectif,
- l'idée d'objectif circule de manière restreinte, contrôlée, porteur de significations «scientifiques» et, de ce fait, protégées, susceptibles de fournir un outil à la pensée et à l'action.

Le mot «objectif» comme «baladeur d'images»

La première fonction d'un mot est de constituer, à travers ce que les linguistes après Jakobson (1963) appelleraient sa charge *connotative*, un véhicule essentiellement *équivoque*, véritable «baladeur d'images», destiné à provoquer un effet, et même à «faire de l'effet» tout simplement, dans le registre de l'évocation, de l'allusion, de l'impression.

Quand je «choisis» d'appeler une intention pédagogique «objectif» plutôt que «but» ou «dessein», sans doute cela tient-il à des différences de sens que l'on peut préciser à l'aide d'un lexique. Mais cela tient aussi, et même davantage, à ce que l'on pourrait appeler le «standing» du mot.

La chose, pour la suite de notre travail, est loin d'être négligeable. Précisément le reproche que l'on peut opposer à l'ouvrage de Mager (1972), c'est de ne jamais prendre en considération cette fonction fondamentale des mots qui est d'*entretenir l'ambiguïté* autant que de la dissiper.

Je propose donc un premier exercice qui consistera à rechercher ce que peut être le «réseau connotatif» du terme «objectif».

EXERCICE PRÉLIMINAIRE

Avant de poursuivre plus avant la lecture de ce livre, vous écrivez, sur une feuille de papier blanc, en essayant de ne pas vous censurer, ce qui vous vient à l'esprit quand vous pensez au terme «objectif». Il est recommandé de faire cet exercice à plusieurs afin d'enrichir le jeu des associations d'idées. En ce cas, on prévoira par exemple deux temps :

1. — un moment d'association «libre» individuel (environ cinq minutes),
2. — une synthèse en commun où l'on tentera de réorganiser le «réseau» latent de ce matériel verbal apparemment disparate, quitte à poursuivre certaines chaînes collectivement quand elles appelleront un développement.

Sans doute avez-vous constaté, si vous vous êtes prêté à ce petit jeu, combien Freud se moquait du monde quand il appelait association «libre» cette épreuve de l'association de mots qui témoigne de la puissance de nos censures... On reste «sec», non faute d'imagination, mais parce qu'il est souvent fort difficile à notre vigilance de gens bien «civilisés» de «laisser passer» les mots en liberté...

Ceci posé, le matériel «produit» nous renvoie à trois registres d'analyse :

- des éléments de définition potentielle utile du mot «objectif»,
- le système «personnel» de résonance du mot, tenant à l'originalité et à l'histoire de chacun : peut-être certaines associations sont-elles incompréhensibles, même à celui qui s'y est laissé aller,
- les traces du réseau «socio-culturel» de résonance du mot, tenant aux connotations reçues et véhiculées par une population d'une culture et d'un milieu donnés.

C'est l'analyse de ce troisième registre qui est intéressante pour notre propos. Car on retrouvera le premier registre tout à l'heure, et l'examen du second conduirait à de l'interprétation parfaitement «sauvage».

J'ai eu l'occasion, à travers les stages que j'ai conduits sur ce thème, de faire faire cet exercice. Voici, à titre d'illustration, huit échantillons très significatifs parmi ceux que j'ai recueillis dans des groupes d'enseignants et de formateurs :

1. *Objectif* — planification, pas drôle, mesure, coût, rationnement, couper, bloquer, créativité, encadrer, espionner, faire rendre des comptes, exploiter, résultats, produire, productivité, cadences, robot, chômage, fournir dehors, rendement, machine, surveillant, petit chef, absentéisme, normal, bande de saaluds.
2. *Objectif* — cible, fusil à lunettes, atteindre, tuer, char d'assaut, se ruer, viser, en piqué, B 53, à l'abri, sûr de soi, planqué, faire un carton, fête foraine, bul musette, luna-park, queue de détente, lansquenet, droit au but, dans le mille à tous les coups, tous les coups l'on gagne, tu parles..., peloton d'exécution, coup de grâce.
3. *Objectif* — management, cravate, attaché-case, technico-commercial, super-huit, fin de mois, économie, améliorer, optimiser, record, performance, dépasser, crever le plafond, bénéfices, boni, primes, produit fini, comparer, publicité, casser le marché, concurrence, le meilleur, compétition, tous des cons, moi tout seul.
4. *Objectif* — contrôle, rendement, évaluation, scientifique, rationnel, sérieux, précision, rigueur, rien au hasard, mathématique, statistique, faire la preuve, résultat, savoir à quoi s'en tenir, feed-back, prévision, choc du futur, innovation, changement, conduire le changement, continuité, rupture, dérapage contrôlé, négocier un virage, gouverner, tenir le cap.
5. *Objectif* — objectif lune, «explorer», Vénus, fusée, Nasa, Spoutnik, incroyable, milliards, propagande, jet society, fabuleux, orbital, sidérant,

intersidéral, guerre des planètes, engin, arme absolue, Tarzan des temps modernes, Mandrake, bande dessinée, science-fiction, la guerre des astres, galaxies, Tour infernale, Tour Montparnasse, multinationales, *L'Impréca-teur*, cash-flow, Père-Lachaise, tous crevés...

6. *Objectif*— puissance, précision, douceur, ça baigne dans l'huile, une belle motrice sur les rails, un millimètre près, pas de laïus, grain de sable dans la machine, oui mais prévu, pas d'accord, chaque chose à sa place, un temps pour chaque chose, organisation, humanisation, relation, système, pas système D, tout prévu, Holiday on ice, patinage artistique, musique de fond, cadences, rythme, mesure, inventer, figure libre, figure imposée.

7. *Objectif*— stratégie, état-major, grandes manœuvres, jumelles, cartes, mamelon, observer, décider, Napoléon, De Gaulle, «Québec libre», pied dans le plat, contrôler, épiétre, envahir, guerre ancestrale, diplomatie, Trafalgar, Maernick, les Balkans, Sarajevo, Briand, Jaurès, assassinat, bande à Bonnot, Clemenceau, «je fais la guerre», «De quoi s'agit-il?», retrouver nos manches, «avec nos vieilles ferrailles nous forgerons l'acier vainqueur...».

8. *Objectif*— bonheur, demain, tout de suite, jamais, saisir, à pleines mains, important, capital, pas s'en passer, court après, «cours-z-y-vite, il va filer», ça échappe, poursuivre, éternel, prendre son temps, rêver, dormir, moutons, bergère, le bon temps, «mami m'attend», naturalistes, écologistes, foutaise, plaisir partagé.

Un exercice utile quoique peu fréquent

Il est assez impressionnant de se rendre compte qu'un mot «technique» apparemment simple et allant de soi comme «objectif», traîne avec lui cette charge allusive, véritable partie immergée de l'iceberg.

L'analyse, même sommaire, de ces chaînes peut, au-delà de cette première impression, nous apporter des informations utiles. Ces chaînes sont assez riches et «typées» pour dresser précisément une typologie que mon expérience des stages me montre relativement constante. Vous pourriez, si vous avez fait vous-même l'exercice, seul ou avec d'autres, resituer votre propre «production» par rapport à cette typologie.

J'ai sélectionné chacune de ces chaînes associatives parce qu'elles étaient toutes relativement homogènes et cohérentes. Malgré cela, on remarquera une première caractéristique qui tient à ce que l'on peut appeler le *glissement sémantique*. Imperceptiblement, ou par rupture brutale, on passe d'une imagerie à une autre, comme si le concept-image «objectif» établissait, de lui-même, des passerelles entre des domaines que notre réflexion raisonnable sur les choses tient pour différents.

Premier type : l'escatologico-délinquant

Ce glissement est particulièrement sensible dans la chaîne n° 5. Nous avons affaire à un sujet assez bien représentatif des lecteurs de bande dessinée, amateurs de science-fiction et, en même temps, séduits par la réalité de la conquête

scientifico-technico-industrielle de l'espace. Tryptique assez banal au demeurant. Au-delà du jeu sur les mots («orbital», «sidéral», «sidérant»), on peut relever le *déplacement* intéressant de la «Tour infernale», elle-même induite par l'allusion à des films futuristes à grand spectacle («Guerre des planètes», «Guerre des astres»), à la Tour Montparnasse et le passage aux multinationales, qui nous ramène, via R. Victor Pilhes (*L'Impréca-teur*), mais aussi le «cash-flow», évoqué ici, par mode magique, comme un des «objets» sacrés de la gestion moderne), à l'imagerie économique-technico-industrielle dominante dans les chaînes n° 1 et 3.

La «conclusion» de cette chaîne n° 5, qui emprunte toujours à *L'Impréca-teur* (on sait que les fenêtres de «Rosserys & Mitchell»), la «multinationale» du roman, donnent sur le grand cimetière parisien et qu'une partie du roman se passe dans et sous le Père-Lachaise), renvoie au catastrophisme latent des chaînes n° 1, 2, aux réserves qui ponctuent la chaîne n° 6, au «*struggle for life*» de la chaîne n° 3 («casser le marché, concurrence, le meilleur, compétition, tous des cons, moi tout seul...»). «Objectif» renvoie ici à une fantasmagorie de fin du monde : la rationalité moderne, trahie par sa propre assurance, se dissout dans l'imaginaire et retourne à Tarzan. La technique engendre sa propre disparition. C'est l'axe «escatologico-délinquant»!

Deuxième type : le vindicativo-dénonciateur

Ce qui frappe, en effet, en deuxième lieu, à considérer même l'ensemble de ces chaînes associatives, c'est combien, dans cette population tout au moins, le concept-image «objectif» induit fréquemment des associations qui révèlent anxiété, défense, appréhension, soupçons, sans franches, soit larvées. La notion d'objectifs est souvent associée avec d'autres concepts-images qui font pressentir comme une *menace*. Ainsi «planification», «rendement», «productivité», «encadrement» sont perçus, dans la chaîne n° 1, comme les signes d'une oppression qui donne son ton et sa cohérence à la chaîne associative. C'est une vision très chaplinesque des Temps Modernes, appelant la révolte. «Objectif» y était peut-être, au départ, assez neutre mais il enchaîne sur «planification» qui semble avoir déclenché le flux verbal et, sous ce flux, le ressentiment, réel ou joué.

Dans cet univers fantasmagique, les «objectifs» et tout ce qui tourne autour apparaissent comme un instrument au service du flicage, renforçant le pouvoir des chefs, leur droit de regard et l'exploitation des travailleurs. Quand on lit la critique de la «pédagogie par objectifs», rapprochée de la «direction par objectifs», sous la plume déjà ancienne de J. Guigou (1972, 104-110), on y retrouve, sous-jacente à l'argumentation rationnelle, la même «attitude» *dénonciatrice*. — ce qui ne veut pas dire, évidemment, que les arguments ainsi développés ne sont que le simple habillage d'un ressentiment et sont sans valeur de rationalité —. Il est très probable que des termes comme «projet», «dessin», «but» n'auraient pas provoqué ce dévouement. Le lien «objectif → planification» est, semble-t-il, un déclencheur exemplaire de ce type de chaîne qu'on pourrait appeler : «vindicativo-dénonciateur».

Troisième type : Le marketingman performant

La chaîne associative n° 3 nous inscrit dans un univers similaire, à travers les vicissitudes du «technico-commercial», le marketingman, qui, poursuivant ses vœux personnelles, est obligé de les assimiler aux visées de son entreprise, de faire cause commune avec cette dernière dans une solidarité infernale.

Le thème de la performance, avec sa connotation «héroïque», résonne ici très «français». On commence par «améliorer», «optimiser», mais vite la recherche du «record» l'emporte, amenant la métaphore sportive et compétitive. La «performance» appelle ici le «dépassement», et même incite à «crever le plafond». Les «objectifs» jettent en avant, dans une impitoyable compétition où perce le mépris mutuel («tous des cons»), les individus qui jouent le jeu du marketing.

Cette description fantasmagique constitue-t-elle, à l'insu de son auteur, comme une transposition cauchemardesque de la doctrine de la «direction par objectifs» quand on décrit cette dernière comme la «mise sous tension logique et cohérente de l'ensemble des éléments qui composent une entreprise... impliquant la participation et l'engagement personnel» (Bouloc, 1973, 19)? Une «idée simple», nous dit-on, est appliquée là : «Tout être humain cherche à se dépasser, vis-à-vis de lui-même d'abord, vis-à-vis des autres ensuite dès qu'il connaît sa marge d'action» (id., 25).

On voit comment, vu par un formateur improvisant quelque association libre, le «marketingman performant» imaginaire de la chaîne n° 3 peut ressentir cette «mise sous tension». On mesure l'écart entre la théorie, sincèrement humaniste, inspirée de Maslow et Mc Gregor (cf. Bouloc, 1973, 19-20), et l'image de la pratique, telle qu'elle ressort de cet exercice d'association libre chez un formateur.

Quatrième type : le diplomatico-belligérant

Alors que la chaîne n° 3 faisait appel à la métaphore «sportive-compétitive», les chaînes n° 2 et n° 7 mobilisent (c'est le cas de le dire) la métaphore «stratégico-militaire». On retrouve évidemment là l'influence persistante, dans le subconscient collectif, des origines modernes du mot «objectif» qui est contemporain de la naissance de l'armée moderne, et particulièrement du perfectionnement de l'armement et du tir.

La «précision», – qualificatif qui revient fréquemment pour marquer la spécificité d'un objectif – est d'abord celle du projectile sur la cible. L'«atteinte» de l'objectif n'est pas d'abord la pacifique obtention du résultat recherché, c'est d'abord l'atteinte, si possible mortelle, de l'adversaire «touché dans ses œuvres vives». Le «fusil à lunette» du n° 2 symbolise bien cette connotation du terme «objectif».

Mais la parenté des chaînes n° 2 et n° 7 s'arrête là. La chaîne n° 7 pourrait être baptisée : diplomatico-belligérante, ou «jusqu'au peut-on aller trop

loin». Sans doute l'auteur de la chaîne n° 7 est-il un professeur d'histoire! Tout commence avec la manœuvre militaire. Imaginer un «objectif», c'est d'abord un tableau de David où Napoléon et son Etat-Major, campés sur un mamelon, dominent Léna ou Austerlitz. Le jeu symbolique des «jumelles» et des «cartes» nous introduit dans la dimension du calcul et de la décision, où éclate le paradoxe de l'objectif qui est, dans le même temps, *souplesse* d'une négociation toujours possible jusque dans ses méandres («les Balkans»), *inflexibilité* d'une visée qui n'hésite pas à mettre «les pieds dans le plat» (De Gaulle au Québec, Clemenceau), à courir les risques d'ouvrir un conflit, de cotoyer les barils de poudre.

C'est l'aspect à la fois sérieux et joueur, «volontariste», que symbolisent, dans cette chaîne associative, les figures de leaders charismatiques (y compris Bonnot!). C'est en même temps la mobilisation des énergies qu'évoque la lignée des slogans en fin de chaîne, où Foch se substitue en douceur à Clemenceau... pour déboucher sur la dérision des slogans de 1939...

Cinquième type : le ludico-guerrier

Face à cette «pensée» sur les objectifs, la chaîne n° 2 présente un frappant contraste. Mais elle nous instruit tout autant sur ce que peut être le sous-basement gestuel, la trajectoire non verbale d'un concept quand il se réduit à n'être plus que son propre poids d'image motrice. La chaîne n° 2, c'est la chaîne ludico-guerrière. Atteindre un objectif était, pour la chaîne n° 7, un jeu déjà subtil : volontés calculatrices et grands desseins. Avec la chaîne n° 2, le jeu est au ras du plaisir, plaisir du jet, plaisir du «beau carton», plaisir d'être «planqué» du côté des tireurs qui, à l'abri, font détalier les lapins adverses. Voici la fête pour ceux qui aiment «tirer leur coup» sans risque. L'imagerie sexuelle n'est même pas détournée : la «queue de détente» et le «lanquenet» assurent l'aller-retour où le sadisme, l'exhibition et la fanfaronnade du mâle sûr de soi trouvent à s'exprimer. L'objectif connote bien l'imminence de l'attaque, l'heure H du plaisir d'atteindre. Le mot trouve là sa charge psychomotrice concrète. Je ne sais si «but» aurait provoqué, chez ce sujet, la même salve verbale. Mais «en toute chose, considérons la fin» : la brisure est à la mesure de la montée du plaisir. Et nous ne savons pas qui reçoit le «coup de grâce», qui affronte le peloton d'exécution. Retour de la culpabilité? Censure rétrospective? A la fête des «objectifs», tout le monde n'est pas du côté de la queue de détente...

Sixième type : le cybernetico-managérial

La lecture de la chaîne n° 4, juste après la n° 2, crée un effet certain de dépassement. S'il est vrai que la n° 2 nous révèle, verbalement, l'un des supports gestuels et imaginaires primitifs du concept d'«objectif» (ce qui resterait d'ailleurs à prouver!), il faut reconnaître que l'auteur de la chaîne n° 4 a enroulé tout cela sous la bienséance, la consonnance, la convenance d'un discours rationaliste, civilisé, opportunément libéral et discrètement progressiste.

On dirait l'aide-mémoire d'un candidat à quelque présidence, désireux de faire, sur ses électeurs, un effet justement dosé de hardiesse et de prudence, de «scientificité» et de prospective, de raison et d'imagination, d'instrumentation sûre et de prise de risque calculée, bref, de changement dans la continuité. La cohérence de tout ce discours est assurée par les concepts sous-jacents d'équilibre, de raison, de *responsabilité*, de mesure. Le «dérèpage» lui-même y est «contrôlé». «Rien au hasard», tel est le secret du «gouvernement».

Quand on saura que le mot grec qui signifie «gouverner» (du gouvernail) et «gouvernement» (des peuples) est «gubernetiké» qui a donné «cybernetique», nous saurons que nous sommes devant la version type «discours officiels», de l'esprit *systémique* : comment, par la formulation d'objectifs, boucler la boucle des événements sur elle-même afin d'en évacuer les risques des divines surprises, afin d'atténuer le «choc du futur», afin d'assurer une influence réelle et durable sur les cours des choses.

Contrairement aux chaînes associatives précédentes, le concept d'objectif y engendre une chaîne d'idées inconditionnellement *positives* : confiance dans la raison, sérénité devant l'avenir, volonté dénuée de passion (c'est la différence avec la chaîne n° 7), exclusive de l'enthousiasme comme de la «déprime» : c'est le programme d'une «sagesse» moderne, héritière des Lumières et du Positivisme («Ordre et Progrès» était la devise d'Auguste Comte), «négociant le virage» vers le troisième millénaire... Parlons, si l'on veut, d'un type : *cybernetico-managérial*.

Les exemples seraient nombreux de la présence de cette autre «fantasmagie» dans toute une littérature managériale contemporaine. L'œuvre de Peter Drucker (v.g. 1957, 1970) est bien représentative de cet état d'esprit.

Septième type : le mystico-systémique

La chaîne n° 6 est comme une illustration singulière de la chaîne n° 4, adoptant un tour plus poétique, ou plus «impliqué». Le système se fait poème et les spectateurs reviennent, pour l'apprécier, à une «naïveté», à une simplicité d'image et de ton où l'admiration perce. Le «cybernetico-managérial» projeté et conçu, il décide et gouverne. Il n'a pas le temps de se montrer béat devant la belle machinerie moderne dont il assume la charge. Avec le n° 6, c'est un peu le «populaire» qui se fait «connaissable» du beau système et s'établit à son égard en une *religion* simple que transfigure l'image du «patinage artistique» avec son équilibre d'invention et d'imposition («figure libre, figure imposée»). Et attention! Ne pas confondre! On a de la morale : le «système», ce n'est pas la petite débrouillardise mesquine du «système D», c'est bien la musique des sphères.

Voilà, somme toute, le retour de Pythagore : le monde tourne comme une sphère divine sans aspérité, sous l'œil d'un Dieu puissant et doux qui a ses objectifs. Il se croirait à la projection d'un de ces films sur l'industrie moderne qui font circuler le spectateur au ralenti parmi les belles machines ajustées au «millimètre près». «Ça baigne dans l'huile.» Rarement le rêve

d'*harmonie*, de communion («relation», «humanisation»), rêve insensé, fantasme de béatitude perdue, n'a trouvé une expression mieux adéquate, à partir d'un inducteur aussi apparemment peu «mystagogique» que la notion d'objectif.

Ainsi la «machinerie» moderne est loin de n'induire qu'une fantasmagie infernale ou angoissée. Nous sommes loin, dans cette évocation, de la désolation vindicative de la chaîne n° 1 ou de la violence ludique et érotique de la chaîne n° 2. Ici, c'est le «mystico-systémique» qui prédomine.

Sans doute l'auteur de cette chaîne s'est-il laissé aller au jeu des mots sans trop y croire personnellement. Sa tâche n'était pas d'exprimer ses convictions, mais de donner passage au flux d'images dont il était momentanément le canal. Et la foi n'est pas la religion, la religion n'est pas la religiosité. C'est cette dernière qui affleure ici, offrant à la notion d'objectif, apparemment la moins mystique qui soit, fille du rationalisme, de la guerre et de la technologie, un arrière-pays insoupçonné... encore qu'à bien réfléchir l'horloge du désisme voltairien puisse lui fournir une tradition. Il y a des cœurs pour s'émouvoir de la beauté glaciale («Holiday on ice»!) d'un système au sang froid.

Huitième type : l'écologico-futuristico-passéiste

Reste la chaîne n° 8. Il fallait bien le bohémien de service, prenant dès l'abord, par bravade, le contre-pied des idées reçues et malmenant notre «objectifs» pour en faire le véhicule de la rage de vivre dans l'instant, mais aussi du *farniente*, du temps savouré, de l'absence de rendement. Cette chaîne a été rarement induite par le mot «objectifs», sauf, comme en ce cas, par une inversion qui «échappe» vers la quête du Graal ou le plaisir de l'instant partagé avec d'autres. La citation de Paul Fort «le bonheur est dans le pré, cours-z-y vite, il va filer» insiste sur la priorité des priorités.

Les bergeries écologistes contemporaines sont évoquées, mais non sans dérision («foutaise»), une dérision qui fait sans doute mal : où est-il ce «bon temps» qui s'associe avec une chanson d'autrefois, en laquelle résonne une nostalgie un peu passée?

La *précarité* semble en être la marque essentielle. L'important est là dans l'événement qui survient et qui peut permettre l'irruption du bonheur. A ne pas manquer. Foin des calculs, de l'organisation, de la prévision, de la planification, du rendement et des coûts. Vivre ne peut se dire avec de pareils vocables. La rupture est totale dès le commencement.

La tension vers un objet à «saisir» est ici très grande, ardente, anxieuse à la mesure de sa *précarité*. Mais le mot «objectif» semble «déplacé» pour qualifier cette «mise en tension»-là. Il fait trop étroit, trop précis, trop sérieux, presque mesquin, pas assez passionnel. Il n'a pas comme mesure avec l'extase, le bonheur et la mort, avec l'humour non plus, qui engendre cette moquerie douce-amère des choses que l'on aime.

Vers un choix conventionnel pour un usage protégé

Je ne peux que recommander aux animateurs de stage sur les objectifs de réaliser ces petits exercices à leur tour. Ils permettent d'appréhender, avec beaucoup plus de finesse et de pertinence, le statut des mots que l'on s'empresse souvent trop vite de présenter comme des véhicules «scientifiques», univoques, purs et préservés de la contamination du siècle. En réalité parler d'objectifs, c'est d'abord véhiculer tout «ça». La pensée scientifique vient là-dessus pour tenter d'arracher les concepts à ces réseaux qui les engluent, les faussent, les chargent ou les vident de leur sens. Ainsi en est-il du mot «objectif» quand Tyler, vers 1950, l'adopte pour caractériser les buts pédagogiques opérationnels. Mais dès cette époque, toute cette «arrière-pensée» dont les huit exemples ci-dessus nous ont fourni une approximation, est en place.

En résumé le terme «objectif», quand il est promu comme instrument de la pensée pédagogique,

1. — est marqué par ses *origines militaires et managériales*, où il connote la précision, la décision en connaissance de cause, la prévision, le contrôle, le réajustement des moyens et des projets,

2. — se rattache à la théorie des systèmes qui constitue une approche moderne et moderniste de la globalité; l'*objectif*, c'est ce qui permet de *constituer en système* les éléments d'une opération volontaire: entrée → ressources → contraintes → stratégies → évaluation,

3. — véhicule, comme la théorie des systèmes elle-même, les *valeurs modernistes*: priorité du rationnel, confiance dans le développement technologique, dans les capacités humaines à gouverner (cybernétique) des systèmes complexes et des événements inattendus; priorité de l'ordre, de l'organisation, mais aussi du changement et de l'innovation; recherche de l'efficacité, de l'optimisation des tâches et des fonctions, de la maximisation du rendement,

4. — sert d'*emblème* à une théorie des pratiques humaines qui veut donner l'impression de la rationalité et de la rigueur, de l'absence de sentimentalité, et d'une «scientificité» capable de résultats. «Objectif» «fait» plus efficace, plus précis, plus résolu, plus calculateur, plus réaliste, moins velléitaire, moins utopiste ou idéaliste que d'autres mots qui véhiculent, en gros, le même sens comme «but», «dessein», «fin», «objet», «visée»,

5. — introduit dans le champ de l'éducation, et particulièrement de l'éducation scolaire, la *mentalité managériale* et conduit à *traiter de l'éducation comme d'une production humaine* complexe mais soumise aux mêmes lois et aux mêmes exigences que toute autre production dont les moyens ne sont pas illimités et dont les résultats doivent être optimisés en fonction d'exigences multiples et contradictoires.

Savoir de quoi l'on parle

Pourtant, il est indispensable, après l'avoir reconnu comme fourre-tout connotatif, d'imposer à notre terme une restriction vigoureuse et de l'annexer à un usage précis et constant, dans le registre du *dénotatif* (là où une définition est possible), sans quoi notre concept ne sera jamais «opérationnel», c'est-à-dire - pour énoncer les choses plus simplement - susceptible d'un usage fructueux dans un certain nombre de circonstances où il est nécessaire de savoir avec rigueur de quoi l'on parle et ce que l'on fait.

Or, les «spécialistes» de la pédagogie par les objectifs ont, depuis longtemps déjà (1950, Tyler), proposé cette définition restrictive de la notion d'objectif afin de lui conférer ce statut d'instrument de la pensée et de l'action auquel ne peut évidemment pas prétendre un mot qui serait par trop utilisé «à toutes les sauces». Bien évidemment cette restriction de sens est en grande partie *arbitraire et conventionnelle*.

Je propose, pour ma part, afin de pouvoir poursuivre cette initiation, d'*accepter la convention*. Cela va nous conduire à refuser pratiquement 90% de la littérature pédagogique - aussi bien en formation initiale qu'en formation continue - quand elle nous propose de qualifier des intentions, des programmes, des contenus, des visées par le terme d'«objectif».

Mais attention! Ce refus est rendu nécessaire ici par l'exigence «scientifique» d'un langage précis et constant. Cela ne signifie pas pour autant que, dans les circonstances où nous avons à parler le langage de tout le monde, nous fassions les puristes en permanence. Le terme «objectif» a une «vie» propre, comme tout mot à forte attraction, qui le fait échapper à l'encadrement que les «spécialistes» lui imposent et qui n'est, rappelons-le, qu'une convention. Mais une convention utile.

«L'éducation n'est un bien vacant dans aucune société.»

J.-Cl. PASSERON, Pédagogie et pouvoir, *Encyclopaedia universalis*, 1972.

3 Des intentions aux objectifs

La formation comme organisation rationnelle de l'influence

Entrer dans la pédagogie par les objectifs, c'est donc d'abord accepter une vérité fondatrice : l'éducation, la formation ne peuvent se définir comme des phénomènes *spontanés*, et pas davantage comme des phénomènes *mécaniques* et aveugles. Les activités humaines, qu'elles soient menées par un individu, un groupe, une collectivité, relèvent de la catégorie de l'*action-sur*, et d'une action concertée, intentionnelle, le plus souvent méthodique, systématisée et institutionnalisée.

Sans doute peut-on trouver dans la vie de chacun de nombreuses traces d'une éducation où, au départ, l'intention d'apprendre comme l'intention d'instruire n'étaient pas présentes. De nombreux aphorismes de «sagesse» le soulignent : «Ce sont les faits qui nous instruisent et non les hommes», «J'ai plus appris par les événements et le cours des choses que par les leçons de mes maîtres», etc.

Et l'on évoque Rousseau préconisant le retour à une éducation «naturelle», où c'est précisément «ce qui arrive» qui éduque et non ce que l'on inculque arbitrairement. Mais on sait combien le précepteur est présent pour donner le coup de pouce organisateur à ces conjonctions du hasard des événements et de la «motivation» d'Emile.

Cyclage et recyclage

Et surtout, dans les temps modernes, depuis qu'est apparu le «système» éducatif de mise à part et de prise en mains de la jeunesse, et plus encore à l'époque technico-industrielle, depuis que le *décalage* est la règle entre les réalisations potentielles des sociétés et les capacités développées chez les individus, la fonction de «cyclage» et de «recyclage» du matériel humain l'emporte sur la simple confiance dans les opportunités d'une éducation de rencontre.

Les catégories de l'action volontaire

Ainsi conjointement à l'attrait exercé sur le monde éducatif par le modèle systémique et gestionnaire, où la notion d'objectif joue le rôle moteur que l'on sait, les catégories de l'action *volontaire* intentionnelle et opérationnelle sont fondatrices de quelque activité formatrice que ce soit : *intentionnelle*, en ce sens qu'on pourra toujours rechercher, rétrospectivement, une explication dans l'ordre des *raisons* et des *motifs*; *opérationnelle*, en ce sens que l'activité d'éducation se présente comme une «œuvre», plus ou moins méthodiquement ordonnée à l'obtention d'un *résultat* et dont on peut, dès lors, tenter de régler les *effets*.

Choix d'un terme générique : le concept d'intention pédagogique

Je propose ici de rechercher un terme *générique* qui puisse, même par mode de convention, recouvrir tout énoncé où se trouvera évoquée cette action volontaire, en ce qu'elle est recherche d'*effets* et invocation de *raisons*. Comme il est nécessaire de réserver les notions de «fins», «buts» et «objectifs», je choisis le concept d'*intention*, pris en son sens le plus large : «Ce que se proposent l'auteur ou les auteurs d'une action.» Et je pose cette banalité que toute action de formation est la résultante d'un faisceau d'intentions, de provenances diverses, voire contradictoires. Cela revient à dire, pour parler en termes rétrospectifs, qu'aucune action de formation n'est compréhensible si l'on ne se représente pas un certain nombre d'intentions qui ont pu présider à sa conception, à sa mise en œuvre, à son développement ou à sa suspension.

Je définis alors une «intention pédagogique» de la manière suivante : «L'énoncé plus ou moins explicite d'effets, attendus à plus ou moins longue échéance et avec plus ou moins de certitude et d'intérêt par les formateurs, les personnes en formation, les prescripteurs ou les commanditaires de la formation sans oublier la société.»

Cette définition, un peu austère, il faut le reconnaître, mérite sans doute quelque commentaire. Prenons un exemple, et trouvons-y le prétexte à un petit exercice.



Une enfant cernée de bonnes intentions... et de quelques fantômes

Monsieur et Madame Talerdain sont dans le bureau de la Directrice de l'Ecole communale Jules-Ferry, pour inscrire leur fille Gertrude au Cours Préparatoire car elle a atteint l'âge de la scolarité obligatoire : 6 ans. Dans la conversation, quelqu'un prononce la phrase suivante : «On peut espérer que Gertrude saura lire couramment à la fin de cette année.»



«On peut espérer qu'à la fin de l'année Gertrude saura lire.»

Voilà, nettement proclamée, une intention pédagogique. Un effet de formation est attendu. Il s'agit d'une compétence globale complexe «savoir lire», située à un niveau déterminé : «couramment». L'échance est précise : «à la fin de cette année». Reste à savoir quel est ce «on» qui est censé espérer ce résultat! Une chose est sûre, c'est que «on» est nombreux, et que le bureau de la directrice est peuplé de fantômes.

Je vous propose ici un petit exercice en forme de devinette : pouvez-vous identifier au moins cinq interlocuteurs invisibles qui, en plus de la directrice, des parents... et de Gertrude, ont pu prononcer cette phrase? Et qui figurent en leur compagnie sur le dessin de la page précédente.

Les cinq interlocuteurs invisibles en question sont, par exemple (car on peut en imaginer, selon toute vraisemblance, beaucoup d'autres) :

1. — la maîtresse du CP, qui peut formuler cette intention comme l'énoncé même de son «objectif», l'un des indicateurs de la «réussite» de son enseignement,
2. — l'inspectrice ou l'inspecteur de cette maîtresse; et son «intention» alors prend diverses nuances selon l'interlocuteur auquel il s'adresse, à la directrice pour rappeler une prescription, aux parents pour évoquer une haute probabilité, ou à Gertrude pour lui faire une admonestation encourageante,
3. — le signataire de la circulaire ministérielle N° 72.474 du 4 décembre 1972, qui incite les maîtres à faire de l'entraînement à la lecture «l'occasion d'un plaisir sans cesse renouvelé»,
4. — l'auteur du livre *L'École primaire divisée* (1975) qui constatait qu'en 1965, 24,5 % des enfants du CP redoublaient, et que ces redoublants appartenaient quasiment tous à des familles défavorisées sur le plan socio-linguistique. Sous les intentions il entendra, lui, les fonctions, comme le titre dénonciateur de son livre tend à le montrer,
5. — et... Jules Ferry lui-même, dont le buste trône sur la cheminée du bureau, car c'est sous sa direction que l'École primaire française, gratuite, laïque et obligatoire, a reçu ses orientations fondatrices, et en particulier cette orientation de lutte contre l'analphabétisme. La phrase prend alors un ton de satisfaction modeste et posthume de voir réaliser le «progrès» qu'on avait souhaité.

L'astuce maintenant, lecteur, serait d'en trouver cinq autres. Je propose une nouvelle brochette :

1. — la grand-mère maternelle de Gertrude qui voulait qu'on mette cette dernière chez les Sœurs,
2. — la maîtresse du CE 1 qui a des doutes sur les méthodes de sa collègue du CP,
3. — le responsable de la section syndicale du SNI qui fait campagne pour la réduction du nombre d'élèves dans les classes,
4. — la meilleure amie de Gertrude, Sophronie, 7 ans, qui lit couramment et voudrait bien l'associer à des jeux de «grande»,

5. — le chroniqueur du *Figaro* qui met en doute régulièrement la validité des nouvelles méthodes d'enseignement du français et les soupçonne de véhiculer la subversion.

On pourrait ainsi augmenter cette galerie de fantômes pour constater que, humour mis à part, le sol de la pédagogie est pavé d'intentions de provenances les plus diverses et les plus contradictoires. L'éducation ne laisse indifférente aucune instance qui, à quelque échelle que ce soit, exerce, développe, consolide une influence, a fortiori un système d'influences organisées en un pouvoir.

On peut reprendre notre exemple en détaillant ce que peuvent être les visés, les mobiles des principales instances directement porteuses d'intentions : les parents, l'élève, la maîtresse, la directrice, l'Administration, le législateur, l'opinion publique.

Les parents, Monsieur et Madame Talerdain, ont l'intention de mettre leur fille à l'école, sans doute parce qu'ils sont obligés de l'instruire et, par le fait même, de la scolariser. La mettre à l'école les arrange peut-être aussi parce qu'ils travaillent l'un et l'autre et qu'ils ne peuvent exercer la garde de leur progéniture. L'attente ici n'est donc pas d'abord pédagogique.

Mais Monsieur et Madame Talerdain attendent aussi de l'école qu'en plus de ce gardiennage, elle permette à Gertrude d'apprendre à lire et à écrire, à s'exprimer oralement, à compter, à vivre en bonne intelligence avec d'autres enfants, à s'entraîner à la compétition pour les meilleures places qui sont rares et chères, à acquérir le sens de l'effort et de l'organisation, à se taire quand un adulte parle, etc.

Parmi ces «intentions», certaines sont *explicités*. Les parents d'élèves les évoquent en clair, par exemple lors d'une entrevue avec la directrice ou la maîtresse. D'autres sont *implicites* : il n'est pas sûr, par exemple, qu'ils aient une conscience très claire qu'ils attendent de l'école le dernier effet signalé dans ma liste. Ils pousseraient sans doute les hauts cris si on leur disait qu'ils délèguent aux enseignants le pouvoir de «mater» leur progéniture, avec l'espoir qu'elle en reviendra plus docile à la maison. Selon le micro-milieu auquel ils appartiennent, cette intention est avouable ou inavouable.

Derrière les parents se profile leur *entourage*, qui n'est pas sans donner des avis (les grands-parents de Gertrude, par exemple), leur *milieu* qui «conforme» leurs opinions et leurs choix, et l'*opinion publique* qui les atteint par le canal des media.

Mais Gertrude elle-même, sujet de l'obligation scolaire, n'est pas sans intention non plus. Sans doute une grande partie des «effets» qu'elle escompte n'ont pas grand chose de «pédagogique». Si on l'interroge, elle répondra qu'elle espère se faire de nouvelles copines, bien s'amuser avec elles en récréation, et n'avoir pas trop de mauvaises notes. Mais peut-être est-elle très «motivée» à apprendre à lire, par exemple si elle a pu mesurer à la maison combien cette capacité donnait à son amie Sophronie de nouveaux pouvoirs et déjà un

style de «grande». Par contre, interrogée sur le long terme, elle ne saura peut-être pas très bien dire à quoi ça sert d'aller à l'école...

La *maîtresse* non plus d'ailleurs... Voilà évidemment un acteur qui n'est pas sans «intention» dans cette interaction qui va commencer avec Gertrude, mais aussi avec ses parents. Mais peut-être est-ce, par exemple, une personne très proche de la retraite, un peu déphasée, sinon aigrie, par les réformes successives et les changements de mentalité qui font qu'elle ne sait plus bien où elle en est. Elle se raccrochera à quelques buts généraux et généreux – «armer les enfants pour la vie», «leur fournir les instruments de base indispensables» – et à des pratiques quotidiennes (ranger les cahiers d'une certaine façon, faire entrer et sortir les enfants selon un rituel immuable...) qu'elle érige en règles intangibles, où ses collègues plus jeunes verront d'aimables «dadas» ou des manières de la vieille école.

Mais elle sera peut-être sceptique sur les effets du nouvel enseignement de la mathématique qu'elle aura pratiqué un peu contrainte et forcée, sans saisir vraiment les raisons profondes de cette réforme, sans avoir rencontré quel'un qui lui en fournisse une légitimation convaincante.

Mais de l'entrée de Gertrude au CP, la *directrice de l'école*, qui ne l'aura qu'entraperçue le jour de l'inscription, attend aussi des effets. Car cette enfant, par exemple, vient grossir un effectif amoindri par le bouleversement du quartier où une opération de rénovation urbaine entraîne beaucoup de déménagements vers la périphérie et ses écoles surchargées. Gertrude est pour elle, entre autres réalités, une «tête» de plus pour le calcul de la subvention municipale. L'effet escompté ici n'est donc qu'indirectement pédagogique.

Il n'empêche que la directrice serait scandalisée qu'on fasse de ce difficile maintien de son «cheptel» le souci déterminant de sa politique. Le soin apporté à l'étude des dossiers scolaires, la concertation avec les collègues pour fournir aux parents sur le bulletin trimestriel un diagnostic moins stéréotypé des progrès de leurs enfants : tout ceci est-il sans effet sur l'éducation de Gertrude? On a au moins l'intention d'influer sur le cours de cette éducation.

On peut ainsi remonter la «hiérarchie» de l'appareil scolaire. Aussi bien l'Inspecteur départemental, que l'Inspecteur d'académie, que la Direction des Ecoles ou le Ministre sont, les uns et les autres, des «producteurs d'énoncés» d'intentions, à ce point même que les «objectifs généraux» de l'éducation, ceux de la scolarité élémentaire, et, plus précisément, ceux du Cours Préparatoire, auront pu faire l'objet d'une énumération où les effets attendus de l'ensemble seront présentés comme autant de prescriptions auxquelles se conformer.

On apprendra ainsi que les objectifs «prioritaires» de l'éducation tels que les définit le Ministre (Note d'orientation à l'Inspection Générale, avril 1976) sont ceux «qui permettront à un jeune sortant de l'appareil scolaire de se définir, de se situer, d'accéder à l'autonomie, d'être ouvert au changement».

Mais ces priorités, à l'échelle de l'école élémentaire, passent par la «promotion des compétences qui préparent à la scolarité ultérieure et à plus long

terme la vie adulte» et donc par «les acquisitions instrumentales constituant les apprentissages de base». Ainsi, entre autres compétences, «l'enfant sortant de l'école élémentaire doit être en mesure de déchiffrer avec aisance un texte dont le contenu correspond à son niveau de compréhension et simultanément d'en appréhender le sens», ce qui revient à «savoir lire» (Note d'orientation, p. 9).

Mais les circulaires ministérielles entrent dans plus de détails quand elles énumèrent la panoplie des compétences spécifiques témoignant de cette capacité globale «savoir lire». Elles vont même jusqu'à détailler les capacités requises au préalable et qui feront l'objet d'apprentissage occasionnel dès l'école «maternelle». Les effets attendus sont ainsi précisés : que l'enfant soit rendu apte

- « — à comprendre le rôle des signes écrits, leur caractère arbitraire,
- à les écrire,
- à faire correspondre leurs différentes phonies à des graphies, cette correspondance n'étant pas toujours bi-univoque dans notre langue,
- à les combiner oralement et par écrit afin de mettre en relation une chaîne parlée se déroulant dans le temps à une chaîne écrite se déroulant dans l'espace, de gauche à droite» (circulaire n° 77.266 du 2 août 1977, B.O. du 1-9-77, p. 2327).

Voilà donc une hiérarchie perceptible dans les intentions, du général au particulier, qui témoigne de la vigilance de l'Administration : celle-ci n'est pas en reste, comme on le voit, pour énoncer des intentions éducatives.

Mais on pourrait, au-delà des auteurs des Instructions, Notes d'orientation et Circulaires, rejoindre le législateur lui-même qui se préoccupe de l'éducation de Gertrude et des quelques centaines de milliers d'autres élèves du CP, pour leur bénéfice individuel certes, mais aussi pour le maintien et l'amélioration du niveau culturel global d'une population en fonction des priorités fixées au Plan. Gertrude est ainsi soumise à l'obligation scolaire par un législateur qui visait, en imposant cette règle, des effets à long terme, articulés à l'ensemble d'une politique, dans une conjoncture donnée. Là encore des intentions sont exprimées, d'autres restent implicites : l'article 1 de la loi du 12 juillet 1975 stipule que la formation scolaire «favorise l'épanouissement de l'enfant, lui permet d'acquérir une culture, le prépare à une vie professionnelle et à l'exercice de ses responsabilités d'homme et de citoyen», mais cette formule générale ne laisse rien entendre de la fonction de régulation de la main-d'œuvre, de sélection et de contingentement du matériel humain qu'exerce la scolarisation dans une économie planifiée et, de surcroît, en crise.

Il faudrait enfin signaler, parmi les différentes parties prenantes susceptibles d'attendre des effets de l'éducation de Gertrude, l'opinion publique et ceux qui tentent de l'orienter (partis, journaux, associations, syndicats...). Comme ses petits camarades du même âge, Gertrude est par exemple concernée par une

réforme sur laquelle l'homme de la rue, mais aussi les politiques ou les responsables d'associations et de syndicats ont leur mot à dire... et ne se cachent pas de le prononcer.

*
**

On peut conclure par un tableau récapitulatif où les différentes instances évoquées sont mises en ordre (voir tableau ci-contre):

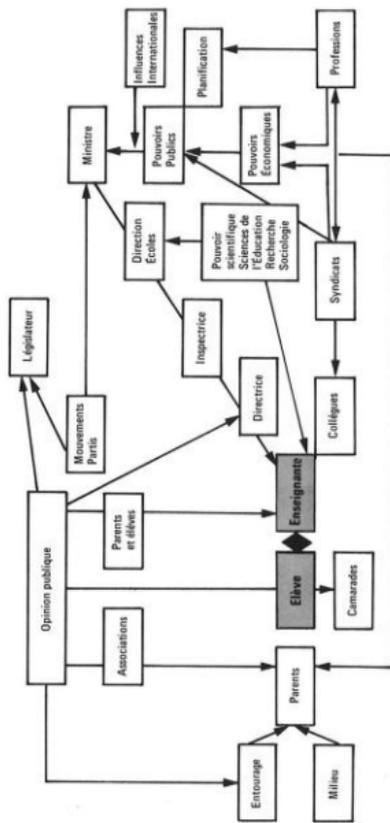
Le sous-système enseigner-apprendre mettra en présence Gertrude et sa maîtresse. Mais l'« ordinogramme » ci-contre fait apparaître que le dialogue de leurs intentions réciproques est articulé à un vaste débat où chaque instance s'estime autorisée à énoncer ses propres intentions sur l'opportunité qu'il y a à ce que cette élève sache lire couramment à la fin du CP. Comment tout ceci devient-il opérationnel? Comment l'intention « savoir lire couramment » peut-elle donner lieu pour les interlocuteurs directs (l'apprenant-l'enseignant), mais sans doute aussi pour les autres, à une « opération » dont on (mais qui est « on »? Air connu...) puisse régler les effets, et évaluer objectivement et rigoureusement les résultats? *En d'autres termes, comment cette intention devient-elle un objectif?*

Il va de soi que cet ordinogramme appliqué à un problème de formation initiale trouverait une version similaire si nous traitions d'un problème de *formation continue*. Lorsque des preneurs de formation se trouvent, pour un stage, en présence de leur formateur, l'échange de leurs intentions réciproques se fait sur un arrière-fond de *négociations* où bien d'autres instances entrent en lice et ne se font pas faute d'exprimer des intentions pédagogiques parfois convergentes, parfois antagonistes. Marcel Lesne et J.-Marie Barbier (1977, voir en particulier le tableau qu'ils présentent, pp. 86-87) ont réalisé une étude de la formulation d'objectifs en formation d'adultes qui renouvelle les idées reçues sur l'analyse des besoins en formation. Ils ont tenté de clarifier les méthodes de détermination des objectifs de formation qui partent de la définition des intérêts des groupes sociaux dans les situations de travail. Je renvoie à leur étude, de référence désormais classique.

Rendre des intentions opérationnelles : vers la formulation des objectifs

La définition d'objectifs pédagogiques est donc une étape dans l'analyse, le repérage, la clarification, l'évaluation des intentions éducatives.

Ce qui revient à dire que *toute intention ne constitue pas d'emblée un objectif*. Il ne suffit pas de se proposer de faire quelque chose pour se formuler un



objectif. Et c'est là qu'interviennent les technologues de l'éducation, quand ils restreignent l'emploi du mot *objectif* jusqu'à ne plus signifier que les procédures nécessaires pour rendre une intention «opérationnelle». Suivons-les, pour le moment, dans cette voie.

On s'accorde généralement, à la suite de Tyler (1950) et de Mager (1962; cf. 1971; cf. Girard, 1972; Hyman, 1974; Mc Donald Ross, 1973; Lattman, 1974; De Landsheere et De Landsheere, 1976; Fontaine, 1977, etc.), pour fixer quatre qualités vers lesquelles un énoncé d'intention pédagogique doit tendre pour mériter l'appellation d'objectif pédagogique opérationnel.

1. — Pour qu'une intention pédagogique tende à devenir opérationnelle, son contenu doit être énoncé de la manière la moins équivoque possible.

2. — Pour qu'une intention pédagogique tende à devenir opérationnelle, elle doit décrire une activité de l'apprenant identifiable par un comportement observable.

3. — Pour qu'une intention pédagogique tende à devenir opérationnelle, elle doit mentionner les conditions dans lesquelles le comportement escompté doit se manifester.

4. — Pour qu'une intention pédagogique tende à devenir opérationnelle, elle doit indiquer le niveau d'exigence auquel l'apprentissage est tenu de se situer, et les critères qui serviront à l'évaluation de cet apprentissage.

Nous allons reprendre ces quatre exigences l'une après l'autre, pour nous entraîner à les identifier. Ce mode d'approche a le défaut d'être artificiel. Il a l'avantage de nous permettre de poser progressivement les problèmes et d'élargir le champ théorique à partir des questions concrètes rencontrées.

*« Tant de cailloux dans la bouche
m'ont empêché de parler
et je cours depuis
le début par ignorance. »*

Jean CAYROL, *Poésie-Journal*, Paris, 1969.

4 Clarifier les intentions pédagogiques ou la chasse à l'équivoque

Pour qu'une intention pédagogique tende à devenir opérationnelle, son contenu doit être énoncé de la manière la moins équivoque possible.

Préambule

1. — *L'équivoque et l'univoque.* — On peut mesurer qu'un énoncé tend à devenir « univoque » quand il s'avère impossible de lui en substituer un autre équivalent ou chargé de le rendre plus explicite ou plus précis. Tant que cette substitution est possible, l'énoncé est « équivoque » : il signifie plusieurs choses à la fois.

Il est donc souhaité, dans la mesure où l'on entend transformer un énoncé d'intention en un énoncé d'objectif, de tendre vers l'univocité, mais il est exclu qu'on y parvienne parfaitement. Cela tient, pour se borner à une raison simple, au fait qu'un phénomène de langage ne peut être traité dans l'absolu et que l'univocité et l'équivocité des mots sont toujours relatives aux interlocuteurs concernés.

2. — *Dans la peau d'un seul personnage.* — Il nous faut donc adopter ici une hypothèse pratique pour que notre exercice ne soit pas stupide : nous nous mettons d'abord « dans la peau » d'un seul personnage qui cherche, pour son

propre compte, à clarifier ses propres idées, par exemple un formateur qui, au cours de la préparation d'un stage, d'une classe, d'une session, s'est formulé à lui-même ses intentions dans les termes qui vont suivre. «Univoque» et «équivoque» sont donc rapportés pour le moment à un «locuteur» unique.

3. — *Restituer le contexte.* — Un énoncé d'intention pédagogique n'est pas compréhensible en dehors d'un *contexte*. Je souhaite que le lecteur s'entraîne à formuler des hypothèses variées afin de *restituer* une intention pédagogique et ainsi, au sens le plus strict, la «comprendre». En effet, selon le contexte, une proposition peut être plus ou moins équivoque.

4. — *Être capable de...».* — J'adopte dès maintenant les manières de parler habituelles dans la pédagogie par les objectifs où l'on cherche à se centrer sur les *capacités acquises* ou supposées acquises par les apprenants au cours d'une formation donnée. D'où la formule qui reviendra toujours : «A l'issue de la formation, l'apprenant sera capable de...»

EXERCICE N° 1

Voici maintenant six énoncés d'intention pédagogique. Votre tâche consiste :

1. — à faire une ou plusieurs hypothèses sur le contexte d'où chacun de ces énoncés est tiré (compléter la phrase).

2. — à décider si, selon vous, dans chacun de ces énoncés, la tendance à l'univoque emporte sur la tendance à l'équivocité (remplir l'une ou l'autre des colonnes).

(voir tableau ci-contre)

Nous allons commenter longuement ces énoncés et, progressivement, à l'occasion de ces commentaires, introduire des développements théoriques qui, je l'espère, permettront de prendre la mesure des enjeux en même temps qu'on s'entraînera à identifier des intentions toujours plus complexes qu'on ne le croit.

Remarque préliminaire : chercher la petite bête

Cet exercice est souvent considéré, dans les stages où je le propose, comme une occasion de couper les cheveux en quatre, ce qui comble d'aise certains participants mais ce qui en agace beaucoup d'autres. Cet exercice est, disons-le, un *exercice d'école*. Dans la pratique concrète, nous savons bien que les contraintes quotidiennes nous interdisent souvent d'aller jusqu'au bout des exigences auxquelles nous souscrivons dans l'abstrait. Mais il est salubre de temps en temps de «chercher la petite bête», ne serait-ce que pour prendre conscience de deux choses :

1. — la tendance «naturelle» du discours des intentions éducatives à entretenir l'équivoque,

| | tend vers l'univoque | tend vers l'équivoque |
|--|----------------------|-----------------------|
| 1 — à l'issue d'une formation de ----- un apprenant sera capable de faire preuve d'initiative | | |
| 2 — à l'issue d'une formation de ----- un apprenant sera capable de prendre conscience des mécanismes de sa langue maternelle | | |
| 3 — à l'issue d'une formation de ----- un apprenant sera capable de s'adresser à un auditoire en variant les intonations | | |
| 4 — à l'issue d'une formation de ----- un apprenant sera capable de mettre des noms communs par ordre alphabétique | | |
| 5 — à l'issue d'une formation de ----- un apprenant sera capable de se situer dans le temps et dans l'espace | | |
| 6 — à l'issue d'une formation de ----- un apprenant sera capable d'observer dans son environnement proche cinq preuves concrètes de pollution | | |

2. — la réelle difficulté technique de la rédaction d'intentions qui satisfassent à cette exigence d'univoque.

Énoncé n° 1. — A l'issue d'une formation de -----, un apprenant sera capable de faire preuve d'initiative.

1. — *Une valeur positive dans notre culture.*

Sans doute avez-vous hésité à désigner un contexte spécifique auquel rattachait l'apprentissage de l'initiative. L'énoncé de cette capacité est implicite dans l'exposé des intentions de maintes actions de formation, dès lors qu'on veut les présenter comme «modernes».

Il est, en effet, très difficile de prôner *délibérément* l'intention inverse : «A l'issue du passage des élèves entre mes mains, j'escompte qu'ils feront moins

preuve d'initiative qu'avant ce passage» sinon pour se montrer provocateur et réactionnaire. Nous partageons en effet une culture où toute acquisition de compétence est traditionnellement saluée comme un «progrès», comme une augmentation du potentiel dont dispose une personne pour faire face aux problèmes qu'elle doit résoudre.

Nous sommes donc là devant une intention éducative caractérisée par un consentement assez unanime. Précisément, «l'initiative», comme valeur positive, représente bien le paradoxe même de la formation : le «mieux formé», au sens de conforme à un idéal, sera celui qui donnera l'impression d'être le «moins formé», au sens de conforme à un modèle.

Le «jeune», capable d'«accéder à l'autonomie» et «ouvert au changement» que célèbre la *Note d'orientation sur les objectifs généraux de l'éducation* (1976), est très certainement un individu «capable de faire preuve d'initiative». Son éducation, dit le texte ministériel, lui aura permis de «faire front aux exigences journalières de l'existence», d'accéder à l'«autodidaxie» (la capacité à se former soi-même). Et comme «l'évolution passive, "au fil de l'eau", n'est pas acceptable par un esprit de quelque qualité», l'éducation de ce jeune l'aura fortifié dans la capacité de décider, d'agir et de créer, «elle-même subordonnée à la capacité d'imaginer et d'inventer» (*Les objectifs généraux de l'éducation*, 1976, 4).

Qui ne souscrirait à pareil programme... du moins tant que son énoncé demeure ainsi à l'étage des grands principes, des finalités éducatives, et tant qu'on ne regarde pas de trop près ce qui, effectivement, se passe dans les classes?...

2. — La finalité entretient l'équivoque.

Car les choses se corsent dès qu'on veut entrer dans la description des réalisations. L'équivoque, alors, l'emporte sans contestation possible. Et il faut sans doute aller jusqu'à dire que la fonction même de tels énoncés est d'entretenir l'équivoque. Examinons deux cas.

Cas n° 1. A l'issue de leur passage dans la classe de 5^eB du Lycée Boris-Vian, les élèves seront capables de faire preuve d'initiative.

L'enseignant qui formule cette intention parmi les buts qu'il assigne à sa pratique éducative avec les élèves a certainement quelques idées derrière la tête quand il écrit cela. Mais où commence et où s'arrête l'«initiative»?

En classe par exemple, quelle sera, effectivement, la marge de tolérance qu'il accordera (ou que l'institution scolaire tolérera qu'il accorde) aux manifestations de l'initiative, depuis «M'sieur, j'peux essayer l' tableau» jusqu'à l'organisation d'un contre-cours au fond de la classe par la moitié des élèves, en passant par le paquet de gauloises, l'«herbe», le montage diapo-sons, la décoration de la classe, la mise au point d'un procédé mnémotechnique inédit pour retenir les cas litigieux d'accord du participe passé, etc.

Comment l'enseignant fait-il la différence entre les «manifestations d'ini-

tiative» et les «manifestations d'indépendance»? Autonomie, initiative, indépendance : on voit combien l'opérationnalisation tient à une interprétation subjective, elle-même chargée des censures et des incitations du milieu socio-culturel.

Cas n° 2. A l'issue d'une formation type «cours de cadres» dans une organisation para-publique, les apprenants seront capables de faire preuve d'initiative.

Nous sommes là devant une simple tautologie puisqu'il ne peut être contesté dans notre culture que l'«initiative» entre dans la représentation même que l'on se fait du «cadre». Le Directeur Général qui a commandé ce cours de cadres à la cellule «formation» de l'organisation qu'il dirige ne peut que tenir ce discours aux concepteurs de la formation. Mais il n'est pas évident que ces derniers et lui-même l'entendent d'une façon tout à fait identique... et que les animateurs qui auront pour tâche de mener concrètement cette formation partageront, à leur tour, la même conception de l'initiative. Et il restera à savoir comment les futurs participants spécifieront cet «objectif» si on le leur demande...

3. — Adhésion et réserve.

Dans l'un et l'autre cas, on voit combien l'énoncé d'une telle intention suscite un double mouvement : *adhésion* dans un premier temps, *réserve* dans un second. Le «oui, mais...» viendra «interpréter» le consentement et révélera que l'adhésion ne se faisait pas sans restrictions mentales chez toutes les parties prenantes.

«Faire preuve d'initiative» n'est pas un énoncé «opérationnel», pour cette raison qu'il n'est pas spécifique. Il ne répond pas à cette exigence d'univocité que nous posons ici. Nous dirons que ce n'est pas un *objectif* de formation, mais une *finalité* de l'éducation.

Énoncé n° 2. — A l'issue d'une formation de _____, un apprenant sera capable de prendre conscience des mécanismes de sa langue maternelle.

Cet énoncé d'intention est extrait du *Programme provisoire de l'Enseignement* publié par le Ministère belge de l'Éducation nationale et de la Culture française, en 1975 (p. 5). Il figure parmi une liste de «grands objectifs généraux assignés au cours de français dans les deux premiers degrés».

1. — Un énoncé trop vaste pour être opérationnel.

De toute évidence, cet énoncé est beaucoup *trop vaste* pour constituer une intention opérationnelle. Nous reviendrons plus loin (p. 117) sur certains caractères du verbe «prendre conscience». Mais ce sont «les mécanismes de la langue maternelle» qui font problème. La formule nous renvoie à l'état de la science linguistique et nécessite l'intervention ici d'*experts compétents* dans

cette discipline qui pourrait dire s'il est pertinent de parler des «mécanismes de la langue» comme d'une classe d'objets suffisamment générale.

Cette classe peut-elle couvrir, par exemple, le «remplacement de certaines subordonnées par d'autres syntagmes», aussi bien que «l'interprétation de et dans les phrases à prédicat symétriques»?

Si, dans ces deux cas, il y a «prise de conscience des mécanismes de la langue», on voit que la formule, par son extension même, devient peu utilisable puisqu'elle désigne aussi bien ce qu'un élève du premier degré de l'Enseignement Secondaire rénové doit savoir faire pour entrer dans le second degré, que les articulations logiques du discours telles qu'elles sont l'objet de débats entre spécialistes.

Il s'agira donc, en l'occurrence, pour sortir de l'équivoque, de substituer à la formule trop lâche, une batterie de capacités linguistiques, en l'occurrence grammaticales, telles qu'on assigne leur poursuite et leur acquisition comme but à un enseignement du français dans un cycle d'enseignement déterminé.

2. — Un énoncé au niveau des buts.

Notre formule, même marquée d'équivoque, peut ainsi caractériser l'un des buts de cet enseignement, ce que le texte belge appelle les «grands objectifs». Il restera à le rendre opérationnel par sa démultiplication en groupes de compétences, elles-mêmes susceptibles d'être spécifiées jusqu'en des savoir-faire univoques et donc en bonne voie d'être opérationnels. On peut penser ainsi qu'on aura atteint une univocité plus satisfaisante (sauf discussion entre spécialistes) avec une formule du même document :

A l'issue du «Degré d'orientation», deuxième année du Premier Degré de l'Enseignement Secondaire rénové, l'élève sera capable de remplacer certaines subordonnées par d'autres syntagmes et réciproquement.

3. — Démultiplier un but n'est pas redistribuer un contenu.

Opérationnel conduit ainsi à démultiplier les buts. Il ne faut pas hésiter, dans un premier temps, à aller dans ce sens, car il est nécessaire de rompre avec l'équivoque fréquent de la formulation des «programmes».

Mais un autre risque est beaucoup plus redoutable ici, c'est d'opérer cette démultiplication du but (en l'occurrence, «prendre conscience des mécanismes de la langue maternelle») en objectifs généraux, puis en objectifs spécifiques, par une simple redistribution des contenus de la discipline concernée. La question à poser n'est pas :

Quels sont les «mécanismes de la langue» dont un élève doit prendre conscience plutôt que d'autres?

mais

Quelles sont les compétences dont cet élève a besoin et qui témoignent qu'il a pris conscience de ces mécanismes? Que saura-t-il faire qui manifeste que cette conscience existe?

Ceci débouche évidemment sur une autre question : à l'occasion de quelles opérations cette prise de conscience peut-elle être la plus voyante?

— réponse : ce n'est pas forcément à l'occasion de la récitation de règles de grammaire...

Et cette nouvelle question elle-même en appelle une autre : quelles sont les activités d'apprentissage qui permettent de préparer une prise de conscience ainsi manifestée?

— réponse : ce n'est pas forcément par l'audition d'exposés, même très complets et intéressants...

On voit ici que nous débouçons sur la construction des curriculums dont la définition des objectifs n'est qu'une des étapes et dont la logique n'est pas celle de l'enchaînement des contenus. D'Hainault (1977) dit là-dessus des choses décisives et j'y renvoie.

4. — Une trilogie dépassée quoique par aucune autre : les domaines cognitif, socio-affectif, psycho-moteur.

Quand on compare cet énoncé n° 2 avec le premier, on est frappé par la relative sérénité qu'il induit son analyse. Cette différence de ton (et jusque dans son propre commentaire) permet de rappeler une distinction désormais classique dans la technologie des objectifs (cf. Bloom, 1956), distinction que beaucoup d'entre nous trouvent arbitraire, sommaire, dangereuse et condamnable mais qu'au bout du compte tout le monde reprend parce qu'elle est commode, simple, «évidente» et pratique!

Le premier énoncé se situait de manière dominante dans le domaine socio-affectif des attitudes à acquérir. Le second relève d'un apprentissage cognitif où il s'agit d'acquérir et de stabiliser des instruments d'expression et de communication en ce qu'ils ont d'impersonnel, sans odeur ni saveur, pourrait-on dire.

On voit tout de suite combien cette distinction est effectivement très fautive, basée sur une coupure héritée de la vieille psychologie des facultés de l'âme, elle-même tributaire de l'imagerie sociologique de la distribution des fonctions dans l'univers médiéval.

Il n'empêche, la psychologie moderne a beau insister sur le fonctionnement global, «as a whole», de l'organisme humain, surtout quand il apprend, la tradition scolastique est plus forte avec ses distinctions marquées «au coin du bon sens» distinguant le «sentir», le «connaître» et le «faire» que la trilogie moderne «savoir», «savoir-faire» et «savoir-être» ne fait que honteusement reconduire.

L'ensemble de la littérature sur les objectifs avale cette trilogie. Je ne peux donc que la proposer à la sagacité critique du lecteur comme un instrument

dont la médiocrité est insigne, dont la saturation idéologique est évidente, mais qui marche!

5. — Une objectivité précaire.

Et, en l'occurrence, il marche parce qu'il permet de parler, même à titre précaire, des apprentissages de base comme ceux des mécanismes de la langue, avec une relative objectivité.

Il reste qu'il faut souligner encore la *précarité* de ce statut d'objectivité. Car si les «mécanismes de la langue» sont objets de science, leur apprentissage, lui, se fait en mobilisant aussi bien les pré-requis psychomoteurs que l'investissement de l'énergie libidinale. Quant aux différences socio-culturelles, avec leur aspect socio-affectif de handicap et d'infériorité, c'est précisément à propos de ces apprentissages langagiers fondamentaux qu'elles creusent leur écart.

Énoncé n° 3. — A l'issue d'une formation de _____, un apprenant sera capable de s'adresser à un auditoire en variant les intonations.

1. — La finalité implicite sous l'énoncé d'une compétence.

Manifestement nous sommes là devant une *compétence* déjà relativement spécifiée. On verrait bien figurer cet énoncé dans les «objectifs» d'un cours d'art dramatique, d'un séminaire de technique d'expression orale, ou dans les instructions sur l'enseignement du français dans les Collèges. C'est là d'ailleurs qu'on le retrouve effectivement presque mot pour mot (Circulaire n° 77.156 du 29 avril 1977, *BO* du 9.6.77, p. 1546).

Sans doute un tel énoncé implique une finalité elle-même porteuse d'une valeur. Quelqu'un qui est capable de «s'adresser à un auditoire» montre par ce comportement des *qualités* qui ne sont pas simplement techniques ou pratiques, mais aussi celles qu'on qualifiera d'«humaines». Ainsi «vaincre sa timidité» pour «affronter un public» est une attitude appréciée par notre culture.

Le lien *finalité-objectif* est donc assez perceptible en l'occurrence. La médiation d'un *but* l'est aussi dans la mesure où l'on sait comment cette compétence n'est qu'arbitrairement isolée, pour les besoins de l'analyse des objectifs, d'un ensemble qui peut recevoir une dénomination : stage d'entraînement à l'expression en public, par exemple.

2. — Un «objectif» faussement évident.

Ceci posé, sommes-nous devant un énoncé d'intention dont les risques d'équivoque sont suffisamment levés pour que nous puissions, au sens strict, parler d'objectif et même d'objectif en bonne voie d'opérationnalisation?

Les groupes avec lesquels j'ai travaillé sur cette formule multiplient les

réserves sur la fausse évidence de cet objectif. Parmi ces réserves, trois sont assez constantes.

1. — La notion d'«auditoire» ne peut être considérée comme univoque. Ainsi, me dit-on, il n'y a pas de commune mesure entre une dizaine de personnes connues de vous auxquelles vous vous adressez familièrement dans une salle de réunion habituelle, et le public du Palais des Congrès! L'invariant de la notion est-il suffisant pour assurer qu'il y a bien là une compétence commune à des situations disparates?

2. — Mais «varier les intonations» suscite d'autres interrogations. La notion même d'«intonation» n'est pas dénuée d'ambiguïté. S'agit-il du contrôle de l'émission et de «placer» certaines variations dans la hauteur du son physiquement mesurables? S'agit-il des inflexions et nuances mises dans l'interprétation d'un texte préparé à l'avance? S'agit-il de mesurer l'adéquation entre le mouvement mélodique de la phrase, caractérisé par les variations dans la hauteur des sons, et le déroulement logique du sens des propos tenus?

3. — Enfin on fait remarquer qu'en rigueur de terme il y a deux compétences évoquées dans cette intention pédagogique : s'adresser à un auditoire – varier les intonations. Mais c'est le *rapport* entre les deux qui semble, en définitive, avoir du prix aux yeux du formateur et constituer son objectif. La question posée sera la suivante : quelles compétences nouvelles apporte à quelqu'un qui s'adresse à un auditoire le fait qu'il peut varier «à la demande» les intonations de sa voix? Les intentions peuvent être mieux précisées. On dira par exemple, entre autres capacités : être capable de rétablir le silence d'un auditoire par une variation dans l'intonation de la voix.

Énoncé n° 4. — A l'issue d'une formation de _____, un apprenant sera capable de mettre des noms communs par ordre alphabétique.

1. — Enfin les rivages de l'univocité?

Il semble qu'avec cet énoncé, extrait d'un programme d'alphabetisation d'adultes migrants, on soit enfin devant une intention pédagogique voisine de l'univocité que nous tentons d'approcher.

A la condition qu'on pratique cette compétence avec du matériel verbal utilisant l'alphabet latin et que la notion de «nom commun» soit admise et définie sans controverse, la formule ne souffre pas d'équivoque. L'enseignant de français qui l'énonce tient là une proposition qui engendre directement l'action qu'elle présente.

2. — Parcourir la chaîne objectif-but-finalité dans les deux sens.

C'est paradoxalement quand on est à distance des problèmes éducatifs fondamentaux (à travers lesquels la conception même de la société et du phénomène humain est en cause, dans les tâtonnements et les affrontements des opinions) que l'on semble trouver le plus de facilités à opérationnaliser des objectifs. «Mettre des noms communs par ordre alphabétique» : quoi de plus «neutre», de plus simplement «instrumental»?

Le risque d'une énumération d'objectifs quand ils ont atteint

1. — un point de démultiplication telle qu'ils peuvent être qualifiés de *spécifiques*.
2. — une univocité telle qu'ils comportent dans leur énoncé même l'indication immédiate de leur mise en pratique, et peuvent donc être qualifiés d'*opérationnels*.

c'est de n'être plus qu'une liste de gestes *insignifiants*.

Il est donc nécessaire de parcourir la chaîne finalités → buts → objectifs généraux → objectifs opérationnels spécifiques *dans les deux sens*. Car une fois qu'on s'est réjoui que «mettre des noms communs par ordre alphabétique» était un «bon objectif», au regard tout au moins de la première exigence formulée par Tyler, il reste une question à se poser : à quoi ça peut bien servir et à qui ça peut bien profiter de «mettre des noms communs par ordre alphabétique»?

L'*opérationnel* n'est vraiment tel que si est assurée la jonction de la matérialité d'une action avec une hypothèse qui l'explique et une raison qui la légitime. Plus encore, — car cette définition renvoie encore trop au seul formateur —, c'est dans cette connaissance du *but*, et pas seulement de l'*objectif*, que l'apprenant a des chances de puiser sa propre raison de poursuivre l'objectif. Le cas est inverse de l'énoncé n° 3, qui manquait de spécification. Ici, c'est le point de vue global qui fait défaut.

3. — Les deux dérivés de l'entrée par les objectifs.

Et c'est ainsi marquer la différence entre les deux «dérivés» de l'entrée dans la pédagogie par les objectifs. Dans un premier cas, cette entrée renforce l'assignation des apprenants à des tâches dont les compétences sont rigoureusement définies et cloisonnées, transférables de la situation d'apprentissage à la situation de production avec le minimum d'adaptation. La fonction des objectifs, exprimés en termes opérationnels, est *désintégratrice*. Ils servent à programmer des séquences de gestes, non à préparer à des opérations.

Dans le second cas, cette entrée permet de replacer les *compétences* parcelaires dans l'hypothèse d'une *capacité* qui les englobe et qui est le véritable produit recherché par la formation. Pour produire et prolonger cette capacité, d'autres compétences spécifiques pourront se substituer aux premières si le changement de situation l'exige. La fonction des objectifs est *intégratrice*. Ils servent à impulser un répertoire en vue d'une action dont leur réalisation n'épuise ni le sens ni les développements ultérieurs.

4. — Tâches, compétences, capacités.

Montrons cela en reprenant notre exemple. «Mettre des noms communs par ordre alphabétique» est, en soi, une *tâche* bien définie, susceptible d'être standardisée. On peut l'organiser scientifiquement de manière à y imposer les procédures les plus économiques et les moins pénibles de classement.

Utilisée dans l'alphabetisation des migrants, l'acquisition de cette compétence doit évidemment avoir une autre portée formatrice. La *tâche* renvoie à une *compétence* qui elle-même renvoie à une *capacité* dont compétence et tâche sont les voies de promotion privilégiées.

5. — Objectif terminal, objectif intermédiaire et exercices d'apprentissage. Autre hypothèse de travail.

On peut penser encore que «être capable de classer des noms communs par ordre alphabétique» rend plus facile à quelqu'un de compiler un dictionnaire, compétence dont le caractère utile est plus évident. La compétence «classer des noms communs par ordre alphabétique» devient alors un *objectif intermédiaire* d'une autre compétence, qui constitue l'*objectif terminal*. Ce qu'on vise, dans une perspective pratique, c'est améliorer la consultation du dictionnaire ou de l'annuaire des téléphones.

Allons plus loin : peut-être que la tâche qui consiste à «mettre des noms communs par ordre alphabétique» doit être tout simplement renvoyée au rang d'*exercice d'apprentissage* dont la réussite ne constitue pas un *objectif*, mais un *simple moyen* pour parvenir à un objectif. Cela reviendrait à dire que «mettre des noms communs par ordre alphabétique» est une compétence qu'il n'est pas spécialement intéressant ni utile d'acquérir de manière durable et que ce n'est pas cette acquisition que vise la formation. Les auteurs de *L'éducateur et l'approche systémique* (1975, 45) ont raison de rappeler que bien des performances exigées en *cours de formation* ne constituent pas des objectifs de la formation. En définitive, l'objectif de formation vise toujours ce qui *survit à la formation*. C'est en ce sens qu'il est *terminal*.

Cette distinction n'est pas inutile quand on considère les *apprentissages scolaires* où bien des compétences ne constituent pas des objectifs terminaux : il reste à déterminer comment ces compétences s'*ordonnent* à des capacités qui, elles, sont à développer pour elles-mêmes et au long terme.

Énoncé n° 5. — A l'issue d'une formation de _____, un apprenant sera capable de se situer dans le temps et dans l'espace.

Nous retrouvons avec ce cinquième énoncé les problèmes déjà rencontrés avec l'énoncé n° 1. Mais ils donnent l'impression, à première vue, d'être moins cruciaux, comme si cet énoncé participait un peu en même temps de la «neutralité» de l'objectif n° 2. Cette impression pourtant est trompeuse.

1. — Une intention fourre-tout.

L'énoncé est d'une telle ampleur et en même temps d'une telle banalité qu'on a peine à imaginer qu'il puisse faire l'objet d'un débat bien passionnant. La question de l'univocité est résolue d'emblée. Qui pourrait bien assigner cette visée comme objectif «univoque» à une formation déterminée? L'étudiant qui, à la suite d'un stage accéléré d'anglais, est capable de demander correctement son chemin dans les ruelles de Soho a certes augmenté sa capacité

à «se situer dans le temps et dans l'espace». De la même manière, au jardin d'enfants, le bambin qui «apprend son environnement» par des manipulations et des explorations diverses augmente cette capacité.

Enfin, on peut tout autant assigner cette «fin» à la formation professionnelle de «navigants» quand ils apprennent à maîtriser les instruments de «navigation». «Faire le point» spécifique, en définitive, l'intention pédagogique «se situer dans le temps et dans l'espace»!

Un énoncé qui prête à un tel éventail de démultiplication dans le désordre ne peut donc être tenu pour univoque, au sens où nous l'entendons ici. Il laisse entrevoir cent opérations possibles. Quand un formateur assure qu'il cherche à développer une telle capacité, il ne renseigne que faiblement sur le bénéfice que va effectivement en tirer l'apprenant.

2. — Un énoncé acceptable et recommandable en son ordre : les finalités sont avouables.

Cela signifie-t-il pour autant qu'un tel énoncé doit être à tout coup disqualifié? Tant s'en faut! Car au nom de quoi ériger en norme ou en dogme que toute intention pédagogique soit opérationnalisable? L'éducation n'est pas concevable sans la référence à des finalités. Il est sain de dénoncer le ridicule fréquent, l'inefficacité, et parfois l'hypocrisie sociale, des «grands principes». Mais en même temps il est nécessaire – on l'a vu avec l'énoncé précédent – que les objectifs de l'action quotidienne puissent être référés à autre chose qu'à leur seule efficacité et qu'apprenants et formateurs puissent de temps en temps trouver une réponse, même teintée d'incertitude et d'ambiguïté, à la légitime question : «Au fond, tout ça, à quoi ça rime?»

3. — Deux systèmes de valeur antagonistes.

Cette mise au point effectuée, il faut reconnaître que le haut degré de généralité d'un projet comme celui de rendre des gens «capables de se situer dans le temps et dans l'espace» est, bien évidemment, propice à de vastes commentaires. Nous percevons, à cette «ouverture» possible vers un discours non contrôlable, l'une des caractéristiques d'une finalité.

La formule, au-delà de son apparente platitude, connote une valeur précieuse mais ambiguë au point de couvrir deux approches antagonistes. Je me propose de l'éclaircir ici, en reprenant la métaphore des «saltimbanques» et des «géomètres» que j'avais proposée naguère d'utiliser pour comprendre les enjeux contemporains de l'éducation (cf. Hameline 1975; Hameline et Darlelin, 1977, 187).

a) Se situer dans le temps et dans l'espace : un projet de géomètre.

«Se situer dans le temps et dans l'espace» peut servir de prolongement pédagogique à une représentation quasi «impérialiste» des rapports de l'être humain et de l'espèce humaine avec le monde. L'action des hommes est perçue comme en extériorité. L'être humain, tel qu'on se le représente là, «est

situé» à la manière d'un étranger, débarqué sur une planète inconnue et qu'il lui faut «arpenter», domestiquer, dont il lui faut, en géomètre, prendre la mesure!

L'archétype judéo-chrétien «peuplez la terre et soumettez-la» n'est pas loin derrière cette appréhension subconsciente des rapports de l'«Homme» avec l'espace et le temps. Mais nous sommes ici aussi devant un héritage occidental, qui passe doublement par Descartes et que n'ont récusé ni Kant, ni Marx.

La «res cogitans», c'est-à-dire, pour faire court, la pensée et l'action intelligente des hommes, est irréductible à la «res extensa», c'est-à-dire, pour faire court, à l'inscription de cette pensée et de cette action dans une matérialité dont elles ne seraient que le prolongement mécanique. La «res cogitans» n'habite pas «spontanément» l'espace et le temps. Il lui faut les «occuper» par une conquête.

Cette conquête – et c'est le deuxième héritage cartésien –, c'est la science qui permet de la mener. Car la science n'est pas contemplation, mais maîtrise active du monde. «Se situer», c'est donc faire le point pour agir, quadriller le territoire, l'exploiter rationnellement; c'est essentiellement «se comporter comme en pays conquis».

Bien sûr il est sans doute très peu de gens à se référer ainsi explicitement à Descartes pour légitimer une finalité pédagogique avec un pareil degré d'élevation de la pensée (!)... Mais si je cite Descartes ce n'est pas pour en faire la source de cette orientation, mais l'un des témoins de sa présence quand s'est constituée la mentalité moderne.

Et aujourd'hui cette orientation «impérialiste» a trouvé et trouve encore sa réalisation à travers l'expansion scientifico-technique de la civilisation industrielle. Depuis la philosophie des lumières, l'humanité occidentale est marquée par la croyance au progrès, au progrès par la science et la rationalisation «impérieuse» des rapports de l'homme avec son environnement.

Aussi bien, «se situer dans le temps et dans l'espace» peut parfaitement recouvrir des pratiques qui, dans la formation des hommes, prolongent et incarnent ce système de valeur et favorisent les pouvoirs qui en tirent leur légitimité. L'être humain bien intégré dans une société productiviste, en expansion, calculatrice et acculée à la croissance, doit savoir «se situer dans le temps et dans l'espace», c'est-à-dire apprendre les outils du «quadrillage» mental et technique de l'univers (la mathématique et ses applications), les appliquer même à la conscience du temps enfermée à son tour dans le même quadrillage spatial (calendriers, horaires, agendas, comptes à rebours, échéances, etc. en témoignent avec éloquence), adopter la croyance, impliquée par tout cet entraînement, que «se situer» c'est d'abord «comprendre», «expliquer», «inspecter», «critiquer», poser le dispositif protecteur de la distance et de la mesure : prendre ses distances pour mieux distancer!

1. C'est l'étymologie : le «géomètre» est celui qui prend la mesure du monde et se mesure, par lui fait même, avec lui.

Voilà l'héritage géomètre, encore extrêmement prégnant dans la conception des finalités d'un système éducatif moderne.

b) Se situer dans le temps et dans l'espace : un projet de saltimbanque.

Mais on sait qu'aujourd'hui un autre discours rencontre les faveurs d'une opinion grandissante. « Se situer dans le temps et dans l'espace » ne prolonge plus une visée « impérialiste », mais amicale, fusionnelle, communionnelle avec l'environnement.

La présence humaine n'est plus perçue comme une irruption, comme une rupture, mais elle est pressentie comme l'une des modalités de la présence de la « nature » à elle-même. Retour d'un « vœu d'immanences » du phénomène humain à l'ensemble du phénomène biologique et même minéral. Retour en vogue des psychologies orientales qui ne conçoivent pas autrement le phénomène humain. Coïncidence avec les thèmes écologistes, avec l'anxiété devant les excès de l'impérialisme « géomètre » quand la rationalité semble donner naissance à sa propre caricature et engendrer des rouvoirs qui se retournent contre l'espèce. Coïncidence avec le « retour du corps » et la priorité du « vécu », du « ressenti », avec le repli sur le moment présent où le temps est savouré, partagé, et non plus mesuré, balisé.

Et s'il faut un patronage, on le cherchera évidemment du côté de Rousseau, premier chantre de l'écologie et du retour à l'éducation « naturelle », ouvrant l'autre versant de la modernité, lui-même « saltimbanque » montré du doigt par ses ex-amis « Encyclopédistes », préromantique certes, mais théoricien d'un autre rapport des hommes avec leur environnement.

Confiance dans la positivité fondamentale de ce rapport : l'être humain est bon. Cela veut dire d'abord que le lien qu'il tisse avec ce qui l'entoure est, de son premier et essentiel mouvement, accord, harmonie, complexité, fraternité, connivence, et que c'est « après » que les choses se sont gâtées.

« Se situer dans le temps et dans l'espace », c'est donc rechercher une nouvelle (et très « ancienne ») « habitation » du monde (habitation → en grec « oikos » → écologie!), un nouvel art d'« occuper » l'espace, non d'une « occupation » militaire et prédatrice, mais d'une « occupation » au sens de s'occuper ensemble, de tisser avec lui le temps des travaux et des jours. C'est, en priorité, redonner au corps contraint ses dimensions naturelles, ses démarches, sa respiration, son jaillissement, violence et tendresse mêlées dessinant les contours d'un nouvel art de vivre. Le « saltimbanque » « se situe », comme le géomètre, dans le temps et dans l'espace, mais ses bonds ne sont irrationnels qu'en apparence. Ils sont surcroît de rationalité. Et sous notre énoncé, gageons qu'il ne fera pas figurer le même « programme » que son compère.

Entre le saltimbanque et le géomètre, l'éducateur moderne peut souhaiter ne pas choisir... Pris entre deux systèmes de valeur cohabitant notre culture, à défaut de pouvoir réaliser leur « dépassement dialectique », est-il condamné à un amalgame médiocre à l'image de cette cohabitation ?

4. — Au-delà d'une capacité, le « spatio-temporel », dimension même de la vie mentale.

On peut encore tirer parti de cet énoncé pour souligner un autre aspect de la technologie des objectifs pédagogiques. Le degré de généralité de cette intention, et donc son caractère équivoque, tient à ce qu'elle vise ce qu'on pourrait appeler non plus une capacité, mais un « fonctionnement invariant de la pensée », selon la formule de Piaget (1936, 11), c'est-à-dire le support même de toute capacité.

Cela revient à dire qu'il n'existe aucune activité chez un être humain qui ne mette en jeu le rapport avec l'espace et le temps. C'est notre intelligence même des choses qui doit être définie comme « spatio-temporelle ».

a) Toutes nos activités cognitives, même les plus « abstraites » et « mentales », trouvent leur origine dans les premiers échanges adaptatifs de l'organisme avec son environnement. Elles en sont le développement en même temps que le dépassement. Dans la génétique de l'intelligence, le rapport à l'espace et au temps est fondateur.

b) Lorsque quelqu'un « pense », il utilise des « schémas » qui ne sont jamais purement « intellectuels » mais ont été appris et se maintiennent disponibles par une interaction constante entre les différentes fonctions sensori-motrices, socio-affectives et cognitives qui ne sont distinguées que pour la commodité de l'analyse.

5. — Pré-requis et spécificité des apprentissages.

On peut tirer de ces deux dernières remarques deux conséquences pour une pédagogie par les objectifs :

a) « Se situer dans le temps et dans l'espace » peut être cité comme un pré-requis à la quasi-totalité des apprentissages cognitifs. Ceci a été montré avec abondance en ce qui concerne l'apprentissage de la lecture où l'acquisition du « schéma corporel » et du « schéma spatial » se présente comme un préalable indispensable. On a cité plus haut (p. 59), un de ces pré-requis, un énoncé d'objectif de l'école maternelle qui peut paraître esotérique mais qui situe bien comment parer à l'une des difficultés de la lecture.

Il s'agit pour celui qui apprend à lire et qui déjà utilise le langage parlé, d'opérer une jonction entre la structure spatiale du langage écrit et la structure temporelle du langage parlé. L'apprenti lecteur a dû d'abord apprendre à organiser chacune de ces structures, par exemple la forme, la dimension, l'orientation des structures graphiques, la durée et la succession des éléments sonores de la chaîne du langage parlé (cf. Le Boulch, 1971, 186-187). Et des anomalies dans ces apprentissages préalables de l'espace et du temps se prolongent dans l'apprentissage de la lecture puisqu'elle est, pour une part, une articulation nouvelle de l'espace et du temps.

b) Toute formation met en jeu cette « fonction » et donc, en certain sens, en assure la « formation ». On peut donc considérer qu'une manière d'opératio-

naliser l'intention «rendre capable de se situer dans le temps et dans l'espace» consisterait à interroger toute opération de formation sous cet angle : en quoi favorise-t-elle la poursuite de cette maîtrise ou tire-t-elle parti de ces acquis?

Cela dit, si je suis sûr que la lecture de cet ouvrage vous aide à mieux vous «situer dans le temps et dans l'espace», je serai bien incapable d'inscrire cet objectif à mon projet autrement que sous la forme d'un vœu pieux, car je ne vois pas comment je pourrai *opérationnaliser*, c'est-à-dire remplacer cette formule générale par une salve d'intentions moins équivoques, en termes de résultats assignables au travail que vous voulez bien faire en ce moment sur ce livre. Mais peut-être avez-vous quelque idée sur la question ?

Énoncé n° 6. — A l'issue d'une formation de _____, un apprenant sera capable d'observer dans son environnement proche cinq preuves concrètes de pollution.

1. — *Une tâche constante, claire et distincte?*

On peut supposer qu'un tel énoncé aurait sa place dans un programme d'activités d'éveil au cycle élémentaire ou dans le premier cycle de l'Enseignement Secondaire, à l'occasion des 10%. Mais on peut le concevoir aussi en formation continue intégré dans un programme de développement communautaire où la négociation de formation a conduit à aborder des problèmes contemporains et à en faire, par exemple, l'occasion d'une réflexion politique mieux armée et d'une acquisition de connaissances utiles à cet «armement». Ce peut être aussi, dans le contexte de la formation continue, un extrait d'une liste d'«objectifs» exposant les intentions des formateurs à l'occasion d'un stage professionnel de sensibilisation des personnels d'une entreprise à la lutte contre la pollution, etc.

Il est remarquable que cette «promenade» imaginaire en différents contextes de formation ne semble pas à première vue, comme dans le cas de l'énoncé n° 5, altérer profondément le sens de cette intention pédagogique. «Observer dans son environnement proche cinq preuves concrètes de pollution» semble prescrire une tâche identique, claire et distincte, aux élèves du Primaire comme à ceux du Secondaire, comme aux militants en journée d'études ou aux employés en recyclage.

2. — *Un objectif présenté comme spécifique.*

C'est De Landsheere et De Landsheere (1976, 201) qui présentent cet énoncé pour illustrer l'opérationnalisation d'une filière complète d'objectifs, depuis la «fin» de l'éducation jusqu'aux «objectifs opérationnels». Notre énoncé est bien considéré par ces auteurs comme un «objectif» : il décrit une tâche en terme de comportement observable et suppose l'acquisition d'une capacité : appliquer le concept de pollution à des situations particulières. Il est supposé évidemment appartenir à une batterie d'objectifs qui ont pour fonction de *spécifier* l'objectif suivant : «connaître les principaux agents de pollution».

Il n'est pas niable que cet énoncé est, sous bien des points, satisfaisant par son caractère à la fois pratique (chercher des preuves est «utile» pour la discussion), rationnel (des faits et non des *laisus*!), en rapport avec l'existence des apprentis (c'est dans leur «environnement proche» qu'on les envoie recueillir ces preuves). L'énoncé qu'on nous présente semble nous garantir la jonction heureuse de deux axes souvent parallèles :

- a) L'«administration de la preuve» et l'acquisition de connaissances,
- b) L'action quotidienne dans le milieu de vie, l'actualité, les conflits contemporains.

3. — *Objectif principal et objectifs complémentaires : objectif de formation, objectif de fonctionnement, objectif de pratique sociale.*

Mais peut-être suis-je ici emporté par mon élan... et suis-je en train de transformer en un vigoureux objectif de *recherche-action* débouchant sur le changement social, un modeste objectif de *vérification de connaissance* débouchant sur une bonne note à l'examen!... Bien sûr, l'ignorance du contexte induit cette divagation. Mais elle «permet», pour notre instruction, de saisir, dès maintenant, une nouvelle distinction utile entre l'*objectif principal* et les *objectifs complémentaires*.

Un objectif, c'est comme un policier en service, ça ne circule jamais seul. Qu'il en ait conscience ou non, un formateur et, plus exactement, toute «instance» intéressée à la formation visent toujours plusieurs «résultats» à la fois. Et puisque c'est la réalité, il vaut mieux en avoir conscience, si la chose est possible, afin d'«optimiser» la situation pédagogique.

Ce que le rédacteur de l'énoncé ne nous dit pas, c'est le «résultat» qu'il escompte *sur* l'environnement proche, de la collecte de preuves de pollution par les apprentis *dans* l'environnement proche. A-t-il pensé à cela ou n'y a-t-il pas pensé? Plusieurs scénarios sont concevables. J'en présente trois tout à fait imaginaires qui, comme il se doit, seront accompagnés d'un quatrième qui l'est peut-être moins.

Scénario 1.

Deux élèves du CM2 de l'École Saint-Expédit de G..., banlieue fortement industrialisée de l'Est parisien, sont surpris par le gardien d'une usine de retraitement d'engrais, voisine de l'école, à arracher la bâche d'un wagonnet, manifestement corrodée par les émanations chimiques. Il leur flanque une correction mémorable.

Scénario 2.

Les élèves du CES Rudolf-Valentino de X..., en «excursion 10%» dans une bourgade des environs, promènent dans la localité deux pleins paniers de poissons crevés recueillis le ventre à l'air dans la rivière voisine. Ils brandissent une pancarte : «Ramassés en aval de l'usine Z..., victimes des PDG pollués». Le patron de l'usine dénonce l'enseignant à l'Inspecteur d'Académie pour manipulation politique d'enfants, entorse à la neutralité et diffamation.

Scénario 3.

Galvanisés par leur formateur, les stagiaires du recyclage «lutte anti-pollution» commandité par l'Entreprise Birroteau & Grandet réunis, SA, prennent très sérieusement à cœur la collecte des preuves de pollution dans leur environnement proche, c'est-à-dire l'entreprise et ses abords; ils intéressent à leur recherche leurs camarades rencontrés, au point que le journal intérieur de l'entreprise reçoit et publie trois articles, émanant des membres du personnel, faisant d'intéressantes suggestions pour la lutte quotidienne contre la pollution et contre la mauvaise exécution des consignes de sécurité.

Scénario 4.

Les élèves du Lycée Jean-Gabin à M.-les-C... se transportent dans le laboratoire de chimie voisin de leur classe et, dans l'indifférence générale, réalisent les cinq expériences prévues par le professeur pour prouver les mécanismes de la pollution.

Mes quatre petites histoires illustrent-elles l'aphorisme de tout à l'heure? Commentons-les un peu.

L'instituteur de l'École Saint-Expédit n'avait pas comme objectif de faire corriger ses élèves par un cerbère brutal. Mais peut-être avait-il parmi ses «objectifs» éducatifs complémentaires de rendre ses élèves capables d'initiative! Ayant poursuivi cet objectif tout au long de l'année, par des relations pédagogiques appropriées, il a vu peu à peu ses élèves prendre de l'assurance, participer, inventer, s'intéresser... En les envoyant «sur le terrain», l'instituteur pouvait «évaluer» au moins deux objectifs : un objectif principal, leur capacité à appliquer le concept de pollution à des situations particulières en opérant une démonstration; un objectif complémentaire, leur capacité à faire montre d'initiative.

Le professeur du CES Rudolf-Valentino et le formateur des employés de Birroteau & Grandet SA, réunis, ne sont pas si différents qu'apparemment ils en ont l'air. L'un et l'autre poursuivent des objectifs de pratique sociale que l'envoi sur le terrain peut permettre de mettre en œuvre. Occasion pour l'un d'une agitation politique contestataire poussée jusqu'à la limite du «suicide» professionnel. Mais un beau suicide professionnel devient un analyseur des contradictions du système d'enseignement, un déclencheur de réactions en chaînes dont la mécanique est bien connue. Occasion pour l'autre d'une animation participationniste et intégratrice qui transforme les sujets de la formation en propagandistes des orientations de la Direction de l'établissement.

Quant au professeur (et aux élèves?) du Lycée Jean-Gabin, on peut penser que, pour lui (pour eux?), à l'objectif de formation vient s'adjoindre un objectif de fonctionnement : ce n'est pas tant pour les mieux former qu'il les garde au labo mais parce que cette solution est la moins coûteuse pour son propre fonctionnement. Indirectement, ce choix est aussi un choix de pratique sociale : que cette histoire de pollution «qu'on nous impose parce que c'est la mode» ne fasse pas de vague. Ça suffit de la marée noire... «Moi, je ne fais pas de politique.»

5. — Retour critique sur un «objectif» au-dessus de tout soupçon... Preuve policière et preuve scientifique.

Une conséquence inattendue de cette longue parenthèse sur l'objectif principal et les objectifs complémentaires, c'est qu'elle nous fait maintenant revenir à notre énoncé avec des yeux neufs et plus critiques pour juger de son «taux» d'univocité ou d'équivocité. Mes exemples, même compte tenu de leur caractère caricatural, témoignent qu'il est assez largement possible encore de comprendre de façon très divergente un énoncé d'apparence si lumineuse. Sans doute peut-on penser que pour un rédacteur réel de cette intention pédagogique les choses sont claires. Mais admettons, par hypothèse d'école, que cet énoncé figure dans une liste détaillée d'objectifs imposés par un «programme», cela devient vite la Tour de Babel.

a) La notion de «pollution» est acceptée ici comme une fausse évidence. Mais quelle en est la définition? Cette dernière doit construire un concept susceptible de donner lieu à des «preuves», ce qui renvoie à une pratique de l'établissement des «faits» (qui n'arrivent à personne) en se dégageant des «événements» (qui sont toujours «vécus» par leurs témoins). On voit que les élèves entendent ce mot avec une forte connotation affective, peu propice à l'administration de la preuve, alors que les employés de l'usine Birroteau & Grandet semblent prêts à assimiler à la pollution l'ensemble des incidents touchant à la sécurité.

b) «L'environnement proche» donne lieu à des interprétations variées, dont on a vu qu'elles ne sont pas toutes innocentes. En rigueur de termes, et quitte à se montrer un peu obsessionnel du pinaillage, «l'environnement proche» est une notion des plus équivoques. Mais ce n'est pas très grave sans doute.

c) Plus sérieux est le problème posé par l'expression «recueillir des preuves concrètes» : les enfants du CM2 et ceux du CES (et leurs enseignants avec eux?) ont compris qu'il s'agissait de ramener des objets porteurs de traces visibles d'un dommage, mortel dans le second cas, attribuable à la pollution. Mais est-ce là «recueillir une preuve»? Ce qui peut administrer une preuve, c'est un état de l'objet, analysable chimiquement par exemple, c'est-à-dire irréductible à des faits renvoyant eux-mêmes à des lois. On relève la présence, dans les fumées ou les effluents des usines incriminées, d'un corps provoquant les réactions observées et on infère que cette présence a causé le dommage dont il y a lieu de se plaindre. L'objet concret en lui-même ne prouve rien.

L'équivoque est entretenue par le qualificatif «preuve concrète» qui entraîne la confusion entre preuve policière et preuve scientifique. Un thème comme celui de la pollution où, précisément, le socio-affectif vient «épauler» (mais aussi colorer) le cognitif, est propice à ce glissement. Le rédacteur pense «raisonnement scientifique», mais les exécutants pensent «confusion des coupables». On sort les «preuves concrètes», mais a-t-on appris à «administrer la preuve»?

Un enseignant de Sciences Physiques des Classes Préparatoires considérait, lors d'un stage où nous examinâmes cet énoncé, que, sous ces apparences ano-

dines, il contribue à entretenir la méconnaissance des phénomènes scientifiques chez les élèves. Cet enseignant considérait que, tolérable à la rigueur dans un programme d'enseignement de l'Enseignement Primaire ou du Premier Cycle du Secondaire, il devenait inadmissible dans le Second Cycle et dans la formation d'adultes où il constituerait un véritable « scandale épistémologique ».

ἀνάγκη στῆναι¹
ARISTOTE, Métaphysique.

5 Jusqu'où spécifier les objectifs?

Des six exemples développés dans le chapitre précédent et des commentaires qu'ils ont entraînés, il est possible – et sans doute nécessaire – de récapituler ici les enseignements que nous avons pu en tirer.

Il est vain de penser supprimer toute équivoque d'un énoncé d'intention pédagogique. La fonction de certains énoncés (finalités) est même d'entretenir l'équivoque et, par là, un certain « consensus » social.

Cependant, plus on se rapproche des exigences de l'*action à faire*, moins les énoncés susceptibles d'une grande marge d'interprétation sont utiles :

1. — ils ne renseignent que faiblement sur ce qui est effectivement attendu des apprenants,
2. — en conséquence, ils ne fournissent pas d'information sur ce qui devra être mis en œuvre pour atteindre le résultat.

Il est donc salubre, face à tout énoncé d'intention, et en particulier quand il est formulé sous l'appellation d'« objectif », de le soumettre à un examen systématique. On constatera le plus souvent qu'il tend vers l'univocité lorsqu'il formule une acquisition *spécifique et constante*.

Voici donc tout d'abord un « truc » qui peut s'avérer efficace pour mesurer si une intention pédagogique constitue un objectif qualifiable de spécifique. Si l'on demande à plusieurs personnes d'*imaginer* ce que fait l'apprenant et

1. « Il faut bien s'arrêter. »

que leurs réponses ne témoignent que de variations négligeables, on peut estimer qu'on se trouve devant une tâche bien spécifiée².

Du «trop équivoque» au «moins équivoque»

Il existe deux fonctions du passage du «trop équivoque» au «moins équivoque» :

1. — sur un axe «vertical» (finalités → buts → objectifs), le travail sur la fonction idéologique, la charge socio-affective et l'interprétation subjective des énoncés,
2. — sur un axe «horizontal» (descriptif des tâches), le travail de démultiplication des opérations attendues des apprenants, en tâches plus spécifiques et, de ce fait, de moins en moins confusibles avec d'autres.

Commentons ces deux axes du travail d'opérationnalisation.

A la verticale des finalités : déterminer des «choses-à-faire»

On peut diminuer la charge socio-affective, la portée idéologique et les variations subjectives d'un énoncé pédagogique en amenant ce dernier à désigner quelque chose à faire, qu'il est possible de différencier d'une autre chose elle-même à faire ou à ne pas faire.

a) Cette «chose à faire» peut être à dominante *instrumentale*.

Elle relèvera par exemple d'un apprentissage «psycho-moteur». Ainsi, «à l'issue de la formation, l'apprenant sera capable d'appuyer sur le bouton vert plutôt que sur le bouton rouge d'un clavier» est un énoncé dont l'équivoque socio-affective, réduite à la signification symbolique du «rouge» et du «vert», et à la connotation du geste «appuyer sur un bouton» (!), est tolérable. Cet énoncé fait l'objet d'une consigne d'action dont la marge d'interprétation est faible.

Même si cette tâche est décrite en termes mentaux, par exemple «à l'issue de la formation, l'apprenant sera capable de faire la différence entre le bouton vert et le bouton rouge d'un clavier», la caractéristique instrumentale reste, sur ce point, du même ordre.

b) Mais cette «chose à faire» peut être à dominante *symbolique*.

Elle relèvera par exemple d'un apprentissage «socio-affectif». Elle sera, de ce fait, marquée de façon directe par un jugement de valeur implicite ou explicite.

2. Qu'elle soit mentale ou comportementale, ce n'est pas exactement le problème : par exemple, «faire une opération de calcul mental» est une tâche spécifique quoique non directement observable. Elle satisfait à la première exigence sans satisfaire à la seconde que nous étudierons plus loin.

Si l'intention pédagogique est qu'«à l'issue de la formation, l'apprenant soit capable de moucher-son-nez-avant-de-dire-bonjour-à-la-dame» (!), l'apprentissage porte, là aussi, sur *quelque chose à faire*. Et reconnaissons que ce «quelque chose à faire» («moucher-son-nez-avant-de-») est plus opérationnel et moins équivoque que «témoigner du respect envers les personnes du sexe». Il y a progrès dans la clarification de l'intention pédagogique!

Et, en ce sens, il y a diminution de la portée idéologique. Mais cette diminution est paradoxale. L'imprégnation idéologique constitue, comme l'a montré Basil Bernstein (1975), une «pédagogie invisible». La voici obligée de s'expliquer en clair par des prescriptions «matérialisables». C'est alors qu'elle perd l'un de ses rôles qui est l'enveloppement *oculte* des consciences.

L'éducateur qui, dans notre société où les valeurs reçues sont remises en cause, désire formuler, de manière opérationnelle, une liste d'attitudes à faire acquérir est irrémédiablement amené à se poser des questions sur leur bien-fondé.

Avoir à écrire qu'on souhaite d'un apprenant qu'à l'issue de sa formation il soit capable (et désireux) de «moucher-son-nez-avant-de-dire-bonjour-à-la-dame», entr'autres manifestations de la politesse énumérées sous forme d'«objectifs» semblablement opérationnalisés, pose le problème de l'éducation des *attitudes*.

Nous retrouverons ce problème au chapitre suivant : peut-on opérationnaliser des objectifs éducationnels tendant à faire acquérir des attitudes?

La démultiplication «horizontale» des tâches

Mais le passage du «trop équivoque» au «moins équivoque» peut aussi exercer une autre fonction qui est de prolonger au plus loin souhaitable la *spécification* de ce «quelque chose à faire» dont nous avons parlé.

Spécifier un objectif consiste alors à démultiplier une acquisition qui était exprimée sous la forme d'une activité ou d'une attitude encadrée trop générale.

Cette démultiplication donne lieu à une description minutieuse des tâches attendues. Nous rencontrons ici la tendance «analytique» de la technologie des objectifs, en grande partie due à sa parenté historique avec la *Task Analysis*, l'analyse des tâches, telle qu'elle est pratiquée dans l'étude du travail (cf. Gillet, 1973; De Montmollin, 1974) et telle qu'elle a été préconisée depuis les travaux de R.B. Miller (1962) dans l'étude de la formation.

La démultiplication est d'abord *décomposition*, avec les risques d'atomisation de l'apprentissage qui peut se trouver réduit à la mise en place de réponses conditionnelles à un système de signaux contraignants. Les spécialistes tendent aujourd'hui à aborder les situations de travail comme des ensembles socio-techniques (cf. De Montmollin, 1974; Lantier, 1975). Ne doit-on pas adopter la même approche globale vis-à-vis des objets de formation? Ou faut-il considérer toute activité à apprendre comme nécessairement décomposable en tâches fractionnées?

Apprentissage, adaptation, transfert

Il y a deux types de réponse à cette question, une réponse *théorique* et une réponse *pratique*. La première cherche à faire la vérité sur la question. La seconde cherche ce qu'il est opportun de mettre en œuvre.

Répondre théoriquement à la question : qu'est-ce qu'apprendre ?

Prenez l'exemple de l'apprentissage de la conduite automobile.

Dans tous les cas le comportement terminal d'un élève d'auto-école est de conduire de façon satisfaisante une voiture en général et sa propre voiture en particulier, avec cette nuance près que l'apprentissage a de grandes chances de s'effectuer sur une voiture d'un autre modèle. Admettons qu'un client un peu loufoque passe commande au moniteur de lui apprendre à changer de vitesse sur une AMI 8, et pas autre chose. On effectuera alors l'inventaire détaillé et répertorié des actes, puis des gestes qui décomposent l'opération «changer de vitesse» sur ce modèle de voiture. A cette occasion l'apprenant aura appris à manipuler correctement le levier de vitesse de l'AMI 8. Mais on n'aura sans doute pas pu l'empêcher d'apprendre autre chose que le changement-de-vitesse-sur-AMI 8. Sans doute est-il désormais capable, sous réserve d'une rapide adaptation, de passer à un autre modèle de levier. Car il n'aura pas pu éviter d'apprendre la «stratégie» en même temps que la «tactique». Mais on voit que l'intérêt du savoir-faire terminal recherché c'est précisément qu'il ne limite pas l'apprenant à une maîtrise déterminée et spécifique, mais lui permette de déployer la stratégie «changer de vitesse» et de la transférer à plusieurs modèles de voiture et, en l'occurrence, à plusieurs types de position du levier de vitesse.

L'*adaptation* à une tâche très définie et peu susceptible de changement permet et appelle une spécification très «pointue». L'apprentissage de stratégie où la translation d'apprentissage d'une situation à une autre est l'élément déterminant, nécessite de mettre l'accent sur les *compétences transférables* et d'inscrire le «savoir-transférer» parmi les composantes de l'apprentissage.

Répondre pratiquement à la question : jusqu'où spécifier des objectifs ?

Dans l'état actuel de la formation, la pédagogie par les objectifs doit chercher un optimum entre deux positions extrêmes : l'absence de préoccupations d'apprentissages spécifiques, la spécification extrême aboutissant à une atomisation des compétences.

Le premier risque est représenté par l'entrée dans la pédagogie par les *contenus* et particulièrement les «contenus de connaissances». On ne se préoccupe pas de faire l'inventaire de ce dont les apprenants seront capables à l'issue de

la formation. Mais on espère qu'ils tireront parti des connaissances que l'on aura administrées devant eux. Le second risque est représenté par une entrée par les *objectifs* étroitement canalisée par des analyses de tâches, elles-mêmes réduites à des nomenclatures de gestes standardisés.

Contre le simple réhabillage des contenus

La conjonction paradoxale des deux risques n'est pas inimaginable : il suffirait que les réformes en cours des différents ordres d'enseignement donnent lieu à un réhabillage des contenus disciplinaires d'enseignement en forme d'objectifs pédagogiques, pour que nous soyons rapidement en présence d'une liste interminable de «faux objectifs» nous rappelant que le jour de l'examen, les élèves doivent être capables d'une activité dont on leur aura détaillé toutes les tâches à l'avance, mais qui se résumera en une formule traditionnelle : connaître le programme.

Mais, vue de cet œil soupçonneux, ma liste d'objectifs exposés p. 36 est-elle en définitive autre chose ? Encore ai-je été prudent et n'ai-je prétendu proposer là que des *objectifs généraux* et non des *objectifs spécifiques*. Comment d'ailleurs aurais-je pu les spécifier ?

Voilà la bonne question. Car – première hypothèse – je les spécifiais par une démultiplication des *contenus*. La chose est aisée. Et «être capable de reconnaître et de différencier, dans une liste d'intentions pédagogiques, la formulation d'une finalité, d'un but, d'un objectif général et d'un objectif spécifique» se décomposait en :

- être capable de citer la double fonction idéologique d'une finalité,
- être capable de démontrer par un exemple que les intentions pédagogiques portant sur les changements d'attitude risquent plus facilement d'être équivoques que celles portant sur un apprentissage cognitif ou sensori-moteur,
- être capable d'émettre deux réserves pertinentes sur la trilogie cognitif, socio-affectif, psychomoteur et de donner trois raisons de conserver cette trilogie comme instrument conceptuel,
- être capable de montrer par un exemple que la spécification d'une intention pédagogique peut révéler les contradictions sociales sur les buts de la formation,
- être capable en revanche d'énoncer les risques d'une spécification trop poussée des intentions pédagogiques,
- etc.

On aura perçu, je l'espère, la caricature !

Il suffit, on le voit, de reprendre les différentes parties de ce chapitre et de les précéder du «examen, ouvre-toi...» de la «p.p.o.», «être capable de...», et d'enfiler les perles du programme !

L'autre hypothèse, pour spécifier des objectifs généraux, était de partir des pratiques concrètes des lecteurs pour dresser la liste des compétences utiles à ces pratiques. Mais qui sont ces lecteurs? En quoi puis-je, autrement que d'une manière très approximative, savoir quels seront les points d'incidence de l'instruction que je tente de leur fournir par ces pages? La même intention pédagogique pourrait se spécifier :

- être capable, en rédigeant un programme de formation, de corriger au moins trois formulations parce que jugées trop équivoques, d'énoncer les raisons de cette équivocité,
- être capable au cours de la négociation d'une action de formation avec un commanditaire de noter pour soi les points principaux d'équivoque sur les intentions, entre les différentes parties prenantes dans la rédaction des «objectifs»,
- être capable de décider d'une attitude vis-à-vis d'une levée éventuelle de cette équivoque,
- être capable de repérer toute trace d'un énoncé de finalité à l'intérieur d'un texte qui aurait pour mission d'informer sur les objectifs d'un stage ou d'un programme,
- être capable d'identifier, en relisant un programme de stage passé, au moins trois objectifs complémentaires implicites dans la préparation ou le déroulement du stage,
- être capable de s'interroger, à l'occasion de sa pratique quotidienne de formation, sur les finalités poursuivies à travers la mise en œuvre d'une batterie d'objectifs spécifiques déterminés aboutissant à des compétences apparemment peu transférables à d'autres situations que scolaires,
- etc.

Est-ce aussi caricatural? Non, sans doute. L'auteur prétend, par l'instruction qu'il administre, armer d'instruments applicables à la pratique, des lecteurs sensés être des praticiens de la formation initiale ou permanente. Mais c'est bien cette prétention qui mérite d'être remise en cause. Et c'est là que nous pouvons mesurer encore une fois que la définition des objectifs n'est qu'une étape – décisive certes – du processus enseigner-apprendre.

L'heure du «designer» (di'zainé*) pédagogique

Car il resterait, après avoir énuméré cette liste d'intentions et l'avoir complétée même à l'infini,

1. — à annoncer les moyens qui seront pris pour vérifier (pour permettre à l'apprenant de vérifier, importante nuance!) si et dans quelles proportions ces résultats auront été atteints.

La spécification des objectifs est nécessaire mais insuffisante pour assurer l'opérationnalisation des intentions pédagogiques. D'où les troisième et quatrième exigences que nous étudierons tout à l'heure.

2. — à annoncer les moyens qui seront pris pour assurer les apprentissages correspondant à ces objectifs.

Il y aurait lieu maintenant de passer d'une simple énumération d'objectifs à leur mise en ordre, à leur mutuelle «subordination» pour constituer la progression d'un programme d'études, ou, comme on dit aujourd'hui (cf. De Landsheere et De Landsheere, 1976, 269-270), d'un design pédagogique : certains québécois traduisant ce terme un peu snob de «design» par «devis», ce qui est en effet l'un des sens du mot anglais. Et c'est une traduction parlante. Car le pédagogue qui bâtit la progression d'une formation est doublement «designer». Il lui faut, comme disent De Landsheere et De Landsheere, «conjuguer la beauté et le rôle fonctionnel des objets». Vaste programme, on le voit. Le «devis» est précisément l'un des moyens prosaïques de cette conjugaison.

C'est là que les insuffisances de mon dispositif sont criantes. Après avoir énuméré des objectifs en termes de tâches pratiques améliorées, je suis dans l'incapacité de dire comment peut s'opérer, à partir de l'étude de ce livre, cette amélioration. Certes, je sais, en gros, que les tâches évoquées (corriger des formules en rédigeant un contenu de programme, prendre des notes pour soi à l'issue d'un entretien, réviser un dépliant d'annonce de stage, s'interroger sur l'opportunité d'une pratique) font partie de l'activité «normale» d'un formateur. Mais j'ignore tout à fait comment les connaissances, même instrumentales, administrées dans ce livre vont faire leur chemin jusqu'à rejoindre la pratique quotidienne des lecteurs, alors qu'ils auront tous perçu que c'est là mon secret désir!

Mais en quoi consisterait alors ce travail de «designer» pédagogique? A programmer ces objectifs dans des situations d'apprentissage dont je m'assurerai le contrôle au point de pouvoir pronostiquer avec une haute certitude que le résultat sera atteint.

Qui doit définir les objectifs?

C'est de nouveau, outre les difficultés de l'opération, poser la question déjà évoquée de savoir à qui il revient de définir les objectifs spécifiques. Il n'est pas douteux pour moi, dans le cas présent, — et ce n'est pas simple démission d'un «designer» paresseux et incapable —, que cette fonction revient au lecteur.

Dans une très suggestive communication au Congrès International des Sciences de l'Éducation en 1973 (cf. 1976, 211), J. Berbaum évoque cette situation très fréquente de formation où les objectifs n'ont pas été explicités à l'avance avec une spécificité telle qu'on puisse énoncer a priori ce que devraient être les acquisitions. Berbaum a essayé d'observer les effets d'une formation aux objectifs non explicités à l'avance. Après avoir posé qu'on ne peut se satisfaire d'une telle formation caractérisée par une évolution laissée au hasard, il ajoute :

«Une telle formation suppose des finalités explicites. Mais avoir des objectifs mieux définis ne signifie pas nécessairement avoir des objectifs plus précis, mieux délimités. Il peut s'agir simplement d'objectifs qui ont été décidés en accord avec les futurs professeurs sans être pour autant plus limités. Il semble même que ce qui est souhaitable c'est de disposer d'objectifs suffisamment larges pour que chaque étudiant puisse découvrir sa manière propre de réaliser les comportements adaptés correspondants.»

Mais c'est Tyler lui-même (1969) qui fait une recommandation peu éloignée, au demeurant, de celle de Berbaum quand il écrit (cité par De Landsheere et De Landsheere, 1976, 245) :

«L'objectif doit être énoncé au niveau de généralité du comportement que l'on souhaite voir acquérir par l'étudiant. Ce niveau est largement déterminé par deux facteurs. L'un est le niveau voulu par la vie réelle (...) (Exemple : «Lire le journal» et non «connaître le mode subjonctif»). L'autre est l'efficacité probable avec laquelle l'enseignement amènera les élèves à généraliser l'apprentissage au niveau désiré.»

Tyler évoque par ce dernier facteur ce que j'ai essayé de montrer plus haut en prenant l'exemple de la conduite automobile : les objectifs n'ont pas besoin de spécifier ni tous les modèles de levier de vitesse, ni la décomposition de tous les gestes que suppose l'objectif général «être capable d'effectuer un changement de vitesse».

Mais j'approuve tout autant la distinction proposée par De Landsheere et De Landsheere dans le commentaire de la position de Tyler. On peut en effet distinguer avec eux deux répertoires d'objectifs. Le premier est situé au niveau des *objectifs généraux*, dont le but est d'«assurer la communication», et, partant de là, d'induire une spécification en fonction des circonstances, des besoins, des exigences locales. Le second répertoire «prendrait la forme d'une *banque d'objectifs opérationnels*» à la disposition des diverses parties prenantes et utilisables selon l'opportunité (séquence de rattrapage, apprentissage autodidacte, etc.).

Il est certain que cette banque, dont certains exemples fonctionnent aux USA ou au Québec, peut s'avérer utile à condition qu'elle soit consultative et non prescriptive.

*
**

Dans l'état actuel de la formation pédagogique, hormis certains secteurs de formation professionnelle où l'analyse des tâches est praticable et impose dès lors ses impératifs, l'effort vers une spécification des objectifs, et donc vers une tendance à l'univocité de leurs énoncés, est loin d'avoir gagné l'ensemble des formateurs et des éducateurs scolaires. Les effets de cette tentative étant considérables pour modifier l'état d'esprit de ces personnels, on peut avancer dans cette voie sans encourir les risques d'atomisation redoutés.

EXERCICE N° 2. — Récapitulation

Je propose au lecteur de vérifier, par une contre-épreuve, s'il a progressé dans l'identification d'intentions pédagogiques. Voici une nouvelle liste de six énoncés. La tâche du lecteur est la même que lors du premier exercice (cf. p. 64), à cette différence que j'indique succinctement le type de contexte dans lequel l'énoncé se situe.

| | à tendance univoque | à tendance équivoque |
|--|---------------------|----------------------|
| 7. — A sa sortie de la classe de cinquième, tout apprenant sera capable de se servir du dictionnaire. | | |
| 8. — A l'issue d'un entraînement de basket-ball «minimes», l'apprenant sera capable de faire rebondir une balle avec une seule main. | | |
| 9. — A sa sortie de «Maturité» (l'équivalent de notre Baccalauréat dans la République de Genève), tout apprenant sera capable d'exercer sa faculté de discernement et de témoigner d'indépendance de jugement. | | |
| 10. — A l'issue d'un enseignement de discipline d'éveil, l'apprenant sera capable de classer dans leur groupe les animaux vertébrés énumérés dans une liste disposée au hasard. | | |
| 11. — A l'issue du stage de sensibilisation aux relations humaines, tout apprenant sera capable de participer de façon active et inventive au monde de demain. | | |
| 12. — A l'issue d'un cours de promotion sociale d'initiation aux mathématiques, l'apprenant sera capable de lire, à deux degrés près, la température indiquée sur un thermomètre gradué en degrés. | | |

Commentaire de l'exercice

Énoncé n° 7

La portée *instrumentale* de cette intention lui donne une apparence d'univocité. Tout le monde ne sait-il pas ce qu'est un dictionnaire et à quoi ça sert ? Justement non. «Se servir d'un dictionnaire» est une formule générale recou-

vrant des compétences hétérogènes. On m'a même fait remarquer qu'un élève qui s'*asseoirait* sur son dictionnaire atteindrait l'objectif en rigueur de terme. La démultiplication de l'intention pédagogique est insuffisante. Voici ce que cela pourrait donner :

à l'issue de la classe de cinquième, un élève aura adopté les attitudes et acquis les compétences suivantes :

1. — Attitudes

- sera familiarisé avec le dictionnaire,
- ne sera plus intimidé par ce volume si gros, si savant et apparemment si difficile à consulter,
- aura envie de feuilleter son dictionnaire pour le plaisir,
- aura envie de le consulter.

2. — Compétences

- sera capable de découvrir dans le dictionnaire la définition d'un mot qu'il utilise,
- sera capable de contrôler une définition,
- sera capable de vérifier l'orthographe des mots qu'il utilise,
- sera capable de relever des indications grammaticales concernant ces mots,
- sera capable de trouver l'étymologie de certains mots,
- sera capable de situer certains mots dans leur «famille»,
- sera capable de vérifier la prononciation de certains mots quand celle-ci lui est inconnue ou fait l'objet d'une hésitation,
- sera capable de choisir un mot parmi plusieurs synonymes ou par référence à leurs antonymes,
- sera capable d'utiliser un système de renvoi, un système de dérivation grammaticale,
- sera capable d'utiliser un système d'abréviations et de signes,
- sera capable de faire entrer l'usage du dictionnaire dans des travaux de recherche en groupe,
- etc.

Enoncé n° 8

On peut faire à cet énoncé d'intention le même grief qu'au précédent. «Faire rebondir» n'est pas univoque car l'indication de la surface d'appui (le sol, un mur) fait partie de la définition même du geste et spécifie la compétence. «Une seule main» a été critiqué par des professeurs d'Education Physique car la compétence n'est pas la même, au plan neurophysiologique, s'il

s'agit de la main dominante ou de la main dominée chez les droitiers et les gauchers! Sans doute y a-t-il là un peu de pinaillage, mais nous sommes là pour ça! L'essentiel est que ces remarques nous alertent.

Enoncé n° 9

Cet énoncé pourrait se passer de commentaires s'il n'évoquait l'actualité dans un des hauts lieux de l'histoire de l'Education : la République et Canton de Genève. Cette intention est en effet extraite de la nouvelle loi sur l'instruction publique du 23 juin 1977, article 4, votée après des débats passionnés au Grand Conseil (l'organe législatif de la République de Genève). La commission de l'Enseignement et de l'Education avait dans un premier temps accepté un projet de loi modifiant la loi sur l'instruction publique («objectifs de l'école publique»). Ce projet très élaboré et rédigé après de nombreuses consultations fut renvoyé en commission par le Grand Conseil le 19 novembre 1976, et fit l'objet de nombreux amendements. L'un d'entre eux illustrera ici parfaitement notre propos. Il faut savoir en effet que le texte des commissaires prévoyait, à l'article 4c, que les objectifs de l'école publique étaient, entre autres, de «préparer chacun à participer à la vie sociale, civique et économique du pays en affermissant le sens des responsabilités, l'esprit de solidarité, le respect d'autrui, le sens critique et l'indépendance de jugement».

Voici la présentation de l'amendement :

«Monsieur A.B... demandait qu'à l'article 4, lettre c, les mots «le sens critique» soient supprimés car, à son avis, cette notion pouvait être interprétée de manière négative. La commission considéra qu'il était en effet important qu'il ne subsiste aucune ambiguïté dans le texte de loi. Dans la version qu'elle avait proposée au Grand Conseil, en novembre 1976, la commission avait pourtant inclus cette idée très importante du développement du sens critique dans un esprit positif. Elle désirait mettre en relief la faculté de discerner le bien du mal, le vrai du faux, l'apparent du réel. Les commissaires admirent, en se référant aux définitions données par différents linguistes, que l'on pouvait substituer les mots «faculté de discernement» à ceux de «sens critique» et ils acceptèrent cette modification.»

(Mémorial des séances
du Grand Conseil, n° 27, p. 3266)

Si la substitution opérée sous l'autorité des «linguistes» repose sur une quasi-équivalence des deux formules, on peut se demander pourquoi la première faisait si peur à certains députés. Mais il était important qu'*«il ne subsiste aucune ambiguïté dans le texte de la loi»*... On peut s'interroger pour savoir si la pratique du compromis, ici tout à fait explicite et délibérée, est le meilleur moyen de lever les ambiguïtés... Mais, ainsi que l'assurait le rapporteur de la minorité, après s'être interrogé sur l'opportunité d'une définition législative des «objectifs» de l'école publique, «*lorsque l'on constate les*

controverses, voire les passions, que suscite la définition des objectifs de l'école publique, force nous est d'admettre qu'il s'agit d'un problème de principe qu'il faut résoudre clairement et simplement» (id., p. 3268). Voir...

Énoncé n° 10

L'activité de classement attendue de l'apprenant semble dépourvue d'équivoque, encore qu'on manque d'information sur la manière dont elle s'effectue. Quand plusieurs personnes essaient d'imaginer ce que fait l'élève, on obtient des versions assez divergentes. On peut supposer que la «liste disposée au hasard» est une liste d'animaux où des vertébrés sont mélangés avec d'autres animaux et qu'il s'agit de les identifier en les classant dans leur groupe, c'est-à-dire les vertébrés. Mais on peut supposer aussi – et c'est la lecture la plus fréquente – qu'il s'agit d'une liste de vertébrés, que les vertébrés comportent plusieurs «groupes» et qu'il s'agit d'identifier l'appartenance à ces sous-ensembles. L'ennui vient de ce que le concept de «groupe», employé dans cet énoncé d'intention pédagogique, n'est pas univoque et qu'il n'est pas utilisé par la classification zoologique traditionnelle. Pour celle-ci, les vertébrés constituent un «embranchement», lui-même divisé en «classes». Mais comme les zoologistes contestent maintenant cette classification, et la notion d'embranchement, le mot «groupe» n'est peut-être pas si mauvais...

Énoncé n° 11

Sans commentaire, n'est-ce pas? Je me suis toujours demandé, au cours des stages, pourquoi une finalité aussi incontestable, digne d'estime et d'approbation, suscitait toujours l'hilarité des participants? Cette hilarité serait-elle la preuve de ce «sens critique» dont on comprend alors qu'il ait été censuré par le Grand Conseil de Genève (cf. supra, énoncé n° 9)?

Énoncé n° 12

La tâche de l'apprenant est définie de façon à ne pas entraîner de divergences sensibles dans la description qu'en imaginent plusieurs personnes. On peut émettre cependant quelques doutes sur l'univocité de l'expression «lire la température» qui, comme on peut le remarquer, constitue une métonymie. Que lit en définitive l'apprenant? «La température», ou la position d'une colonne de mercure (ou d'alcool, la chose n'est pas précisée!), par rapport à une échelle graduée? Nous reverrons ce problème dans le prochain chapitre, car cet exemple peut aussi illustrer la limite d'une formulation d'objectif qui s'en tiendrait à une description matérielle des comportements.

«Pour ce que tu as appris, endurcis ton cœur, car un mot, c'est un oiseau, on l'envoie et on ne le reprend pas.»

Sagesse d'Ahiqar, *Babylone*, VIII^e s. av. J.-C.

6 Éléments commentés de lexique provisoire

Sans doute sera-t-il souhaitable de repéciser maintenant quelques éléments de lexique à l'issue de ces développements parfois chaotiques.

Comme dans tous les domaines où l'effort pour clarifier les idées et fixer des concepts se rencontre avec les nécessités de partir du langage courant, il règne encore beaucoup d'imprécisions dans les termes employés par ceux qui tentent de définir l'entrée dans la pédagogie par les objectifs. Entre les recherches américaines, canadiennes, belges, suisses ou françaises, on trouve de nombreuses variantes. En gros, cependant, tout le monde s'accorde pour situer le concept d'«objectif» suivant deux axes circulaires que l'on peut représenter par le schéma page suivante.

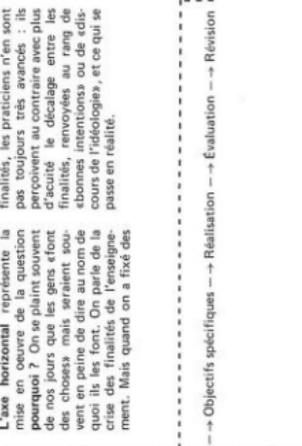
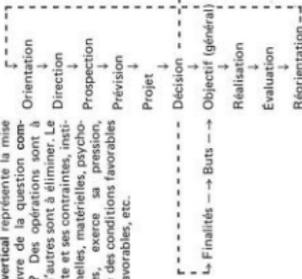
La notion d'objectif, à la jonction de ces deux axes, occupe donc une position charnière. Si l'axe vertical est, grosso modo, celui du réalisme de l'action, la nécessité de définir des objectifs impose dans le «comment» la problématique du «pourquoi». Et vice versa, si l'axe horizontal est, grosso modo, celui du volontarisme de l'action, la nécessité de définir des objectifs impose, dans le «pourquoi», la problématique du «comment».

Nous suivons, dans cet ouvrage, l'axe horizontal de notre schéma. Cela nous amène à proposer les définitions suivantes, au moins à titre d'hypothèses de travail, faisant appel à la nomenclature proposée par Deno et Jenkins (1970).

LA NOTION D'OBJECTIF EN POSITION CHARNIÈRE

L'axe vertical représente la mise en oeuvre de la question comment ? Des opérations sont à faire, d'autres sont à éliminer. Le contexte et ses contraintes, institutionnelles, matérielles, psychologiques, exerce sa pression, impose des conditions favorables ou défavorables, etc.

L'axe horizontal représente la mise en oeuvre de la question pourquoi ? On se plaint souvent de nos jours que les gens «font des choses» mais seraient souvent en peine de dire au nom de quoi ils les font. On parle de la crise des finalités de l'enseignement. Mais quand on a fixé des finalités, les praticiens n'en sont pas toujours très avancés : ils perçoivent au contraire avec plus d'acuité le décalage entre les finalités, renvoyées au rang de «bonnes intentions» ou de «discours de l'idéologie», et ce qui se passe en réalité.



Une finalité

1. — Une FINALITÉ est une affirmation de principe à travers laquelle une société (ou un groupe social) identifie et véhicule ses valeurs. Elle fournit des lignes directrices à un système éducatif et des manières de dire au discours sur l'éducation.

Dans une société où le consensus social est fort, elles pourront y réfléchir une philosophie, un système de valeur, une conception de l'existence unique ou unitaire. A la question «quel type d'homme voulons-nous former?», le «nous» de «voulons-nous» étant relativement bien discernable comme une communauté d'acquiescement (contraint ou délibéré, c'est une autre question), il peut y avoir à la question posée, une réponse commune. Dans une société de type pluraliste ou conflictuelle, les finalités constitueront souvent une sorte de dénominateur commun de type rhétorique, «auberge espagnole» où «chacun apporte son manger». A l'abri de ce consentement factice, l'idéologie dominante trouve évidemment son compte. Les lieux communs y abonderont, avec tous leurs aspects de fausse évidence. Les sciences du soupçon (psychanalyse, marxisme, structuralisme) ont montré que les finalités explicites étaient à la fois révélateur et masque de déterminations implicites. C'est souvent nachtraglich, «après coup», que l'on sait ce que l'on «voulait».

Les finalités et les fins

Quitte à passer pour scolastique, il faut ici faire une remarque. De Landshere et De Landshere, ainsi que D'Hainault, parlent de «fins» et rarement de «finalités», alors que j'ai adopté ce dernier vocable à la suite de travaux québécois dont la mise au point la plus récente est celle de France Fontaine (1977).

Dire que «être capable de se situer» est une fin de l'éducation signifie que réellement, cette orientation est assignée, contrôlée, et que les moyens sont effectivement pris pour la poursuivre et l'évaluer. Dire que c'est une «finalité», c'est assurer que cette intention a bien «le caractère d'une fin», ce qui, paradoxalement, signifie qu'il n'est pas possible de se la représenter autrement que comme une fin, mais que cela ne garantit pas qu'elle soit pour autant poursuivie.

Choisir le mot «fin» pour désigner la phase d'orientation générale, c'est prendre parti de souligner le caractère réaliste de cette phase.

Choisir le mot «finalité», c'est prendre le parti de souligner le caractère de représentation qui ne peut manquer d'affecter cette phase d'orientation générale et, partant, le caractère en partie illusoire de la genèse des buts et des objectifs par les fins.

Alors que les fins indiquent une présence déjà réputée discernable, «déli-nie», de l'objet vers lequel on tend, les finalités désignent d'abord l'idée que l'on s'en fait. Or on ne saisit les fins qu'à travers le filtre des finalités.

Un but

2. — Un BUT est un énoncé définissant de manière générale les intentions poursuivies soit par une institution, soit par une organisation, soit par un groupe, soit par un individu, à travers un programme ou une action déterminés de formation.

On peut écrire que le but est à un programme déterminé ce que la finalité est à un système d'ensemble : il en exprime l'orientation générale. Il répond à la question : « En l'occurrence, qu'est-ce que l'on veut ? » Sans doute, la différence entre finalité et but n'est pas toujours facile à faire. La littérature pédagogique, sur ce point, n'est pas toujours très ferme. Fontaine (1977, 44) suggère quatre critères pour identifier un but :

1. — Les finalités sont de l'ordre du désir ou du vœu, les buts comportent déjà des éléments d'analyse, des besoins et des tâches;

2. — Les buts sont circonscrits à un champ ou à un programme particuliers, alors que les finalités s'imposent à une institution tout entière;

3. — Il y a but quand apparaît déjà une certaine gestion du temps : on vise non plus un long terme sans échéances précises, mais un moyen terme susceptible de faire l'objet d'un certain calendrier;

4. — Formulés en termes déjà plus opératoires, les buts peuvent provoquer un consentement circonstancié et négocié, de la part de gens qui divergent sur les finalités.

Les buts introduisent, dans le projet pédagogique, la notion de résultat, mais ici de résultat recherché, sans qu'on puisse encore poser avec un minimum de crédibilité que ce résultat sera atteint. Le but impose aux finalités de prendre en compte les conditions générales, le contexte, les caractéristiques globales du champ d'application. Un premier degré est franchi pour rendre ces finalités « opératoires », comme on dit, pour que les désirs ou les vœux se confrontent avec les réalités, et qu'il en sorte des dispositions concrètes.

Un objectif général

3. — Un OBJECTIF GÉNÉRAL est un énoncé d'intention pédagogique décrivant en termes de capacité de l'apprenant l'un des résultats escomptés d'une séquence d'apprentissage.

Si l'on reprend le schéma que nous avons proposé plus haut (cf. p. 96), on peut y mettre en évidence le rôle qu'y joue la notion d'objectif, lorsqu'on la distingue des notions de finalité, et de but. Son sens ici est limité à un champ restreint : ce à quoi va aboutir, dans des conditions déterminées, l'activité de l'apprenant. L'objectif se définit donc comme le résultat escompté, par opposition au but qui énonçait le résultat recherché. La nuance, sans doute, est subtile. Elle n'est pas vaine. Car il ne s'agit plus de répondre seulement à la

question : « Qu'est-ce qu'on veut ? », mais d'y adjoindre la question : « Qu'est-ce qu'on peut ? », c'est-à-dire la prise en compte des conditions et des moyens qui vont permettre à l'enseignant comme aux apprenants de prévoir et non simplement de souhaiter. L'objectif, en ce sens, c'est le but devenu crédible.

Ne nous cachons pas que l'objectif général est un peu l'objectif spécifique du pauvre. C'est un objet pédagogique bâtarde, mal opérationnel parce qu'il ne remplira souvent que de manière très approximative les quatre exigences d'opérationnalité posées par les technologues de l'éducation. Il sera donc peu inducteur, on l'a vu, de prescriptions pratiques qui aideraient à créer la situation d'apprentissage. Mais, on l'a vu aussi, cet aspect « prescripteur » n'est peut-être pas celui qu'il convient de mettre le plus en avant.

Formuler des objectifs généraux est cependant une pratique recommandable parce que c'est à ce niveau que les concepteurs de formation, enseignants, animateurs, etc., peuvent infléchir leur attitude et, à propos d'une action de formation ou de la préparation d'un programme d'enseignement, se centrer résolument sur les apprenants et leurs capacités à développer, et non plus sur les contenus et leur exposition à assurer.

On a dit plus haut que ce changement d'attitude pouvait n'être que superficiel dans la mesure où l'on ne s'attaquait pas, via les objectifs, à la réorganisation même du processus enseigner-apprendre, c'est-à-dire au curriculum. Mais on doit constater que dans beaucoup de situations pédagogiques cette réorganisation ne peut être poussée jusqu'à son plus souhaitable aboutissement logique. La définition d'objectifs généraux peut sembler alors comme une sorte de mesure conservatoire du changement, en attendant d'aller plus loin dans l'opérationnalisation des objectifs et l'élaboration des curriculums.

C'est donc ainsi au niveau de l'objectif général que s'opère la « renverse » caractéristique de l'entrée par les objectifs : parler en termes de capacités (« être capable de... ») et de capacités terminales (« à l'issue de la formation, l'apprenant sera capable de... »). Mais ce moment « terminal » peut être plus ou moins éloigné. La « formation », dont l'objectif décrit l'« issue », couvre aussi bien un cycle long qu'un stage de courte durée, voire une séquence à l'intérieur d'une formation longue, voire un « module » à l'intérieur de cette séquence. En ce sens, tout objectif est « terminal » : il décrit un résultat.

Mais, par rapport aux capacités à acquérir à long terme, certains objectifs seront qualifiés d'intermédiaires, parce qu'ils représentent, dans l'ordonnement des objectifs les uns par rapport aux autres, un passage pédagogique obligé sur un itinéraire. Certains spécialistes parleront même de micro-objectifs pour désigner, par exemple, le résultat que poursuit un exercice d'évaluation formative intégré à la situation d'apprentissage.

Ainsi un objectif peut être, selon la perspective où on le prend, terminal ou intermédiaire. Le premier de ces qualificatifs insiste sur la première fonction des objectifs : gouverner tout épisode de formation par son « issue ». Le second insiste sur l'autre fonction des objectifs : assurer la progression « logique » des apprentissages et leur évaluation formative « au fur et à mesure ».

Un objectif spécifique, un objectif opérationnel

4. — Un objectif spécifique ou opérationnel est issu de la démultiplication d'un objectif général en autant d'énoncés rendus nécessaires pour que quatre exigences « opérationnelles » soient satisfaites :

- décrire de façon univoque le contenu de l'intention pédagogique,
- décrire une activité de l'apprenant identifiable par un comportement observable,
- mentionner les conditions dans lesquelles le comportement souhaité doit se manifester,
- indiquer à quel niveau doit se situer l'activité terminale de l'apprenant et quels critères serviront à évaluer le résultat.

Cette définition ne mérite, à cette place, qu'un commentaire très bref puisqu'elle assure sa logique à l'ouvrage, ayant fait l'objet d'un choix « conventionnel » de ma part (cf. supra, p. 50). Un mot seulement pour commenter le choix des qualificatifs : spécifique, opérationnel.

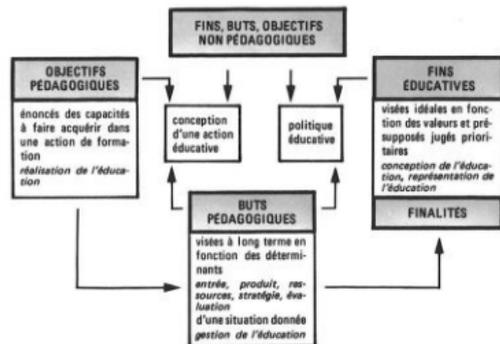
Les deux mots sont donnés pour équivalents. La chose est contestable, mais c'est l'usage dans la littérature sur la question qui n'est pas ferme. On peut dire, à la lumière des pages précédentes, que la spécificité d'objectif est constituée essentiellement par la démultiplication optimale d'une capacité en les compétences qui la composent et qui sont, dès lors, visées une à une. Souvent donc le progrès dans la réponse à la première exigence d'« univocité » est un progrès sur la voie de la spécification plus « pointue » de l'objectif. Mais il reste que les autres exigences ne sont pas pour autant satisfaites. Faut-il garder le mot « spécifique » pour un énoncé qui aurait atteint la démultiplication optimale « en soi », mais n'aurait pas encore été adapté à une situation pédagogique concrète où il deviendrait opérationnel ? Je le proposerai, pour ma part, volontiers.

*
* *

Pour récapituler les rapports entre les fins, les buts et les objectifs de la formation, on peut réaliser ce que nous appellerons avec D'Hainaut (1977, 28), un « ordiogramme », en ce sens que les différents éléments du schéma sont « ordonnés » les uns aux autres suivant un « ordre » qui exprime une hiérarchie dans la rationalité, et donc une différence de poids dans la décision, et en même temps le sens de la « subordination ».

Le sens de la flèche indique la subordination idéale des objectifs aux buts, des buts aux fins. Dans la réalité, nous l'avons dit, les choses se passent différemment et bien des agents d'éducation mettent en œuvre des « objectifs »

dans une parfaite ignorance des fins poursuivies. Bien des décideurs de formation seraient d'ailleurs en grande peine de rendre compte des buts qui sont les leurs.



D'autre part, nous avons fait figurer sur le schéma deux dérivations qui tentent d'en atténuer le caractère simpliste. La politique éducative ne peut être attribuée aux seuls décideurs contemplant idéalement les fins qu'ils entendent assigner à l'éducation. Les agents gestionnaires des buts peuvent infléchir cette politique, véritables émissaires du « principe de réalité ». De même, à l'occasion d'une action éducative déterminée, on risquera de plaquer, sur la population d'un stage, des objectifs déjà poursuivis avec une autre. Les objectifs engendrent souvent les buts parce qu'ils ont engendré les manières de faire concrètes. Leur poids « matériel » l'emporte. Enfin, en haut du tableau, nous avons fait ressortir la pression des fins, buts et objectifs qui ne visent pas la formation des sujets de l'éducation mais légitiment tout autant l'existence et la persistance d'une action éducative, voire d'un système d'éducation.

Pour clore ce chapitre, j'invite le lecteur à faire un exercice qui donnera l'occasion d'une mise au point sur ce qui a été présenté dans les développements précédents.

EXERCICE N° 3. — Mise au point

S'entraîner à distinguer : Finalités – Buts – Objectifs généraux – Objectifs spécifiques.

Je vous propose maintenant d'affermir votre maîtrise de la distinction entre les trois «niveaux» où nous pouvons situer les intentions pédagogiques. Cet exercice permettra de mettre à l'épreuve les définitions que j'ai présentées dans les pages qui précèdent.

Vous allez vous trouver devant trois énoncés d'intention pédagogique. Votre tâche consiste :

1. — à replacer chacun d'eux à la place que vous estimez la sienne dans les cadres ci-dessous,
2. — à compléter ces cadres en imaginant vous-mêmes les rubriques manquantes.

Si on peut concevoir une «bonne réponse» en ce qui concerne le point 1, la chose est incongrue en ce qui concerne le point 2 où de multiples énoncés sont possibles.

Voici un exemple : un cours de *Mathématiques pour adultes* rendra l'apprenant capable de «résoudre des problèmes de la vie courante faisant appel à différentes unités de mesure».

Cet énoncé est celui d'un *objectif général*.

| | |
|----------------------------|---|
| Finalité | «Former des utilisateurs de la mathématique plutôt que former des mathématiciens.» |
| But | «Permettre à l'adulte d'acquérir une pensée mathématique dans la résolution des problèmes» posés à l'occasion de sa vie professionnelle et quotidienne. |
| Objectif général | à l'issue du cours de maths, l'adulte sera capable de «résoudre des problèmes de la vie courante faisant appel à différentes unités de mesure». |
| Objectif spécifique | à l'issue de la séquence 26 du cours de maths 111-112-113, l'adulte «sera capable d'écrire le nombre d'onces correspondant à l'une ou à l'autre des mesures de capacités suivantes : tasse, demiard, chopine, pinte, gallon (impérial, américain)». |

Cet exemple extrait d'un «programme d'études mathématiques» conçu par la DGEF du Ministère de l'Éducation au Québec (1972) illustre bien la *subordination* verticale descendante des différents niveaux les uns par rapport aux autres et l'*accroissement de l'univocité* (pour un nord-américain tout au moins, quant à nous... vive le système métrique!) et de la *spécificité*. Si ce tableau ne figure pas tel quel dans le document, il en représente bien l'esprit et chaque énoncé correspond à une proposition extraite du «devis pédagogique»¹ présentant le programme.

1. Voir supra, p. 89.

Voici les trois énoncés d'intention pédagogique.

Énoncé n° 1

Contexte : Design (ou devis) pédagogique concernant la formation des animateurs du personnel d'un complexe sidérurgique dans un pays du Maghreb (1971). Extrait du projet pour la séquence «l'étude des besoins en formation à partir des situations de travail». A la fin de la séquence, les animateurs doivent être capables de

«mener une analyse de besoins en formation du personnel d'un atelier ou des titulaires d'une fonction».

| | |
|----------------------------|--|
| Finalité | |
| But | |
| Objectif général | |
| Objectif spécifique | |

Énoncé n° 2

Contexte : Cours de Kinésiologie, Ecole de Réadaptation d'une Université nord-américaine (1977).

A l'issue du cinquième module, l'étudiant sera capable d'

«identifier les muscles responsables du maintien de la posture en précisant leur rôle en position debout normale, relâchée, et en position debout corrigée».

| | |
|----------------------------|--|
| Finalité | |
| But | |
| Objectif général | |
| Objectif spécifique | |

Énoncé n° 3

Contexte : Stages de longue durée de formation à la gestion des petites et moyennes entreprises, pour Cadres demandeurs d'emploi, Service de l'Éducation permanente d'une université française.

« A l'issue de la formation, les stagiaires seront capables entre autres activités d'assurer la gestion du personnel. »

| | |
|----------------------------|--|
| Finalité | |
| But | |
| Objectif général | |
| Objectif spécifique | |

Commentaire de l'exercice

Enoncé n° 1

L'énoncé n° 1 formule un *objectif général*. Il désigne une activité relative bien différenciée : « une analyse des besoins en formation », et marque un souci de fidélité à l'énoncé du but : on part bien de « situations de travail ».

On peut reconstituer le tableau de la manière suivante, les objectifs spécifiques et la finalité indiqués ne constituant qu'un échantillon de bien des énoncés possibles.

| | |
|----------------------------|--|
| Finalité | faire comprendre et admettre que les besoins exprimés ne peuvent être traduits immédiatement et automatiquement en programme de formation, qu'ils font l'objet d'un choix politique. |
| But | étude des besoins en formation à partir des situations de travail. |
| Objectif général | mener une analyse de besoins en formation du personnel d'un atelier ou des titulaires d'une fonction. |
| Objectif spécifique | conduire, auprès du personnel d'un atelier déterminé, un entretien de recueil d'informations, réaliser l'analyse du contenu des entretiens, etc. |

Enoncé n° 2

Nous sommes ici en présence d'un objectif présenté comme *spécifique* par ses rédacteurs. Cet énoncé n'est pas opérationnel, au sens reçu de Tyler ou de Mager, mais on peut l'accepter comme spécifique parce qu'il doit être relativement peu équivoque pour un kinésologue et pour ses étudiants à la lumière de leur formation. Les termes « normale », « relâchée », « corrigée » peuvent être supposés, malgré leur charge connotative forte dans le langage

courant, relativement protégés des contaminations de ces connotations par leur constance technique, au moins dans un certain milieu clinique.

Le tableau se présenterait alors comme suit :

| | |
|----------------------------|--|
| Finalité | Préparer des professionnels de la réadaptation capables de « relier directement les connaissances théoriques à la formation clinique ». |
| But | Etude de la posture, de la locomotion, normales et pathologiques. |
| Objectif général | Analyser la posture. |
| Objectif spécifique | Identifier les muscles responsables du maintien de la posture en précisant leur rôle en position debout normale, relâchée, et en position debout corrigée. |

Enoncé n° 3

« Assurer la gestion du personnel » constitue l'un des *buts* de cette formation. Un tel énoncé en effet ne vise pas le développement d'une capacité déterminée, mais d'une fonction qui appelle un faisceau de capacités diverses. On ne pourrait évaluer cette acquisition comme on le ferait du « résultat d'une séquence d'apprentissage » (ce qui est la définition d'un objectif général). Il s'agit d'une acquisition globale à laquelle concourent sans doute certaines séquences plus que d'autres, mais qui se distribue à travers l'ensemble du programme de formation.

| | |
|----------------------------|---|
| Finalité | Faire adhérer à l'implantation de la gestion « moderne » dans les petites et moyennes entreprises. |
| But | Permettre au stagiaire, à l'issue de sa formation, d'assurer la gestion du personnel dans une petite ou moyenne entreprise. |
| Objectif général | Effectuer les opérations liées à l'embauche. |
| Objectif spécifique | Etablir un contrat de travail. |

7

Les objectifs comportementaux ou voir pour croire

Pour qu'une intention pédagogique tende à devenir opérationnelle, elle doit décrire une activité de l'apprenant identifiable par un comportement observable.

Préambule

1. — *Le « morceau de bravoure » de la technologie des objectifs pédagogiques.* C'est en effet sur cette exigence que se sont déroulées des controverses célèbres au cours des années 60 aux Etats-Unis. Le plus fameux « debatter », parmi les partisans des « objectifs comportementaux » (Behavioral Objectives), fut W. James Popham qui, dans une communication au congrès annuel de l'Association américaine pour la Recherche en Education (AAERA) en 1968 (cf. 1969, 66-72), présenta onze raisons réfutant la validité des arguments opposés aux thèses comportementalistes. De Landsheere et De Landsheere (1976, 239) ou Fontaine (1977, 35) s'en inspirent quand ils examinent eux-mêmes les avantages et les inconvénients des objectifs opérationnels.

2. — *Retour sur l'histoire de la Psychologie du comportement.* Il ne faut pas perdre de vue qu'en cette affaire, l'enjeu théorique s'inscrit dans l'histoire de la psychologie scientifique, et des théories « éducationnelles » (comment tra-

1. « Si je ne vois pas, je ne croirai pas. »

duire «educational»?) auxquelles elle a donné lieu. Cette histoire est polémique. Elle ne pouvait pas ne pas l'être.

La Psychologie ne pouvait s'établir comme «science» que par une rupture agressive avec ce qui avait fait jusque-là l'essentiel de la Psychologie mondaine, littéraire, philosophique ou médicale : la connaissance de la *vie mentale*, la conscience de soi. C'est le tournant «behavioriste» qui s'opère, en gros, à la jointure des deux siècles, vers 1900.

Comment saisir des faits en Psychologie? Comment les mesurer? En observant et en enregistrant les réponses que des organismes, animaux ou humains, fournissent aux stimulations du milieu. Voilà le célèbre schéma «Stimulus-Réponse» qui sera la «règle de fer» de la Psychologie du comportement, applicable évidemment à la situation d'apprentissage.

Sans doute cette «règle de fer» ne sera pas longtemps respectée : il sera vite nécessaire de faire des hypothèses sur ce qui se passe «into the mind», ne serait-ce que pour comprendre les comportements observés. Au schéma S-R, on substituera un schéma S-S, où les stimulations en provenance de l'extérieur engendrent, non des réponses, mais un système de signaux qui s'organisent «dans la tête des gens» et qui ne sont pas observables.

3. — Mettre à l'épreuve la «règle de fer» behavioriste. Ainsi prise en un sens rigoriste et intransigeant, la règle behavioriste «ne formuler l'intention pédagogique qu'en termes de comportement observable» est intenable à terme. Excellente raison pour l'adopter et tenter de s'y tenir le plus fermement possible! L'exercice a valeur de *mise à l'épreuve*. Sa fonction est hautement salubre, comme celle qu'exerce l'exigence d'«unicité». Elle permet la *renverse pédagogique* nécessaire à une pédagogie centrée sur les apprenants, car elle oblige toujours à mettre en doute l'efficacité d'une instruction ou d'une formation tant qu'on n'a pas été à même :

- a) avant de mettre cette formation en œuvre, de pronostiquer la manifestation de comportements déterminés et observables,
- b) après la formation, d'observer cette manifestation et d'évaluer ainsi la formation donnée.

*
*
*

EXERCICE N° 4

Voici six énoncés d'intentions pédagogiques. Votre tâche consiste à dire si oui ou non on énonce une activité terminale de l'apprenant en termes de comportement observable.

| | Oui | Non |
|--|-----|-----|
| 1. — Citer cinq graminées alimentaires. | | |
| 2. — Faire la différence entre un cercle et un carré. | | |
| 3. — Faire le relevé, dans une liste de mots, de ceux qui comportent une racine grecque. | | |
| 4. — Prendre conscience des mécanismes de la langue. | | |
| 5. — Comprendre le fonctionnement d'un galvanomètre à cadre mobile. | | |
| 6. — Goûter l'art de Fra Angelico. | | |

Commentaire de l'exercice

Énoncé n° 1. — Citer cinq graminées alimentaires.

1. — Un comportement laisse des traces.

Oui, cet énoncé satisfait à la deuxième exigence d'opérationnalité d'un objectif pédagogique. «Citer» constitue une activité qui ne peut pas ne pas se manifester extérieurement car elle effectue toujours une relation. On ne «se» cite pas à soi-même quelque chose. A un moment ou à un autre, un observateur pourra voir l'intéressé faire quelque chose. Un «produit» (liste sur une feuille, enregistrement au magnétophone) peut être recueilli et séparé de la «vie mentale» du «producteur».

2. — Recherche des indices et perception globale.

Mais faisons l'hypothèse qu'il s'agisse, dans une situation scolaire traditionnelle, de «citer par cœur» les cinq graminées en question.

Cette dernière formule décrit-elle un comportement observable? La locution «par cœur», à travers cet archaïsme qui attribue au «cœur» une fonction cognitive, est, de ce fait, mentaliste : ce qui se passe «par cœur» est, par définition, invisible. Cependant une observation même sommaire est susceptible de différencier avec de grandes chances d'exactitude, par une lecture d'indices extérieurs (postures, mimiques, débit, intonations...), une citation «par cœur» d'une citation reconstituée par une opération mentale «actuelle». Tout enseignant expérimenté devient une bonne «tête de lecture» de ce genre d'indices.

Mais il ne lui viendrait pas à l'idée de les décrire en détail. Il les perçoit globalement et c'est à cette signification globale qu'il attribue une appellation «comportementale» : «en ce moment, se dit Madame X..., professeur de

Sciences Naturelles, le petit Untel me débite la liste des cinq graminées comme il me réciterait n'importe quoi d'autre. Je suis sûr qu'il ne comprend rien à ce qu'il raconte...».

3. — *Un observateur de comportement demeure une machine à fabriquer du sens.*

Cette première remarque, pour élargir notre propos, permet donc de souligner deux choses :

a) La pratique courante de la formation fait de tout formateur, dans son interaction avec les preneurs de formation, un *enregistreur* et un *déchiffreur* de multiples indices comportementaux. Mais cette activité «réceptrice» est effectuée le plus souvent par un *traitement simultané des indices*. Ce traitement émet toujours une hypothèse (ou pose une certitude pratique) sur «ce qui se passe mentalement».

b) La formulation d'objectifs en termes de comportements observables oblige à une attention inhabituelle à ces indices que nous déchiffrons par milliers chaque jour. Elle permet de remettre en cause ou de contrôler la tendance «spontanée» à interpréter les comportements. Mais elle permet aussi de se rendre compte par exemple que le traitement des indices, s'il dégénère parfois en «interprétation», est inévitable et même souhaitable, car lui seul permet de ne pas atomiser la perception des événements et des choses en une poussière de sensations indéchiffrables et insignifiantes.

4. — *Mouvements, gestes, actions : qu'est-ce qu'un comportement?*

Un comportement observable a donc vocation d'être observé, c'est-à-dire *reconnu*. «Citer» est un comportement pour deux raisons complémentaires :

a) parce qu'il y a présence matérielle d'indices,

b) parce que ces indices peuvent être regroupés sous un mot unique, c'est-à-dire *nommés*.

En effet, relever des indices n'est pas observer un comportement, énumérer des indices n'est pas reconnaître un comportement.

Nous allons prendre un exemple.

La scène se passe en grande section de la Maternelle. La maîtresse lève la tête, quitte sa place, s'approche d'un petit garçon. Elle l'observe quelques secondes et peut dire :

1. — «Je vois que la sécrétion de liquide qui balaye tes globes oculaires augmente. Tes angles larimiers sont engorgés. Le liquide débordé la paupière inférieure et s'écoule sur tes joues. L'extrémité de ton nez effectue, par soubressauts, des plissements qui dégagent l'ouverture des narines d'où émane un bruit d'aspiration. L'écoulement de liquide qui s'effectue par les narines sur la lèvre supérieure stoppe à chacun de ces soubressauts. Ta langue sort par moments et parcourt cette même lèvre. Tu portes parfois ta main droite à ta figure. Tu la passes sous ton nez, sur ta bouche et sur tes joues...».

2. — «Je vois que tu pleures» ou «Je vois que tu as une sécrétion lacrymale intense».

3. — «Je vois que tu veux me dire quelque chose...».

4. — «Je vois que tu as du chagrin...».

5. — «Je vois que tu piques encore ta crise...».

Je vais proposer, assez arbitrairement, de qualifier ces cinq «observations», qui débütent chacune, comme on l'aura constaté, par le verbe «je vois».

L'«observation» n° 1 est une description de modifications, de déplacements, d'écoulements, de débordements, de plissements, d'arrêt, de reprise portant sur des phénomènes *parcellaires*, localisés, qui sont présentés sous le mode de l'énumération. Un terme générique («pleurer») est banni, qui pourrait désigner l'ensemble.

Je propose de qualifier ce qui est décrit là par la catégorie de *mouvements* : l'organisme modifie l'environnement et se modifie, mais cette double modification est fractionnée, et, pour une grande part, échappe au contrôle de la volonté.

L'«observation» n° 2 introduit le terme générique qui place tous ces mouvements dans une même classe. La maîtresse a vu son élève «pleurer». Cette observation est d'emblée *synthétique* : la maîtresse ne voit pas d'abord tous les mouvements décrits en (1) pour en déduire que l'enfant pleure. Elle le voit pleurer. Mais cette vision est donc un traitement instantané des indices, qui ne sont observés pour eux-mêmes qu'en cas d'anomalie. «Tu pleures» nomme ce qui se passe, en rendant inutile l'énumération des indices. C'est un traitement de l'information. *Mais c'est de l'observation*.

Je propose de qualifier cette conceptualisation par la catégorie de *gestes* : l'organisme modifie l'environnement et se modifie par une composition et une coordination de mouvements.

Cette conceptualisation par le générique «tu pleures» emprunte au registre quotidien. J'ai proposé une autre formulation du *geste* pour montrer que d'autres registres peuvent être employés. Ici on fait appel au registre du langage savant. Mais la fonction est la même.

L'«observation» n° 3 garde désormais le caractère générique adopté par l'observation dans la phrase n° 2, mais le traitement des *indices* en fait des *indicateurs*. L'observatrice voit plus loin que les mouvements, que les gestes ; elle perçoit un *acte*. Pleurer est, à son tour, intégré dans une classe nouvelle où il prend, par sa coordination avec d'autres gestes, une signification à la fois *observable* et *non observable*. Mais si ces autres gestes sont par exemple que l'enfant regarde en coin dans la direction de la maîtresse, s'est retiré du groupe, etc., la maîtresse perçoit une «intention» qui assure l'articulation de tous ces gestes : l'enfant fait plus que pleurer. Il rentre en relation.

Je propose la catégorie d'*action* pour qualifier cette classe : l'organisme modifie l'environnement et se modifie, par une coordination et une intégra-

tion de gestes dont le déroulement dans le temps, la situation dans l'espace et la fonction relationnelle enrichissent la signification pour l'observateur.

L'«observation» n° 4 ne porte plus sur une «production» extérieure de modification. Le chagrin est un état d'âme (!), une disposition socio-affective non observable mais dont j'infère la présence par l'interprétation habituelle des gestes, de l'action.

L'«observation» n° 5 pousse l'interprétation jusqu'au jugement de valeur, ici péjoratif. Le terme générique, qui en (2) et en (3) fortifiait l'observation en assurant son objectivité contre l'atomisation d'une simple énumération de mouvements, l'affaiblit en la chargeant de subjectivité. La classe «faire sa crise» n'est plus tant un concept véhiculant une signification à vocation universelle, comme l'était «pleurer», qu'une image véhiculant une signification vécue et singulière où chacun met la charge dont il a le désir.

J'ai proposé la catégorie d'*attitude* pour qualifier les classes (4) et (5).

Comment définir, après cela, un comportement observable? Nous excluons, parmi nos formules, (4) et (5). Restent les trois premières. On voit que le statut de l'«observable» n'y est pas le même. Dire que des «actions» sont observables, c'est accorder à l'observateur un rôle important : au-delà de la simple énumération des indices, il lui revient d'intégrer fortement les indices entre eux. Les «mouvements» sont observables à condition que l'observateur se méfie de la pente «naturelle» de l'observation qui est de faire appel au «générique». Ce serait donc la catégorie des «gestes» qui correspondrait le mieux à la définition du comportement observable.

En réalité, on trouvera un flottement permanent de la notion *entre les trois catégories* : mouvements, gestes, actions, avec souvent, à cause de l'extrême difficulté et du manque d'intérêt de la démarche pédagogique démultipliée à l'échelle des «mouvements», un resserrement sur les catégories *gestes et actions*. Je propose, pour ma part, d'accepter ces deux catégories et de trancher entre elles selon les circonstances. La suite nous donnera cette occasion.

Énoncé n° 2. — Faire la différence entre un cercle et un carré.

1. — Une activité non observable.

Non, cet énoncé ne satisfait pas à la deuxième exigence d'opérationnalité d'un objectif pédagogique. Si vous demandez à un enfant de faire la différence entre un cercle et un carré, il vous désignera du doigt l'un et l'autre, ou tracera un signe convenu sous l'un et non sous l'autre, ou se saisira de l'un, dans un ensemble d'objets préparés, et non de l'autre, etc.

Tout l'art d'énoncer un objectif opérationnel tient *précisément dans cette désignation* d'une activité matérialisable. Car il est très possible de faire, mentalement, la différence entre un cercle et un carré : imaginer les deux figures l'une à côté de l'autre, se dire successivement les deux formules du calcul de leur superficie, inscrire mentalement le carré dans le cercle, etc.

2. — Le jeu du comportement et de la capacité.

Je constate donc ici deux choses :

a) la formule «faire la différence entre» renvoie à des actions, mentales ou comportementales, variées. «Faire la différence», ce peut être aussi bien, on l'a vu, *classer des objets* sur la seule perception d'un signe matériel, qu'*énoncer les propriétés* de ces objets, leurs fonctions, leurs modèles ou leurs structures respectives.

b) il n'est cependant possible de se rendre compte que quelqu'un «fait la différence entre», c'est-à-dire a acquis cette capacité, que s'il la matérialise dans une activité observable. La puéricultrice qui présente deux cartons à un bambin pour lui faire discriminer un cercle et un carré ne saura que cette discrimination est effective que lorsque l'apprenant(!) aura, par exemple, placé le carton «carré» sur une pile d'autres cartons «carrés» et le carton «cercle» sur une pile d'autres cartons «cercle».

La matérialisation de la capacité en un comportement observable est donc indispensable, ne serait-ce que pour l'évaluation des apprentissages. Mais, dans cet «objectif» pédagogique qui nous occupe, l'énoncé du comportement et l'énoncé de la capacité *ne sont pas totalement adéquats*. Ils ne sont pas irréversibles. Il y a du jeu. Et c'est ce jeu évidemment qui, en l'occurrence, nous intéresse. Car il nous ramène à cet *aller-retour* nécessaire entre les comportements observables et les *capacités* hypothétiques :

- sans l'observation des comportements, je ne sais rien sur les capacités,
- sans une hypothèse sur les capacités, je ne peux rien tirer des comportements.

En effet, si le bambin de tout à l'heure ne place pas ses cartons au bon endroit, je ne peux vérifier qu'il «fait la différence». Mais quand je l'ai vu placer les cartons (comportement observable), je ne sais pas vraiment ce qu'il a fait! Sauf à être sûr d'une chose, c'est qu'il n'a *pas seulement* placé des cartons à un endroit désigné d'avance. Et si j'ajoute que ce qu'il a fait c'est «la différence», il reste à construire une hypothèse sur son fonctionnement mental : à définir ce que c'est que «faire la différence» et comment cette capacité est bien matérialisée par le geste «placer les cartons», puisque d'autres énoncés de comportements peuvent être substitués à ce dernier.

Nous reviendrons tout à l'heure plus amplement sur ce problème qui est le *problème fondamental* de la définition des objectifs en termes de capacités des apprenants et de comportements observables.

Énoncé n° 3. — Faire le relevé, dans une liste de mots, de ceux qui comportent une racine grecque.

1. — Une activité comportementale.

Oui, cet énoncé satisfait à la deuxième exigence d'opérationnalité d'un objectif pédagogique. Sans doute cette «action» de «relever» peut-elle pren-

dre concrètement différentes formes, intégrer différents «gestes» (dresser une contre-liste, cocher les mots, les encercler, les souligner, barrer les autres mots...). Mais on pourra les préciser si nécessaire. En tout état de cause, quelqu'un qui inspecte mentalement une liste pour y reconnaître certains signaux n'en effectue pas un «relevé».

2. — Que signifie un comportement à celui qui l'observe?

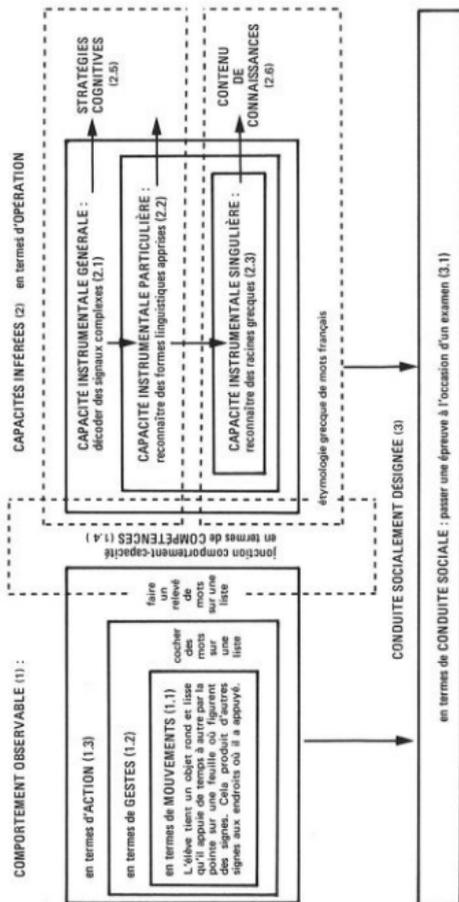
Mais ceci dit, le problème évoqué en finissant le commentaire de l'Énoncé n° 2 se pose ici dans toute son ampleur et rejoint ce que nous notions plus haut en commentant la première exigence, Énoncé n° 4, «mettre des noms communs par ordre alphabétique» (cf. supra p. 71). Lorsque quelqu'un a relevé, sur mon ordre, dans une liste de mots, ceux qui comportent une racine grecque, il me reste peut-être à lui expliquer quelles informations j'en tire.

Nous allons chercher ces informations en utilisant deux instruments complémentaires, un dialogue fictif et un tableau schématique. Le dialogue fictif met en scène le formateur de notre élève-aux-prises-avec-les-racines-grecques et un spectateur imaginaire fortuitement présent sur les lieux, dans la salle de composition. Ce dialogue est ponctué de renvois au tableau schématique afin de permettre la jonction des deux modes de connaissance, l'empirique fausement populaire et le schématique fausement scientifique...

- Q. — Qu'est-ce que vous venez de voir?
 R. — Un élève qui passait une épreuve d'examen (3).
 Q. — D'accord, mais qu'est-ce qu'il faisait, cet élève?
 R. — Il cochoit des mots sur une liste (1.2).
 Q. — Vous trouvez que c'est intelligent de cocher des mots sur une liste?
 R. — Vous savez, à l'école, on fait faire des tas de choses dont on se demande bien à quoi ça sert (3). Cocher des mots, ça peut servir, surtout qu'ils étaient obligés de faire ça vite (2.5). Par exemple, quand on a des papiers à remplir, maintenant on demande souvent de cocher (2.1)... Peut-être que ça les prépare... (2.1).
 Q. — Ainsi, l'élève «passait un examen», «cochoit des mots»...
 R. — Sans doute que ça avait un sens pour lui... (2.5, 2.6). Je ne sais pas... C'était peut-être des mots qu'il avait appris et qu'on lui demandait de reconnaître (2.2)... Peut-être que certains mots avaient quelque chose de spécial... (2.2). A l'école, on travaille beaucoup sur les mots... On leur trouve des tas de choses... Remarquez, c'est peut-être utile parce que ça donne du vocabulaire... On le dit.

A partir de ce petit dialogue imaginaire, on peut établir le tableau suivant des rapports de l'activité mentale et de son observation.

(1) — Les trois cases s'emboîtent pour montrer l'inclusion du «fragmentaire» dans le «générique». «Cocher des mots» (1.2) est le «générique» de la simple énumération des *mouvements* qui composent ce geste et dont la



«décomposition» pour les besoins de la cause donne une juste impression d'artificiel. Mais «cocher des mots» est l'une des modalités comportementales possibles d'une *action* qui est de «relever des mots sur une liste» (1.3). Une action est donc une classe de gestes reconnus comme ayant une fonction commune : «cocher des mots», «noter des mots», «souligner des mots» matérialisent une même *action*. Nous sommes ici à la limite de l'observable, devant l'énoncé déjà d'une compétence (1.4), c'est-à-dire d'un savoir-faire permettant une mise en œuvre immédiate à partir d'un répertoire de gestes disponibles.

(2) — Ces comportements renvoient à des *capacités*, exprimables en termes d'*opération*. Mais de même qu'une capacité peut se matérialiser dans différents comportements (reconnaître des racines grecques ne s'effectue pas nécessairement et uniquement par un relevé de mots sur une liste), de même un comportement déterminé peut renvoyer à une batterie très large de capacités.

Ainsi, «relever des mots sur une liste» témoigne d'au moins trois capacités, impossibles à confondre et qui sont évaluées par la performance en question. Un enseignant qui impose cette épreuve à ses élèves les invite ainsi à mobiliser leur capacité à décoder des signaux complexes (2.1). C'est une capacité générale et *instrumentale*, c'est-à-dire qu'on peut y voir un *outil* constant de très nombreuses activités humaines. En ce sens, «décoder des racines grecques» n'est pas sans parenté avec l'apprentissage des signaux du Code de la Route ou les jeux de «code secret» sur les cours de récréation. Mais il ne s'agit pas de n'importe quel code, il s'agit de reconnaître des formes linguistiques apprises (2.2). Le savoir-faire se spécifie à l'intérieur de la classe plus générale.

Ces deux capacités pouvaient être considérées comme indépendantes des contenus de connaissances et relever de ce que Bruner (1956) appelle des «stratégies cognitives» (2.5). En (2.3), la jonction s'opère avec les contenus (2.6), la capacité est alors commandée par leur cohérence et leur exactitude. La portée instrumentale de cette capacité diminue, car elle se limite à la sphère du grec et de l'étymologie. Mais sa spécificité augmente.

(3) — Mais la situation où ces comportements et ces capacités sont mis en œuvre est elle-même désignée sous une autre catégorie : passer une épreuve d'examen (3.1). Il ne s'agit plus ici d'un comportement observable (encore qu'il y ait des comportements qui permettent d'inférer que les individus vivent «psychologiquement» cette conjoncture sociale), ni d'une capacité (encore qu'il y ait apprentissage de cette conjoncture éprouvante, apprentissage par accoutumance), mais de ce que l'on peut appeler une *conduite*, qui est une classe de comportements.

Une conduite n'est pas directement observable. Elle est traduite par une relecture globale des comportements restitués dans le déroulement d'une existence (donc marquée par un développement avec un «avant» et un «après»), et dans le contexte d'une société (donc marquée d'une triple dimension : *historique, environnementale et symbolique*).

Énoncé n° 4. — Prendre conscience des mécanismes de la langue.

1. — *A bas la conscience!*

Non, bien sûr, cet énoncé ne répond aucunement à notre impératif de décrire un comportement observable. Il restaure même la catégorie de «conscience» qui était précisément l'objet de l'ostracisme ombrageux des behavioristes.

Nous avons déjà rencontré plus haut cet énoncé d'intention pédagogique (cf. supra, p. 67) et je m'étais engagé à y revenir car son analyse est, ici aussi, très instructive. En effet, mis à part leur dogmatisme «anti-mentaliste», les behavioristes ont cent fois raison de demander la prohibition d'un verbe comme «prendre conscience», *dès lors qu'on prétend opérationnaliser un objectif*. Car, on peut par contre désigner par là un *but*, voire un objectif général de formation. Mais il faut convenir que cet énoncé reste particulièrement muet sur les comportements que l'on va pouvoir observer pour évaluer cette prise de conscience...

Le vertige peut donc saisir à juste titre le formateur téméraire qui veut opérationnaliser une telle fonction. Mais il n'est quand même pas sans ressources. Car si la conscience est «prise-sur», cela induit qu'*elle n'est jamais prise sur rien*. D'Hainault réagit avec vigueur dans son livre tout récent (1977) contre une entrée par les objectifs qui néglige par trop les contenus pour donner la primauté aux stratégies. En réalité, comme il le montre, la *matière* constitue l'un des éléments de la spécification d'un objectif. Ici, c'est en effet la fin de l'énoncé «les mécanismes de la langue» qui permet de sortir de l'impasse.

2. — *Assimilation, Dénomination, Intégration.*

En effet, l'objectif est bien, si l'on permet ce jeu de mots, que l'apprenant et les mécanismes de la langue soient «en prise». Or les mécanismes de la langue sont à la fois en «extériorité» et en «intériorité» pour le sujet qui parle. Avant de constituer son *savoir* (grammatical, par exemple) sur sa langue maternelle, un sujet est porteur de *savoir-faire* qui inscrivent ses manières de parler, son répertoire dans les registres de langue disponibles ou imposés. On voit déjà les trois axes principaux d'une opérationnalisation :

- prendre conscience, c'est agir dans toutes les occasions où il est possible de «saisir» ces mécanismes et de les faire fonctionner (l'axe est assimilateur),
- prendre conscience, c'est apprendre progressivement à nommer ces mécanismes et à constituer sur eux un *savoir* alimenté par la pratique langagière (l'axe est dénominateur),
- prendre conscience, c'est réinvestir le savoir pour maîtriser et optimiser les fonctionnements langagiers (l'axe est intégrateur).

Nous aurons donc ainsi trois *répertoires de comportements* pour opérationnaliser cette prise de conscience.

Si ceci est trop abstrait, revenons à notre exemple développé plus haut, p. 67. Les rédacteurs du programme d'enseignement du français où nous

avons puisé cet exemple ont, nous l'avons vu, spécifié le but «prendre conscience des mécanismes de la langue» par l'objectif général suivant :

«être capable de remplacer une proposition subordonnée par un autre syntagme».

Ce verbe «remplacer» et l'action qu'il commande sont très proches de l'énoncé précédent «faire le relevé, dans une liste de mots, de ceux qui comportent une racine grecque». Le résultat est perceptible puisqu'il s'agit de «produire» un énoncé. La matérialisation va de soi et ne souffre pas de discussion : l'élève a pu remplacer ou il n'a pas pu. Ainsi, à la proposition «dès que le jour se fit levé, Clément prit sa canne à pêche et sortit», l'élève substitue «dès le lever du jour, Clément prit sa canne à pêche et sortit». Il a remplacé la proposition subordonnée circonstancielle de temps par un autre syntagme, nominal celui-là.

Mais ce comportement se situe sur l'axe *assimilateur* de la prise de conscience. En effet, un élève de Sixième, par exemple, peut être tout à fait capable d'opérer cette substitution et donc, en un certain sens, de la «sentir», de la «saisir», mais sans être en mesure pour autant de la désigner (axe *dénominateur*), ni de l'optimiser (axe *intégrateur*).

Ainsi il ignorera encore (et peut-être pour longtemps) que cette substitution tient à une sombre affaire de «syntagmes» et il ne saura faire ressortir les différences d'usage, selon les registres de langue, entre «dès que le jour se fit levé, ...» et «dès le lever du jour, ...» qui font pourtant l'objet des plus sérieux débats (ébats?) linguistiques.

3. — On peut ajouter, au passage, que l'énoncé même de l'objectif se situe sur l'axe «dénominateur», et que s'il est compréhensible pour un enseignant, on ne voit pas qu'il puisse servir à la communication entre cet enseignant et ces élèves qui travaillent d'abord sur l'axe «assimilateur».

Énoncé n° 5. — Comprendre le fonctionnement d'un galvanomètre à cadre mobile.

1. — Un exemple grossier.

Le lecteur va sourire, car on ne la lui fait plus! Comment prétendre que quelqu'un a «compris le fonctionnement» d'un appareil tant que l'on ne l'a pas vu le manipuler correctement, le démonter et le remonter, le dépanner..., le modifier, ou en inventer un autre assurant mieux les mêmes fonctions.

«Comprendre» ici souffre d'un double handicap :

- il ne permet aucune prévision d'un comportement;
- sa traduction en termes de comportement ouvre une gamme très étendue d'actions qui renvoient elles-mêmes, organisées en *compétences*, à des opérations manifestant des *capacités* variées (exemple : manier, démonter-remonter, dépanner, modifier, fabriquer un autre, ...) et dont l'énumération laisse prévoir une *hiérarchie* du plus simple au plus complexe.

2. — Où l'on est mûr pour entendre parler de «taxonomies»¹. Nous sommes tous taxonomistes!

Cette opérationnalisation toute empirique, en effet, présente le caractère d'une progression dans la complexité. «Comprendre», fonction quasi co-extensive à l'activité cognitive elle-même, semble pouvoir couvrir bien des manifestations de cette activité. Mais ce recouvrement ne s'opère pas dans le désordre.

La simple considération banale des choses en témoigne : la mère de famille qui ponctue la taloche qu'elle vient de flanquer à son gosse d'un «as-tu compris maintenant?» évoque par ce mot l'effet salutaire et durable du pur et dur *conditionnement* à «ne plus recommencer». A l'autre bout de l'échelle, le célèbre cri d'Archimède : «*Eureka*, j'ai trouvé» est souvent présenté comme le point culminant de la compréhension d'un phénomène. La trouvaille *transforme*, en un certain sens, le phénomène, en ouvrant des perspectives inattendues.

Il existe donc, au simple plan de l'appréhension «spontanée» des choses, une hiérarchie des capacités que l'on place sous le vocable générique «comprendre». Il suffit alors :

- de systématiser cette démarche hiérarchique,
 - de déterminer les objectifs d'apprentissage en fonction de la hiérarchie ainsi élaborée,
- pour effectuer une mise en ordre stratégique, une classification opérationnelle des objectifs en fonction des niveaux de complexité que l'on souhaite voir atteints.

On appelle cette démarche une taxonomie. Le mot, emprunté au grec, renvoie aux deux notions de classification raisonnée et progressive, et de règles de mise en ordre du corps de bataille.

Il est important que tout formateur sache qu'il est *taxonomiste sans le savoir*. Bloom et ses collaborateurs qui, à partir de 1948, ont proposé leurs célèbres taxonomies d'objectifs n'ont fait, au départ, comme De Landsheere et De Landsheere (1976, 67) le rappellent, que rendre systématique une pratique effectuée jusque-là de manière approximative et fâcheusement divergente.

1. Nous disposons désormais en français d'une bonne littérature sur les taxonomies d'objectifs pédagogiques. La taxonomie des objectifs cognitifs de Bloom est maintenant vulgarisée en français dans de nombreux ouvrages ou articles (v.g. Besse, 1976; Morrison et Mac Intyre, 1975; De Landsheere, 1970; Van de Velde et Van der Elst, 1975, etc.), elle est longuement commentée et critiquée par De Landsheere et De Landsheere (1976). Lavallée et collaborateurs (1975) la présentent, la défendent et en démontrent les usages. Sur l'ensemble des taxonomies, l'ouvrage de De Landsheere et De Landsheere (1976) constitue en français la référence fondamentale. On y renverra. Et je conseille au lecteur d'y aller voir, car, dans le présent ouvrage de «mise en alerte», je préfère montrer l'existence, l'intérêt et les différences de la démarche taxonomique plutôt que de décrire sommairement (et donc sans grand profit) des taxonomies dont la construction a été complexe et dont la mise en œuvre demande un long entraînement. Quant à l'ouvrage de D'Hainault, il présente la taxonomie la plus élaborée dont on puisse disposer à l'heure actuelle.

Restons pour l'instant au plan des «taxonomies» empiriques et «spontanées». Si nous reprenons notre énoncé, nous pouvons démultiplier «comprendre» en comportements observables et les mettre en correspondance avec les capacités qu'ils sont censés manifester. Voilà comment un groupe d'enseignants en stage a réalisé un tableau après une réflexion collective :

| NIVEAU AX (1) | COMPORTEMENT OBSERVABLE en termes génériques d'actions, de compétences, de tâches (2) | CAPACITÉ COGNITIVE SUPPOSÉE en termes génériques d'opérations «comprendre» (3) | Description des composantes de la capacité (4) |
|--|---|--|---|
| I | MANIPULER | Appliquer des règles | L'apprenant sera capable de répondre à des signaux (les commandes de l'appareil) par des réponses productrices d'effets prévus (mise en route, déroulement des opérations, arrêt, etc.), en suivant des règles (mode d'emploi). |
| II | DÉMONTER REMONTER | Saisir des relations | L'apprenant sera capable de mettre en relations des éléments, de répertorier et classer, de résoudre des problèmes mineurs (correction d'une erreur de remontage, par exemple). |
| III | DÉPANNER | Détecter Résoudre un problème | L'apprenant sera capable d'analyser une situation problématique, d'appliquer des lois, de faire des hypothèses et de les vérifier, de déchiffrer des «signaux significatifs probables» (panne), d'apporter des réponses. |
| IV | MODIFIER | Réorganiser | L'apprenant sera capable de synthétiser les fonctions et les structures de l'appareil et de ses composants, et de réaliser une organisation nouvelle. |
| V | CHANGER | Concevoir | L'apprenant sera capable d'évaluer et de comparer des principes de fonctionnement, de percevoir des relations inédites, d'élaborer un plan de réalisation. |
| Les niveaux sont hiérarchiques : les capacités supérieures supposent acquises les précédentes. | | | |

Bien sûr, cette taxonomie n'est pas scientifiquement valide. Elle n'est que la retranscription un peu élaborée d'une réflexion en commun d'enseignants faisant appel à leur expérience plus qu'à des connaissances acquises dans la littérature des Sciences de l'Éducation.

Mais aussi imparfait qu'il soit, ce travail indique de manière suggestive ce qu'est la démarche taxonomique et comment, avant d'être la mise en application de recherches de laboratoires, elle constitue une pratique professionnelle courante qu'il convient de rationaliser et de systématiser.

3. — Des comportements aux capacités : une correspondance pas toujours assurée.

Il serait trop facile qu'à une échelle hiérarchique de capacités corresponde terme à terme une échelle hiérarchique de comportements. On peut constater déjà combien, dans le tableau ci-contre, cette mise en rapport est discutable.

a) On peut déjà contester cette correspondance lorsqu'on la prend, comme nous l'avons fait dans ce tableau, dans le sens *comportement* → *capacité*.

Ainsi, «manipuler» renvoie sans doute à la capacité «appliquer des règles», mais à beaucoup d'autres en même temps, par exemple «reconnaître des signaux», «différencier des signaux», «coordonner la réception de signaux avec l'émission de réponses», «structurer l'espace mental», «montrer de la vigilance», etc.

Aucune de ces capacités n'est rattachée en propre à la compétence «manipuler», sauf quand on spécifie les «connaissances» que cette manipulation suppose : le type d'appareil, l'engin concret devant lequel on se trouve avec ses particularités «familiales», etc.

b) Mais la correspondance est encore plus problématique quand on prend le tableau dans l'autre sens : *capacité* → *comportement*. On le constatera tout de suite en comparant les colonnes (3) et (2) du tableau. «Appliquer des règles» est une capacité que manifeste le comportement «manipuler», mais on peut évidemment évoquer cent autres comportements où cette capacité est supposée mise en œuvre (jouer à la bataille navale, conduire une automobile, écrire un sonnet, mettre le couvert, etc.).

On peut continuer cet inventaire et confirmer le constat aux cinq niveaux proposés par le tableau.

c) D'autre part, dans la mesure où l'on veut resserrer cette correspondance, on est obligé de restreindre le répertoire des verbes d'action utilisables, et de se replier sur un répertoire limité de verbes *généraux* qui signifient la matérialisation d'une activité cognitive elle-même générale et ne se perdant pas dans l'anecdote. Ainsi «jouer à la bataille navale» manifeste bien l'activité cognitive «appliquer des règles», mais la disponibilité de cet énoncé est strictement limitée à une activité unique et singulière : «jouer à la bataille navale»

ne veut pas dire autre chose que «jouer à la bataille navale»! Par contre, «faire usage d'un mode d'emploi», «exécuter des instructions», «respecter des conventions», etc. possèdent un caractère plus général et conviennent à de nombreuses situations.

On perd donc en spécification du comportement ce que l'on gagne en plus grande correspondance avec les activités mentales.

d) L'affaire se complique encore quand on se transporte dans les situations les plus fréquentes des apprentissages scolaires où l'énoncé des comportements observables n'est pas emprunté à des savoir-faire définis par la vie pratique, quotidienne ou professionnelle (comme «manipuler», «démontrer», «dépanner»,...), mais désigne des activités scolaires de type *intellectuel* (ou des activités intellectuelles de type scolaire?). Car il s'agit alors de restreindre encore plus le répertoire à des verbes d'action très proches de l'expression même des capacités (par exemple, «appliquer», «démontrer», «conclure», «expliquer», «distinguer», «synthétiser», ...) ou empruntés à l'activité proprement scolaire (par exemple, «citer», «rappeler», «illustrer», «compléter»,...).

Lavallée et ses collaborateurs (1975, 164-165) ont sélectionné, pour la langue française, un répertoire de 45 verbes d'action, quinze très proches des activités mentales et donc appropriés «sous condition» pour décrire une action observable, trente autres plus proches des *gestes* et donc généralement appropriés. Mais ils ajoutent évidemment que «beaucoup d'autres verbes d'action peuvent être utilisés pour spécifier une performance, dépendant du contexte de la formulation» (1975, 165). Mais ces verbes qui gagnent en spécificité sont, on l'a vu, d'un emploi plus circonstancié.

4. — Un exemple d'ambiguïté dans la correspondance : qu'est-ce qu'identifier?

Le problème que je pose ici n'est pas de simple curiosité langagière. La mise en œuvre d'une taxonomie d'objectifs cognitifs comme celle de Bloom (1956) se heurte à cette difficulté. Exprimés en termes de capacités mentales (connaissance, compréhension, application, analyse, synthèse, évaluation), il est nécessaire de la traduire en verbes d'action pour la rendre opérationnelle. Cette tentative a été faite par des technologues américains, Metfessel, Michael et Kirsner (1970, cité par De Landsheere et De Landsheere, 1976, 88-90) pour chacune des catégories de la taxonomie de Bloom.

Mais, comme le fait remarquer D'Hainaut (1977), on retrouve, dans les listes de ce genre, des verbes d'action particulièrement polyvalents. Ainsi l'action «identifier» se retrouve aussi bien

— à un niveau élémentaire pour traduire par exemple une connaissance :

a) de *données particulières* (niveau 110 de Bloom); exemple : «être capable d'identifier les mots en «-ion» dans un texte écrit»,

ou b) de *conventions*; exemple : «être capable d'identifier le signe "sens giratoire"».

— à un niveau de complexité élevée pour traduire la recherche des éléments dans l'activité d'analyse (niveau 410 de Bloom); exemple : «être capable d'identifier les "signaux significatifs" d'une panne de carburateur».

Cette «flexibilité» d'un terme comme «identifier» peut être constatée à travers de nombreux documents pédagogiques qui tentent d'entrer dans la pédagogie par les objectifs et qui emploient ce verbe d'une manière particulièrement inflationniste pour désigner des activités fort hétérogènes. Quand je l'emploie moi-même, par exemple, dans la présentation de mes objectifs généraux, p. 36 (n° 2 et n° 7), il s'agit ni plus ni moins de la mise en œuvre d'une acquisition intellectuelle qui, dans l'ouvrage, donne lieu à des dizaines de pages de commentaires, de nuances et de circonlocutions.

Mais on la trouvera tout aussi bien employée pour désigner une simple «recette», un «truc» élémentaire. Ainsi peut-on recommander, à quelqu'un qui veut reconnaître si un objectif pédagogique décrit bien un comportement observable, d'*identifier* le verbe de l'énoncé et, si c'est un verbe d'action, de répondre oui à la question qu'il se pose.

Énoncé n° 6. — Goûter l'art de Fra Angelico.

1. — Le problème est ailleurs.

L'analyse de cet énoncé est toujours un haut moment au cours des stages où je le propose à la sagacité des participants. S'attaquer à un pareil «objectif» revêt un petit air de provocation. J'ai le souvenir d'avoir été injurié par un très brave collègue témoignant d'un émoi non feint et m'accusant de matérialisme et de fascisme.

Traitons quand même, à propos de cet énoncé, le sujet de ce chapitre car il constitue une voie d'accès au problème de fond, et si ma collègue m'injurait c'est bien qu'elle pressentait qu'aborder ce champ éducatif par les comportements n'était pas sans conséquence.

2. — Attitude et comportement.

Tout le monde s'accorde pour répondre que «goûter l'art de Fra Angelico» *ne décrit pas* un comportement observable. «Goûter» ici est une activité psychique qui peut donner lieu à de nombreux comportements. Goûter est une «attitude».

L'attitude, qui peut être présente chez les individus comme dans les groupes, est, par rapport à un objet donné, un ensemble de dispositions à voir, ressentir et réagir qui *anticipe* l'action, l'évalue, la régule. C'est, à travers des indices divers, *pressentir* la catégorie qui permettra de «classer» un individu ou un événement, de préjuger d'un déroulement éventuel, de se situer par rapport à lui. L'attitude n'est pas simple réaction à un événement particulier, mais une disposition globale qui est devenue *constante* et, selon Katz et

Stotland (cités par Moscovici, 1963, 238), « assure la stabilité de l'organisation émotivelle et cognitive d'un individu »².

« Gôûter l'art de Fra Angelico » est une *attitude*. Cet énoncé n'évoque pas un intérêt subit et passager. « Gôûter » évoque une « activité » de fruition durable et reproductible. Gôûter l'art d'un peintre passe par un commerce prolongé avec son œuvre, par un minimum (ou plutôt un optimum) de connaissances érudites, une certaine fréquentation de la peinture en général et, ici, un penchant pour l'art florentin « primitif », une connivence avec la spiritualité dominicaine, etc.

La synthèse « vécue » de toutes ces composantes constitue désormais chez l'amateur un faisceau de dispositions (en anglais, « set ») relativement *stables*. On y retrouve la triple fonction évoquée plus haut :

a) la fonction *anticipatrice* : notre amateur, dans la page des spectacles et expositions de son quotidien habituel, repère « du premier coup », parmi la masse des informations, l'annonce d'une exposition Fra Angelico ;

b) la fonction *évaluatrice* : notre amateur a préféré rester deux jours de plus à Florence plutôt que de visiter Padoue, Assise et la Toscane ;

c) la fonction *régulatrice* : notre amateur atteint une telle « régularité » dans ses manières de voir, de dire et de faire, dès qu'il s'agit de peinture, que ses proches peuvent pronostiquer à l'avance ses réactions qui, à leurs yeux, confinent sans doute « au dada ». Si l'on peut dire, « on le voit venir sur ses grands chevaux... ».

On aura remarqué, sans doute, que, dans cette description, j'évoque des *comportements* : « repérer une information préférentielle », « rester deux jours de plus à Florence », « tenir des propos dans une conversation ». C'est que l'on peut dire du lien « comportement-attitude » ce que l'on a dit du lien « comportement-capacité » :

— une « attitude » n'est pas observable, c'est un « hypothetical construct », inféré à partir des comportements,

— un « comportement » n'est pas saisissable comme tel, tant qu'il n'est pas interprété comme traduisant une « attitude ».

On notera d'ailleurs que les « attitudes » sont assimilables à des capacités dans le champ *socio-affectif*, même s'il faut en même temps redire ici toutes les réserves à faire concernant la distinction du cognitif et de l'affectif (cf. supra, p. 69).

3. — L'opérationnalisation des objectifs socio-affectifs est en théorie possible.

Ceci nous fournit déjà un élément préparatoire pour répondre à la triple question soulevée en commençant ce commentaire : si on examine la possi-

2. J'ai développé plus longuement cette analyse du concept d'*attitude* et son application à la pratique de l'enseignement dans le chapitre « Fonctions de l'attitude non-directive » de *La liberté d'apprendre. Situation II*, écrit en collaboration avec M.J. Dardelin (1977, 282 et suivantes). Je me permets d'y renvoyer le lecteur.

bilité qu'ont les éducateurs d'*opérationnaliser des objectifs d'acquisition d'attitudes*, la réponse théorique est *oui*. Dans la mesure où l'on définit le comportement comme nous l'avons fait plus haut en termes d'action, il y a toutes les chances que n'importe quelle « attitude » peut donner lieu à observation indirecte, donc à évaluation, donc à *acquisition rationalisée* :

— Si une enseignante de CP souhaite que ses élèves acquièrent le souci de leur hygiène dentaire, ce qui est bien contracter une *attitude*, elle « peut », en théorie, formuler un objectif comportemental du type : « à l'issue de son année de CP, l'apprenant se brossera les dents le soir au coucher au moins six jours sur sept ». Ce « comportement » devenu habituel est une traduction parlante, et même quantifiable, de la fixation de l'attitude.

— Si un animateur d'un Centre d'Éducation sexuelle permanente souhaite qu'à l'issue d'un « groupe » thérapeutique qu'il conduit, les participants aient acquis plus d'autonomie vis-à-vis des interdits sociaux sur la sexualité, il peut, en théorie, formuler un objectif comportemental du type : « à l'issue du stage, l'apprenant sera capable d'accepter et de rechercher les relations sexuelles de rencontre et d'y donner les signes extérieurs de la jouissance orgasmique ». Là encore, des comportements sont enregistrables et une comptabilité des partenaires comme des orgasmes est même tout à fait possible...

— Un moniteur de Centre de Formation Professionnelle veut développer chez des élingueurs l'attention aux problèmes de sécurité que soulève leur fonction sur un chantier. Arrimer par des câbles les très grosses pièces en vue de leur transport (par grues ou ponts roulants) occupe une place prioritaire dans les statistiques des accidents du travail. Il peut formuler lui aussi, en théorie, un objectif comportemental du type : « à l'issue de la période d'apprentissage, l'apprenant sera capable de choisir dans une réserve d'élingues celle dont le diamètre convient au poids de la pièce à transporter ». Là encore, une action est observable, et même mesurable.

— Si un professeur d'Éducation musicale veut développer chez des élèves de Troisième, rétifs, un intérêt pour la musique baroque française, il peut formuler, au moins en théorie, un objectif comportemental du type : « à l'issue de sa classe de Troisième, l'apprenant ne quittera pas la salle de séjour de ses parents quand ces derniers écouteront le 2^e Concerto Royal de F. Couperin ». Là encore, en dépit de sa formulation négative, un comportement est indiqué, témoignant d'un certain degré élémentaire d'intérêt : ne pas prendre la fuite !

4. — L'opérationnalisation « sauvage » des objectifs socio-affectifs : une pratique universelle.

Ces quatre exemples, un peu forcés pour les besoins de la démonstration, nous fournissent au moins une information importante, c'est que les intentions éducatives portant sur les acquisitions ou les changements d'attitudes, dans la pratique courante de la formation, sont beaucoup plus opérationnalisés qu'on le croit ou qu'on l'avoue. Mais ils le sont d'une manière « sauvage ».

Sans doute aucun des quatre formateurs mis en scène dans le paragraphe

précédent ne s'est formulé de manière aussi péremptoire de pareils objectifs comportementaux. Mais interrogeons-les sur la manière dont ils se *représentent* les choses. La première dit : « *Je veux développer une volonté d'hygiène dentaire* » ; le second : « *Je souhaite des êtres humains libres dans l'exercice de leur sexualité* » ; le troisième : « *Je suis chargé de former des élingueurs vigilants sur les risques d'accident* » ; la quatrième : « *Si seulement mes élèves prenaient un peu goût à la musique baroque...* ».

Si nous leur demandons alors de développer leur pensée pour préciser leur attente, les uns et les autres ne manqueraient pas d'évoquer des changements perceptibles dans les manières de faire. Cela pourrait donner :

— *l'institutrice de CP* : « J'essaie de leur faire comprendre que les dents sont quelque chose de fragile et qu'elles s'abîment si on n'en prend pas soin, mais j'ai l'impression qu'ils mangent toujours autant de bonbons et de friandises... »

— *l'animateur du Centre d'Éducation sexuelle permanente* : « Chais pas, moi... Si tu veux, faut accepter la régression... Que chacun retrouve sa parole... l'exercice de sa parole, de ses gestes, de ses yeux... ses yeux, ses yeux sexuels par exemple... Revivre tous les apprentissages essentiels... Après?... Remarque, « après », c'est leur problème, pas le mien... Mais ils osent. J'en ai vu qui osent... affronter la violence, leur propre violence, si tu veux, leur désir... S'accepter, quoi, *poser des gestes*, les gestes interdits, *faire l'amour*, l'amour de rencontre par exemple... Oh! c'est pas des pornos... c'est pas ce que tu crois... comment dire? Tiens: par courage du plaisir... C'est pas mal, ça... Tu vois ce que je veux dire? »

— *le moniteur de Centre de Formation Professionnelle* : « Au début, ils croient que leur boulot, ce sera de savoir attacher les élingues... piger le truc pour mettre les boucles au bon endroit et faire marcher leurs muscles... J'ai de la peine à leur faire comprendre que ça n'est pas ça. En fait, il faut qu'ils apprennent à lire. C'est un boulot d'intellectuel! *Lire le poids de la pièce*. Normalement il figure à la craie. Et *choisir la bonne élingue* qui correspond³. »

— *le professeur d'Éducation musicale*: « c'est un peu désespérant... Pour la plupart, la musique, ce sont les variétés, du style télévision... ou les postes périphériques... Bach, Couperin, Hændel, « connais pas »... Si... le « canon de Pachelbel » ou la « toccata en ré mineur », à la grande rigueur... L'autre jour pourtant, deux garçons sont venus *m'emprunter un disque* de clavecin de Rameau pour *faire le fond musical* d'un montage diapo-son préparé avec ma collègue de français... C'est un petit signe d'un petit quelque chose... »

J'ai souligné dans chaque texte les passages qui illustrent mon propos. Les formateurs sont à la recherche d'indices de l'efficacité de leur action. Et ces indices, c'est bien *dans les comportements* qu'ils les cherchent.

Il serait intéressant, pour les lecteurs concernés de manière prioritaire par des objectifs dans ce domaine socio-affectif (professeur d'enseignement musi-

cal, d'expression artistique, de lettres; animateur de groupes d'expression, de rencontres, etc.), d'interroger leur propre perception des choses, ou, mieux, d'interroger des collègues sur cette collecte, *souvent implicite, d'indicateurs de comportements*, dans des enseignements ou des entraînements réputés rebelles à l'opérationnalisation.

Opérationnaliser des objectifs socio-affectifs (changements ou acquisitions d'attitudes) revient donc à collationner des indices, à dresser un inventaire d'indicateurs possibles. C'est ce que la technologie des objectifs socio-affectifs tente de faire de manière *systématique*.

5. — « Taxonomisez vos sentiments! » Est-ce le secret du bonheur?

Mais une autre systématisation est possible. Nous avons déjà rencontré, à propos de l'acquisition des capacités cognitives, la constance chez les formateurs, comme chez les décideurs et concepteurs de la formation (qui en commandent souvent l'évaluation), d'une démarche *taxonomique* empirique et souvent non reconnue (cf. p. 119). La même démarche se retrouve en ce qui concerne les changements ou acquisitions d'attitudes, d'abord « spontanées » et intuitive, puis faisant l'objet, de la part de technocrates de l'éducation, d'une *rationalisation* : mise en ordre hiérarchique permettant la clarification des intentions, leur communication et la réalisation du « design éducationnel » (!) dont nous avons parlé plus haut (cf. p. 88).

Des technocrates de l'éducation ont essayé sans rire de constituer ce type d'instruments. On en trouvera la recension la plus complète en langue française dans De Landsheere et De Landsheere (1976) et j'y renvoie le lecteur.

Ces tentatives ont le défaut de manquer souvent d'attention au fait capital suivant, c'est qu'une taxonomie d'attitudes à acquérir est le *reflet de l'idéologie dominante d'une société donnée*. Les valeurs qu'on propose dans ces listes sont présentées *sub specie aeternitatis*, dans le registre psychomoral de l'universalité. Quand J. Raven (1971; cf. De Landsheere et De Landsheere, 1976, 152) recherche les « caractéristiques des personnes efficaces », il sait, parce qu'il est un sociologue avisé, que c'est le portrait-robot du jeune cadre dynamique qui ressort de ses enquêtes. Par contre une taxonomie classique comme celle de French (1958; cf. De Landsheere et De Landsheere, 1976, 143) est une mise en ordre des composants de l'*American Way of Life* présentée comme la norme d'une insertion sociale d'où la critique est absente.

L'apport taxonomique n'est pourtant pas vain dans ce domaine. Et, pour terminer cette présentation, je propose d'illustrer une « opérationnalisation » de la taxonomie de Krathwohl et Bloom (1970), par le retour à notre énoncé. L'exercice peut paraître un peu naïf. Mais il n'est pas sans nous instruire pourtant.

³ Inspiré de l'étude de M. de Montmolin sur l'étude préalable à la formation dans certaines tâches dites « manuelles » (1974, 49-51).

TAXONOMIE DE KRATHWOHL :
NIVEAUX DE CAPACITÉS SOCIO-AFFECTIVES

1. — RÉCEPTION

1.1 conscience

se rendre compte d'une situation, d'un phénomène, d'un état de chose.

[exemples d'activités comportementales à partir de la capacité : « goûter l'art de Fra Angelico » :

« identifier le nom de F.A. sur une affiche annonçant une exposition et reproduisant une de ses toiles ».

1.2 volonté de recevoir

accepter cette situation, ... et non s'y soustraire.

« à l'arrêt à un feu rouge, jeter les yeux sur l'affiche et la regarder quelques instants ».

1.3 attention dirigée ou préférentielle

dégager la situation, le phénomène, l'objet des impressions adjacentes.

« être "distrait" par l'affiche et se faire rappeler à l'ordre par les autres automobilistes quand le feu passe au vert... »

2. — RÉPONSE

2.1 assentiment

fournir une réponse sans pour autant en reconnaître l'intérêt et la nécessité pour soi.

« s'inscrire à une visite au musée à l'occasion de l'exposition F.A. sur l'insistance de son professeur ».

2.2 volonté de répondre

faire de sa réponse une affaire personnelle.

« au cours de la visite, laisser le groupe pour rester en contemplation active devant une toile ».

2.3 satisfaction à répondre

trouver plaisir à sa réponse.

« être retrouvé par les camarades dans cette attitude de contemplation et résister à leur invitation à s'en aller ».

3. — VALORISATION

3.1 acceptation d'une valeur

attribuer du prix à un objet, un phénomène, un comportement, un point de vue...

« écrire une lettre enthousiaste à un ami sur l'exposition ».

3.2 préférence pour une valeur

rechercher cet objet, ce phénomène de préférence à d'autres.

« se faire offrir des ouvrages d'art sur Fra Angelico et la peinture italienne de cette époque plutôt qu'un coffret de disques des Cantates de Bach ».

3.3 engagement

être convaincu du prix de cet objet, de ce phénomène... et chercher à en convaincre les autres.

« adhérer à l'Association des Amis de la Peinture de la localité ».

4. — ORGANISATION

4.1 conceptualisation d'une valeur

intégrer une valeur (objet, point de vue, phénomène, conduite...) dans son discours rationnel.

« remettre en question la culture livresque et la priorité du verbal et réhabiliter l'expression picturale ».

4.2 organisation d'un système de valeurs

ordonner entre elles les choses auxquelles on attache du prix.

« gagner son conjoint à l'amour de la peinture ».

5. — CARACTÉRISATION

5.1 disposition généralisée

intérieuriser son système de valeur comme une règle de logique interne.

« avoir spontanément sur son environnement un regard "pictural" et « voir » les choses habituellement d'une manière inattendue et « créative ».

5.2 caractérisation

bâtit et faire évoluer une « philosophie » personnelle.

« ressentir... prioritairement l'univers comme une vaste composition offerte à la contemplation ».

6. — Vers l'opérationnalisation « rationnelle » des objectifs socio-affectifs : une chemin difficile.

Cette tentative que j'ai présentée d'une manière un peu moqueuse est pourtant une tâche digne d'intérêt. Concevable en théorie, elle rencontre de grandes difficultés de réalisation qui tiennent à des raisons diverses mais dont la résultante est importante.

Une première raison tient à cette loi que nous avons relevé à propos de l'opérationnalisation des capacités cognitives : il est exclu de réaliser une cor-

responance adéquate entre un répertoire d'attitudes et un répertoire de comportements.

D'une part, une attitude donnée peut s'exprimer par des comportements inattendus, en apparence aberrants, et en nombre illimité. Le répertoire n'en est pas codé au point de fermer la liste. L'amateur de Fra Angelico peut aller jusqu'à acheter une église désaffectée pour y faire reproduire, grandeur nature, un fac-similé d'une fresque qu'il chérit particulièrement...

Et plus encore que dans l'acquisition des capacités cognitives, en particulier instrumentales, le coefficient personnel et les influences sociales (milieu familial, économique, culturel, race, ethnie, environnement,...) jouent un rôle déterminant dans l'acquisition ou le changement des attitudes.

D'autre part un comportement donné, interprété comme indicateur d'une attitude, peut, en réalité, en manifester une autre. Ces erreurs sont fréquentes dans la vie quotidienne. La marge d'interprétation est parfois considérable. Tout le monde connaît l'histoire du premier rang de la classe rivé sur le visage de la maîtresse. Cette dernière déchiffre, dans ce comportement débordant d'attention, l'indice d'un extrême intérêt de toutes ces petites intelligences pour son enseignement... Mais ces élèves manifestent ainsi l'espoir qui les anime de voir enfin tomber le dentier de la chère demoiselle!

Enfin, est-il possible d'évaluer dans quelle mesure la formation, que ce soit l'éducation scolaire ou les stages en usage dans la formation continue, est bien la cause, au moins principale, des résultats observés?

On avait, par exemple, escompté qu'à l'issue d'une séquence de formation aux relations humaines, un apprenant serait capable d'écouter les propos des autres sans les interrompre. Un participant particulièrement bavard et péremptoire adopte, lors d'une séance publique ultérieure, un comportement très différent, silencieux, attentif, effacé. «Il a changé» conclut l'animateur. «Sa femme est dans la salle» corrige le co-animateur.

Il existe ainsi une grande difficulté à opérationnaliser des objectifs socio-affectifs, dans l'impossibilité où nous sommes de fixer des répertoires stables de comportement qu'il serait possible de mettre en correspondance avec des attitudes souhaitables.

7. — La voie vers la normalisation généralisée des conduites?

Mais cette difficulté n'est pas une simple déficience de méthode. Nous rejoignons là les problèmes posés en commençant ce commentaire : la formulation, en termes d'objectifs, de l'influence éducative revêt un caractère rapidement odieux comme si l'inventaire des attitudes à acquérir et des comportements qui les incarnent figeait la réalité des rapports éducatifs en faisant de ces derniers des rapports d'inculcation et de dressage; comme si cet inventaire abimait l'idéal des rapports éducatifs basé sur la croyance que le «spontané» est meilleur que le «contraint». Or n'est-ce pas contraindre que de faire en sorte que des élèves goûtent l'art de Fra Angelico?

L'impossibilité «technique» de faire se recouvrir jamais un répertoire d'attitudes et un répertoire de comportements rend contraire à la science et au bon sens tout projet d'opérationnaliser et de rationaliser l'éducation esthétique ou morale sous forme d'apprentissage codifié de conduites dont les protocoles seraient empruntés à une banque centrale d'objectifs. Il n'est pas interdit, d'autre part, au nom de ses propres convictions que l'on sait partagées par d'autres, de voir dans une telle conception de la formation un usage nuisible, détestable et immoral de l'influence. La normalisation totalitaire, en effet, n'agit pas autrement.

Le danger, à mon sens, dans notre univers pédagogique, n'est pas incarné par le risque qu'on y «modèle» les conduites à force ouverte. Il réside dans l'inculcation ou la distillation non avouées, et surtout non conscientes, d'avis, de prescriptions, d'interdits, d'encouragements et de blâmes qui conforment les comportements et visent à engendrer des attitudes durables. Tenter d'«opérationnaliser» est une entreprise ridicule si l'on en fait l'instrument d'une planification. Par contre, comme exercice d'éducation à l'usage des éducateurs, la tentative a des vertus et je la recommande sans vergogne.

*
*

EXERCICE N° 5. — Récapitulation

Le lecteur est-il en mesure de décider maintenant si les énoncés qui suivent satisfont à la deuxième exigence imposée à un objectif pour qu'il soit considéré comme «opérationnel»? La chose peut être vérifiée sur l'heure.

Voici six nouveaux énoncés à examiner. Décrivent-ils une activité de l'apprenant identifiable par un comportement observable?

| | Oui | Non |
|--|-----|-----|
| 7. — exécuter le croquis des métamorphoses de la grenouille | | |
| 8. — saisir de manière claire la différence entre langage littéraire et langage familial | | |
| 9. — se dévouer aux idéaux qui sont la base de la démocratie | | |
| 10. — augmenter l'intensité du jeu à la lecture du signe «cresc.» sur une partition musicale | | |
| 11. — mener une analyse coût-efficacité | | |
| 12. — tracer et pointer les trous oblongs et les trous de perçage d'un fer en U. | | |

(9) n'est certainement pas une activité décrite en termes de comportement observable, mais la désignation d'une attitude générale pouvant donner lieu à des manifestations observables très diverses. (8) vise une activité mentale et, de plus, malgré ses apparences, assez équivoque («saisir de manière claire»... n'est pas très clair). (11) demeure imprécis dans la mesure où il serait concevable, au vu du simple énoncé, que quelqu'un mène mentalement une analyse coût-efficacité, mais il s'agit d'une activité technique d'achat industriel bien caractérisée, donc d'une action qui peut constituer un objectif général. La description précise de ce qui est observé en (10) variera selon les instruments utilisés, mais cette variation porte sur les *gestes* (ex. : modifier le toucher pour le pianiste, ouvrir du pied la boîte expressive pour l'organiste,...) et non sur l'*action* qui est bien désignée par ce terme générique. (7) et (12) décrivent sans équivoque une activité comportementale.

Cette «révision» confirme combien la notion de «comportement observable» n'est pas strictement univoque, mais balaie le champ des *gestes* et des *actions*, et que la plupart des intentions de *formation* visent des *actions* et tolèrent, de ce fait, des termes génériques, c'est-à-dire, comme on l'a vu, un certain «traitement» de l'objet observé, par le «discours» de l'observateur.

«Nous devons nous accoutumer de plus en plus à jouer le rôle d'un bureau météorologique...»

William JAMES, Discours à la présidence de la société anglaise des recherches psychiques, 1894.

8 Les conditions de la performance : où? quand? comment?

Pour qu'une intention pédagogique tende à devenir opérationnelle, elle doit mentionner les conditions dans lesquelles le comportement escompté doit se manifester.

Preamble

1. — *A l'origine : le souci d'aménager les examens.* La troisième exigence classiquement posée par les tenants de la pédagogie par les objectifs à une origine précise. Dans la grande majorité des curriculums utilisant l'entrée par les objectifs, ce moment *terminal* où doivent se manifester les capacités apprises est le *moment de l'examen*. Il vaut mieux en effet rappeler cette vérité : l'entrée par les objectifs a d'abord pour fonction d'assurer une préparation rationnelle, une évaluation équitable et non contestable de performances académiques. La formulation des objectifs s'inscrit dans l'ordre universitaire admis et contribue à l'aménagement.

Cet aménagement, s'il ne change pas la structure politique de l'administration du savoir et l'organisation du pouvoir à laquelle cette administration donne lieu, n'est cependant pas sans intérêt. Car il a pour but de clarifier les termes d'un contrat qui, dans les situations traditionnelles, demeure léonin, arbitraire, antagoniste, propice aux règlements de compte comme aux passe-droits.

En échange de leur acceptation des objectifs, les étudiants reçoivent des informations les plus précises possibles sur les conditions dans lesquelles leur performance sera jugée : moyens matériels à leur disposition, contexte, documents, etc. Ils apprennent aussi à quel niveau d'exigence et selon quels critères sera jugée leur performance. Mais ceci est la quatrième exigence que nous garderons pour le chapitre prochain.

Les taxonomies de Bloom et de ses collaborateurs (1956, 1964, 1972) sont des instruments conçus d'abord dans cette intention d'aménager les situations d'évaluation. Elles sont destinées aux «évaluateurs», eux-mêmes chargés de conseiller les enseignants dans la passation des contrats d'évaluation avec les étudiants. Il s'agit de pouvoir vérifier les acquisitions dans un contexte qui ne fasse problème pour aucune des parties prenantes.

2. — *Un élargissement des perspectives.* Cependant, à pousser cette exigence plus loin que le court terme, on peut aborder une question qui est posée depuis fort longtemps par les pédagogues, reprise par l'opinion publique, mais aussi par les pouvoirs qui ont à planifier ou commander la formation, et enfin par les interlocuteurs directs de l'acte pédagogique : enseignants et enseignés. Cette question, c'est bien celle du *long terme* : à quoi tout cela nous sert-il pour plus tard ?

a) La quasi-totalité des éducateurs scolaires pensent travailler pour le *long terme*, c'est-à-dire pour «préparer leurs élèves à la vie», comme on dit, et non pour faire d'eux simplement de transitaires «bêtes à concours». Conscients cependant que la préparation des examens a vite fait d'occuper tout l'horizon des cursus scolaires, ils posent qu'à travers cette tâche annexe et roturière, ils travaillent pour un avenir culturel «gros d'amour et de clarté», comme disait le *Manuel général* des Ecoles normales (1912). Cela revient à dire qu'un enseignant de Sixième par exemple n'a pas à formuler des objectifs *spécifiques* pour le long terme. Car le long terme ne relève pas d'une programmation. La culture est gratuite, désintéressée¹. Fidèle en cela à la tradition des professions libérales, l'enseignement accepte à la rigueur de se soumettre à une «obligation de moyens» sans se sentir engagé par une «obligation de résultats».

b) Cependant la formation permanente ne permet peut-être pas de pratiquer le désintéressement culturel avec le même détachement. Même si la conviction demeure, l'obligation de résultats se fait plus pressante au point, parfois, de déborder l'obligation de moyens. Cela tient, bien sûr, au fait que les commanditaires de la formation, voire les intéressés eux-mêmes, adressent aux organismes de formation des demandes relativement circonstanciées correspondant à des objectifs d'action ou de production auxquels les objectifs de formation sont subordonnés.

3. — *Effets à long terme et pratique concrète.* Ces «résultats» seront évidemment évalués en termes de diffusion culturelle des effets de formation dans

1. Ici, lecteurs d'un certain âge, parce que sans doute «montés» avec les mêmes associations d'idées que moi, vous devinez qu'une citation me démange le bout de la plume... L'inévitable phrase d'Herriot : « La culture, c'est ce qui reste quand on a tout oublié ».

l'existence de ceux qui ont pu, de-ci de-là, bénéficier des actions de l'éducation permanente. Par exemple, une initiation à la négociation pour des fonctionnaires chargés de l'achat dans les administrations centrales peut avoir des effets dans d'autres domaines que dans la seule pratique professionnelle de l'achat. Ainsi que le disait l'un d'entre eux après un stage de ce type organisé par le Service d'Education Permanente de l'Université Paris-Dauphine : « Je ne sais si ce stage améliore mes négociations d'achat, mais je ne vois pas d'un même œil maintenant mes relations avec ma femme ».

Il est douteux cependant que le Secrétariat Général à la Fonction Publique ait commandité la formation de ses agents pour la seule reconsidération de leurs relations conjugales... Les «acheteurs publics» sont venus là pour contracter de nouvelles manières de voir, de faire et d'être au cours de leur pratique professionnelle. C'est donc au cours de cette pratique, c'est-à-dire sur le terrain, dans les circonstances réelles de leur activité que le comportement escompté par les objectifs de formation aura à se manifester. C'est donc sur le «prévu» de la pratique, pourrait-on dire, qu'il s'agira de concevoir les objectifs.

La définition d'un objectif, pour que ce dernier soit opérationnel, passe donc par la connaissance des conditions concrètes dans lesquelles le comportement va se manifester, afin que la formation constitue un véritable entraînement et pas seulement une parenthèse culturelle (ce qu'il est nécessaire, et le plus souvent heureusement inévitable, qu'elle soit aussi).

D'où l'intérêt de la définition des objectifs par l'analyse des tâches et des fonctions sur laquelle nous allons revenir à propos de nos prochains exemples.

Est-ce à dire que tous les objectifs doivent répondre à cette exigence d'opérationnalisation sous peine d'être disqualifiés ? Je réponds pour ma part : non. Et pour trois raisons :

— il est, dans bien des cas où il ne s'agit pas de l'acquisition de gestes professionnels proches des automatismes ou d'attitudes dictées par un règlement, impossible de déterminer vraiment avec précision les conditions dans lesquelles un comportement escompté des apprenants se manifestera,

— et s'il se manifeste, il restera à prouver que cela tient effectivement à la formation reçue,

— enfin peut-être est-ce une bonne chose que cette difficulté à prévoir, car l'inverse tendrait à réduire la formation à apprendre aux gens à s'adapter en conformant leurs comportements aux modèles imposés.

Un dernier mot pour dire que certains des exemples que nous allons donner maintenant sont des énoncés d'objectifs «académiques», principalement scolaires ou universitaires, visant donc essentiellement examens et concours ; d'autres sont empruntés à la formation continue et visent ce que j'ai proposé d'appeler ici le *moyen et le long terme*.

* *

EXERCICE N° 6

Vous allez trouver ci-dessous six énoncés d'intentions pédagogiques. Votre tâche consiste à répondre si ces énoncés font droit à la troisième exigence d'un objectif pédagogique opérationnel : mentionner les conditions dans lesquelles le comportement souhaité doit se manifester.

| | OUI | NON |
|--|-----|-----|
| 1. — A l'issue d'une UV optionnelle d'anglais, un étudiant de maîtrise en Sciences de l'Éducation sera capable, sans faire usage du dictionnaire, de rédiger en anglais pour un recueil d'Abstracts, le résumé (maximum 10 lignes) d'un article en français paru dans la <i>Revue française de Pédagogie</i> sur l'opérationnalisation des objectifs pédagogiques. | | |
| 2. — A l'issue d'un stage de conduite de réunion, un cadre d'entreprise sera capable d'animer un débat contradictoire regroupant dix à douze personnes. | | |
| 3. — A l'issue d'une séquence d'entraînement à l'expression orale et écrite, un jeune diplômé demandeur d'emploi sera capable, à l'occasion d'un entretien d'embauche «de routine», face à un interlocuteur évasif et pressé, de provoquer de la part de ce dernier une manifestation d'intérêt (remarque, question, appréciation, hochement approbateur, etc.) portant sur un point particulièrement positif de son curriculum vitae. | | |
| 4. — A l'issue d'un stage d'initiation au bricolage, une ménagère sera capable de faire tenir, dans une cloison en brique creuse recouverte de plâtre, un piton à pointe en fer poli, destiné à supporter un agrandissement photographique encadré. | | |
| 5. — A l'issue d'une année de préparation en cours privé d'art dramatique, un candidat sera capable, sans disposer d'accessoires, de mimer, lors d'une épreuve d'improvisation, au concours d'entrée à l'École Nationale du Mime, trois attitudes typiques du personnage de Matamore. | | |
| 6. — A l'issue d'une préparation effectuée en classe de français, un élève de quatrième sera capable de tenir le rôle d'Argante dans la scène V de l'acte II des <i>Fourberies de Scapin</i> en costume d'époque confectionné par les élèves du cours de couture. | | |

Commentaire de l'exercice

Énoncé n° 1. — «A l'issue d'une UV optionnelle d'anglais, un étudiant de maîtrise en Sciences de l'Éducation sera capable, sans faire usage du dictionnaire, de rédiger en anglais pour un recueil d'Abstracts, le résumé (maximum 10 lignes) d'un article en français paru dans la *Revue française de pédagogie* sur l'opérationnalisation des objectifs pédagogiques.»

1. — Imaginer la scène.

La première règle que l'on peut proposer pour l'examen de cette troisième exigence est de tenter de reconstituer les *circonstances* dans lesquelles se manifeste le comportement attendu. Parmi ces circonstances, certaines sont fortuites et imprévisibles. Ainsi, savoir qu'il pleuvra le jour où sera réalisé cet *Abstract* est une information qui, sans être superflue, ne paraît pas déterminante pour poser les conditions de la tâche exigée, c'est-à-dire l'ensemble des ressources et des contraintes avec lesquelles l'apprenant doit compter pour mener cette tâche à bien.

Mais peut-on ici, en l'occurrence, imaginer quelle est cette tâche? Nous manquons d'une information qui, elle, est déterminante. S'agit-il à court terme d'une situation simulée au cours d'un contrôle de connaissances intervenant, à l'issue immédiate de l'UV, dans le cadre des examens universitaires? S'agit-il, à moyen terme, de l'exécution d'une tâche éventuelle réelle, effectivement commandée par la rédaction de la *Revue française de Pédagogie* à un ancien étudiant en Sciences de l'Éducation supposé compétent?

L'énoncé ne nous permet pas de trancher, et peut-être s'agit-il des deux hypothèses : la simulation, lors d'un examen, d'une activité susceptible d'être retrouvée dans la vie professionnelle ultérieure, constitue une passerelle heureuse entre le court terme et le moyen terme. Mais a-t-on tenu compte des caractéristiques propres à chacun de ces deux termes?

2. — Un candidat mal informé?

Si la fonction de cet énoncé est, par exemple, d'informer un candidat sur les conditions d'un examen et de permettre un «contrat» d'évaluation dénué d'équivoque, on peut relever quatre renseignements utiles :

- le dictionnaire ne sera pas admis,
- le résumé aura un maximum de 10 lignes,
- l'article sera extrait de la *Revue française de Pédagogie*,
- cet article portera sur un sujet précis.

Mais on ignore bien d'autres choses. Sans doute faut-il penser que le candidat a été informé des conditions générales de l'obtention de la Maîtrise et de cette UV plus particulièrement. Un énoncé d'objectif opérationnel ne peut entrer dans tous les détails. Il n'a pas non plus à rappeler les règles communes énoncées dans des documents généraux ou des circulaires circonstanciées,

comme, par exemple, la durée des épreuves, leur localisation (à la maison, sur table, etc.). Ces réserves faites, nous pouvons nous poser les questions suivantes :

1. — Les « conditions dans lesquelles le comportement doit se manifester » changent du tout au tout si l'enseignement a inscrit au programme même de son cours un entraînement à la rédaction d'Abstracts ou si, au contraire, il considère cet entraînement comme un pré-requis ou une exigence complémentaire. Dans cette seconde hypothèse, il fournit aux candidats une information faussement claire, chacun étant livré à lui-même pour interpréter ce qu'est un *recueil d'Abstracts*. Dans la première hypothèse, au contraire, la situation d'examen ne fait que prolonger une série d'exercices aux conditions déjà bien connues auxquelles elle ajoute le caractère d'épreuve déterminante.

2. — Les candidats connaissent-ils à l'avance l'article en question ? Auront-ils eu l'occasion de le travailler antérieurement ? Là encore les conditions varient beaucoup suivant la réponse.

3. — Dans l'hypothèse où les étudiants n'ont pas travaillé ce texte à l'avance, l'indication du titre de la revue est importante pour énoncer une des conditions de la tâche. Elle fournit une information utile sur les caractéristiques du matériau intellectuel dont disposera le candidat.

4. — Toujours dans cette hypothèse où le texte à résumer n'est pas connu à l'avance, il manque une information importante et dont l'absence laisse planer une grande incertitude sur les conditions de l'examen : c'est la longueur même de l'article à résumer.

3. — Un spécialiste bien formé ?

On peut, par contre, caractériser par un tel énoncé une compétence au *moyen terme*, qu'un spécialiste de Sciences de l'Éducation devrait être en mesure de mettre en œuvre ultérieurement à ses études. L'examen, en l'occurrence, ne ferait qu'anticiper la manifestation d'une compétence « normale » attendue d'un tel apprenant.

Cette perspective est intéressante car si l'anglais, en soi, n'est pas au programme de la maîtrise de Sciences de l'Éducation, par contre, des *pratiques spécifiques de l'anglais* sont prévisibles dès qu'on analyse l'activité intellectuelle d'un spécialiste des sciences de l'éducation ; ces pratiques seront essentiellement des pratiques de *lecture*. Les ouvrages en anglais représentent 90 % de la littérature dans la plupart des domaines relevant des Sciences de l'Éducation.

On trouve donc, dans cet énoncé, l'ébauche d'une analyse *pronostique*. La maîtrise en Sciences de l'Éducation doit normalement permettre à ceux qui l'ont obtenue d'utiliser les savoir-faire acquis. Mais cette analyse est loin de constituer une analyse de tâche. La preuve en est que la tâche décrite dans l'énoncé, « faire un résumé pour un recueil d'Abstracts », ne peut être considérée comme l'un des constituants probables d'une *fonction* à laquelle la maîtrise en question préparerait.

Une sociologie des titulaires de ce diplôme universitaire témoignerait, au contraire, que l'éventualité d'avoir à effectuer ce type de travail est relativement faible. La capacité « maîtriser l'anglais des Sciences de l'Éducation » est spécifiée ici par des conditions qui ne valent en définitive que dans l'abstrait.

Énoncé n° 2. — « A l'issue d'un stage de conduite de réunion, un cadre d'entreprise sera capable d'animer un débat contradictoire regroupant dix à douze personnes. »

1. — Une tentative méritoire.

Pas plus que le premier, cet énoncé n'est satisfaisant. Un stage de conduite de réunions, comme on en trouvait et comme on en trouve encore de nombreux, présente habituellement à ceux qui s'y inscrivent un éventail de situations diverses qui ont le point commun d'être qualifiables de « réunion ». Il est possible, en fonction de cet inventaire des types de réunion, de donner une liste de compétences qui en spécifient les modes variés de « conduite ».

L'énoncé n° 2 tente, de façon certainement méritoire, d'opérationnaliser à l'avance l'une de ces compétences ; le futur participant apprend donc, non seulement ce qu'il fera pendant le stage, mais aussi — ce qui est pour lui plus important s'il vient là dans l'intention de se former — ce qu'il est censé savoir faire ultérieurement. Dans la mesure où lui-même et son commanditaire aspirent à une certaine rentabilité, un instrument leur est fourni qui échappe au vague de certains énoncés comme « apprendre à mener des hommes », « augmenter ses capacités de changement », ou « améliorer son écoute de l'autre ».

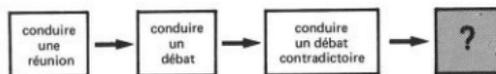
2. — Une promesse téméraire.

Mais que lui promet-on en définitive ? Les conditions dans lesquelles la compétence sera manifestée tiennent à deux informations :

- le caractère « contradictoire » du « débat » qu'il est censé savoir désormais mener,
- le nombre de participants à ce débat.

C'est trop peu dire pour caractériser une compétence spécifique. C'est trop dire pour le caractériser qu'une compétence générale. L'énoncé s'arrête en chemin.

En effet, cet objectif n'est compréhensible que replacé dans un inventaire d'objectifs spécifiques visant à faire acquérir les compétences d'un animateur de débat. En allant du plus général au plus particulier, on peut distinguer l'emboîtement suivant :



Les deux informations fournies sur les conditions de la performance sont-elles suffisantes pour permettre d'imaginer ce que sera cette dernière? La réponse est non.

1. — Il faudrait d'abord être sûr que la formule «débat contradictoire» est suffisamment univoque pour renseigner sur les ressources et les contraintes qui seraient habituelles à ce type de réunion. Certes, le futur animateur sait par là, au minimum, que des parties opposées apporteront, au cours de la réunion, des arguments pour justifier leur thèse et critiquer celle de leur adversaire. Mais cette définition reste très générale. Ceci posé, de grandes incertitudes demeurent sur les contraintes et ressources *concrètes* que rencontre habituellement l'animateur de ce genre de réunion et qui permettent d'en spécifier les *types*.

2. — L'information donnée sur le nombre de participants tente cette spécification. Mais elle est ambiguë. Si l'on essaie en effet d'imaginer la scène, deux hypothèses au moins sont possibles :

— l'apprenant sera capable d'animer un débat entre deux personnes en présence d'une dizaine d'autres,

— l'apprenant sera capable d'animer un débat entre dix à douze personnes, en présence d'un public.

Si l'apprenant, en cours de session, s'est exercé, en petit comité, à animer des débats contradictoires, rien ne garantit que cet entraînement est transférable dans une situation ultérieure où le facteur d'audience du public modifie radicalement les conditions de la prestation.

3. — Et sur le terrain, comment ça se passe?

Deux politiques de formation sont décelables par rapport à cette translation :

1. — L'«animation de débat contradictoire» correspond à l'un des exercices éventuels de la fonction, dans des situations professionnelles relativement bien discernables. On peut alors concevoir la formation à la lumière des conditions les plus habituelles de cet exercice et de ces situations. L'énoncé des conditions tend alors à rendre la formation mieux adaptée et plus «pointue».

2. — L'«animation de débat contradictoire» ne figure pas dans un relevé des tâches habituelles des apprenants. L'acquisition de cette compétence ne peut donc être spécifiée par des *conditions* d'exercice. Est-ce à dire que cette acquisition est inutile? Son opérationnalisation n'est certes pas possible par la stricte analyse des tâches et des fonctions. Il y a là un «clicnotant» à prendre en compte pour juger de l'adéquation de la formation envisagée. Mais cette compétence peut aussi être le *moyen* d'une autre, son exercice assurant la translation (le transfert) d'apprentissage dans des compétences voisines.

Dans bien des stages, ce «pari» sur le transfert est la règle, dans l'impossibilité où l'on est de viser au plus juste. La chose, en définitive, *n'a pas que des*

inconvenients. Elle empêche une trop étroite subordination de la formation à des fins adaptatrices. Mais il resterait à démontrer que le transfert est au moins plausible dans les conditions réelles d'activité des différents participants.

Énoncé n° 3. — «A l'issue d'une séquence d'entraînement à l'expression orale et écrite, un jeune diplômé demandeur d'emploi sera capable, à l'occasion d'un entretien d'embauche «de routine», face à un interlocuteur évasif et pressé, de provoquer de la part de ce dernier une manifestation d'intérêt (remarque, question, appréciation, hochement approbateur, etc.) portant sur un point particulièrement positif de son curriculum vitae.»

1. — Où le court terme rejoint le moyen terme.

C'est dans le contexte du Pacte national pour l'Emploi (1978) que se situe notre troisième énoncé. La session d'entraînement à l'expression orale et écrite dont il est question constitue l'une des séquences d'un stage de formation où le souci d'armer psychologiquement et méthodologiquement de jeunes chômeurs a spécifié les choix pédagogiques et le rapport avec la langue, l'expression et la communication. L'utilitaire l'emporte là sur le gratuit : il s'agit bien de *réussir une épreuve* grâce au déploiement de moyens écrits et oraux.

Mais cette épreuve n'est pas, au court terme, un examen académique où les problèmes seraient abordés de manière simulée et où les compétences ne seraient pas destinées à survivre au court terme de l'examen ou du concours. Il s'agit, au *moyen terme*, d'une «épreuve» en grandeur et en temps réels : les compétences sont destinées à figurer de manière *durable* au *répertoire de stratégies* réputées nécessaires dans la mise en route et la conduite d'une carrière.

2. — Une nécessaire prise en compte des conditions.

Sans doute les formateurs impliqués dans ces entraînements ne contractent-ils vis-à-vis des jeunes qu'ils entraînent qu'une obligation de moyens et non une obligation de résultats.

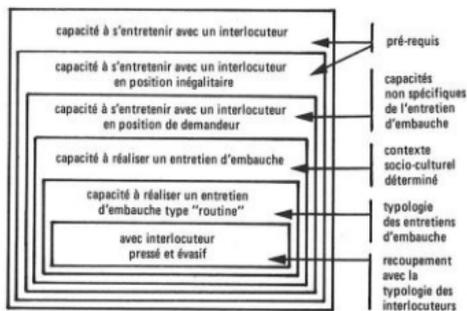
Les impératifs mêmes de la performance attendue amènent cependant les animateurs à se préoccuper des conditions dans lesquelles les choses *réellement* se passent. Nous sommes là face à des *savoir-faire* où se rejoignent des *capacités générales et fondamentales*, de caractère socio-affectif et relevant d'apprentissage d'*attitudes*, et des *compétences spécifiques et conjoncturelles*, constituant à la limite des apprentissages de *recettes*. La rédaction des «manuels», «guides» et «vade-mecum» destinés à aider les demandeurs d'emploi montre bien cette conjonction.

Or, dans notre propos, cette conjonction joue un rôle de révélateur. Le jeune demandeur d'emploi dont parle notre énoncé ne peut manifester les changements d'attitudes qu'il a effectués lors de son stage (confiance en soi, capacité de «se situer», augmentation de la capacité à juger d'une situation,

à adopter une stratégie, contrôle des affects, etc.) que par la mise en œuvre de savoir-faire spécifiques, liés à des conditions déterminées, qui en permettent la matérialisation.

Partant de là, l'énoncé n° 3 peut être considéré comme *satisfaisant* à l'exigence posée. Le contexte socio-économique est repérable, dressant le décor. «L'entretien d'embauche» est une situation suffisamment connue pour évoquer implicitement un certain nombre de conditions *sociales* et *psychologiques* qui n'ont pas lieu d'être détaillées dans l'énoncé de l'objectif opérationnel, mais dont on peut supposer qu'elles sont énumérables par les formateurs. D'autre part, une typologie des «entretiens d'embauche» est sous-entendue par la formule «entretien d'embauche de routine». L'objectif ainsi énoncé figure dans une liste où les capacités à susciter chez les candidats vont se trouver spécifiées par d'autres scénarios possibles (exemple : «A l'occasion d'un entretien d'embauche obtenu par relation, face à un interlocuteur qui n'est pas la personne à laquelle on a été recommandé»).

Sans doute, retrouve-t-on ici les objections faites aux deux premières exigences : jusqu'où doit-on aller dans la spécification ? Il est illusoire de penser prévoir *toutes* les situations possibles. A partir de quel seuil les capacités de transfert d'un scénario à un autre sont-elles suffisantes ? La question pédagogique demeure posée. Mais opérationnaliser, c'est tenter d'aller au plus loin dans la spécification des conditions, dès qu'il y a lieu de penser que ce transfert des capacités devient problématique. En l'occurrence, on se demandera si les données invariantes communes à toute situation d'embauche l'emportent sur les données *variables*, propres à un type de situation déterminée ou à une autre. On trouverait une description des capacités allant, par englobement, du plus général au plus singulier.



Enoncé n° 4. — «A l'issue d'un stage d'initiation au bricolage, une ménagère sera capable de faire tenir, dans un cloison en brique creuse recouverte de plâtre, un piton à pointe en fer poli, destiné à supporter un agrandissement photographique encadré.»

Cet énoncé suscite, dans les stages qu'il anime, une grande «combustion» comme aurait dit Molière. Il constitue en effet un petit attrape-nigaud. Malgré l'abondance des détails qu'il fournit, cet énoncé ne satisfait point à la troisième exigence que nous avons posée. Cet énoncé d'intention pédagogique n'est pas *opérationnel*, ce qui revient à dire que nous ne savons pas, en définitive, ce que fait cette dame une fois de retour dans ses foyers.

1. — Un savoir-faire simple et constant.

Pourtant cet énoncé semble, pour une fois, viser un savoir-faire simple et constant. *Simple*, parce qu'il correspond à une activité technique élémentaire et banale, que n'importe qui peut être amené à effectuer, dès lors que l'on sait que le «piton à pointe en fer poli» ou «crampon rond» est cette petite pièce de métal arrondie dont la tête est en forme de crochet et qui sert à suspendre des cadres d'un poids relativement léger. *Savoir-faire constant*, parce qu'il semble que, sauf cas vraiment particulier (angles, meubles géants, aspérités,...), la mention de la «cloison en brique creuse recouverte de plâtre» est suffisante pour caractériser une condition fondatrice (c'est le cas de le dire !) de l'opération. On sait, par exemple, qu'un «mur de béton recouvert d'enduit» nécessiterait l'adoption d'un crampon d'acier.

2. — Une lacune importante.

Mais parler de «cloison de brique creuse recouverte de plâtre» comporte pour nous une information implicite dont on souhaite que la ménagère-bricoleuse en ait été explicitement saisie : dans un tel support, un piton à pointe en fer poli ne pourra rester stable en sa perforation, une fois porteur de sa charge, que s'il est fixé sur une cheville, elle-même enfoncée dans un trou préalablement effectué dans la cloison.

Et voici la lacune : être capable de *faire tenir* le piton à pointe en question, c'est être capable de faire ce trou préalable. Mais cette «capacité» elle-même n'est pas univoque. Elle se spécifie par la connaissance de l'*instrument* avec lequel on travaille. Trois «capacités» sont ici mobilisables :

- capacité à manier un tamponnoir et un marteau,
- capacité à manier une chignole à main,
- capacité à manier une perceuse électrique.

Il n'est pas besoin d'être un bricoleur chevronné pour savoir que ces trois opérations sont très différentes les unes des autres et que si notre ménagère a appris à perforez sa cloison avec une perceuse électrique, rien ne garantit qu'elle saura manier convenablement le tamponnoir et le marteau (qui demandent une dextérité particulière torsion-pression de la main qui tient le

tamponnoir), ni même la chignole (qui demande une coordination des mouvements très différente de celle de la perceuse).

Il manque donc une indication majeure : la connaissance de l'instrument dont l'apprenant disposera pour accomplir la performance. Cette information ici n'est pas superflue puisque la spécificité de la compétence en dépend.

3. — Une situation banale.

L'exemple peut paraître un peu grossier. Il rappelle l'histoire des dactylos entraînés sur claviers électriques qui, à l'occasion d'une épreuve de vélocité, ont la surprise de se trouver devant des claviers mécaniques : la capacité principalement mesurée par leur performance est la capacité à transférer en catastrophe une compétence dans un champ qui interfère fortement avec les apprentissages effectués. On l'a dit, qu'un *transfert d'apprentissage* soit possible demeure le point fondamental. Mais à condition que soit réalisé un *apprentissage du transfert*. Et ce dernier est grandement facilité quand l'apprenant peut connaître, en cours de formation, les principales variantes de la situation où peut s'inscrire la performance attendue de lui.

4. — Formation-adaptation et formation professionnelle générale.

La distinction proposée par Maurice de Montmollin (1974) entre «formation-adaptation» et «formation professionnelle» est intéressante à évoquer ici. La seconde a pour but prioritaire de développer des compétences fondamentales et la capacité à transférer ces compétences d'une situation à une autre. La première est une assistance au transfert quand il s'agit de permettre à un travailleur d'ajuster ses performances à de nouvelles techniques, de nouvelles machines, de nouvelles procédures. Le risque de cette formation-adaptation, on l'a vu, et Montmollin le signale, c'est d'être plus centrée sur l'amélioration circonstanciée du travail que sur la promotion du travailleur. Mais le risque de la formation professionnelle «générale» est de ne pouvoir spécifier ses objectifs et d'administrer un ensemble de connaissances «applicables à la résolution de toute une famille de problèmes» qui ne seront pas tous étudiés au cours de la formation.

Le transfert d'apprentissage passe par la conjonction de ces deux formations encore souvent posées comme antagonistes.

Énoncé n° 5. — «A l'issue d'une année de préparation en cours privé d'art dramatique, un candidat sera capable, sans disposer d'accessoires, de mimer, lors d'une épreuve d'improvisation, au concours d'entrée à l'École Nationale du Mime, trois attitudes typiques du personnage de Matamore.»

Cet énoncé fait retour au domaine des objectifs académiques. Il s'agit, ni plus ni moins, des conditions dans lesquelles un concours est appelé à se dérouler. Que le candidat connaisse ces conditions à l'avance ne peut que favoriser sa préparation.

1. — A première vue, satisfaisant.

Cet énoncé est, à première vue, satisfaisant.

1. — si la notion d'«épreuve d'improvisation» est suffisamment univoque et claire pour les intéressés que l'on peut supposer au courant des pratiques de leur art,
2. — si la notion de «concours d'entrée» véhicule elle-même de l'information utile et suffisante sur le contexte général où l'épreuve se situe.

La mention «sans disposer d'accessoires» apporte une précision qui est la bienvenue.

2. — Mais à la réflexion?

Pourtant cet énoncé a rencontré, au cours de stages, des critiques pertinentes. Ainsi, on a fait remarquer qu'il manquait pour les futurs candidats une information qui pouvait modifier beaucoup l'image qu'ils se faisaient de l'épreuve. On s'est demandé si les candidats assistaient aux prestations des uns et des autres. Il est sans doute moins commode d'improviser quand dix personnes avant vous, et sous vos yeux, ont défilé le sujet!

Énoncé n° 6. — «A l'issue d'une préparation effectuée en classe de français, un élève de quatrième sera capable de tenir le rôle d'Argante dans la scène V de l'acte II des *Fourberies de Scapin* en costume d'époque confectionné par les élèves du cours de couture.»

J'éprouve un faible pour cet énoncé qui comporte, on l'aura senti je l'espère, quelque chose de touchant. Mais force m'est de reconnaître que je suis peu instruit sur les conditions dans lesquelles doit se manifester le comportement attendu... Sans doute, me dira-t-on, le vêtement n'est pas une condition négligeable pour qui veut «revêtir» le personnage d'Argante... Et comme j'ajoutais avec malice un collègue au cours d'un stage: «peut-être est-ce là une indication plus importante qu'elle n'en a l'air, car cela signifie peut-être au malheureux Quatrième improvisé comédien que sa préoccupation dominante au cours de la scène V de l'acte II des *Fourberies*, sera de se demander si un pantalon confectionné par les élèves du cours de couture ne risquera pas de l'abandonner à un moment des plus fâcheux...»

Plaisanterie mise à part, il est facile de faire la liste des circonstances très variées où un élève de quatrième peut être amené à tenir le rôle d'Argante : doit-il connaître son texte par cœur? C'est probable si l'on entend à son sens usuel l'expression «tenir le rôle». Mais où et quand se déroule la performance? En classe, en présence de l'enseignante et des seuls élèves? Lors d'une séance de fin d'année, en présence des autres élèves du collège (y compris les élèves du cours de couture!) En présence des parents? On voit que ces variations du «facteur d'audience» ne sont pas négligeables et que la connaissance des conditions *qualifie* la performance.



EXERCICE N° 7. — Récapitulation

Comme pour les deux autres exigences auxquelles doit satisfaire un objectif pour être qualifié d'opérationnel, je propose un petit exercice récapitulatif qui devrait permettre au lecteur de faire le point sur sa maîtrise de la question (et sur sa capacité à l'aider dans son acquisition).

| | OUI | NON |
|--|-----|-----|
| 7. — Lors d'une interrogation écrite individuelle d'un quart d'heure, au cours de l'année, un élève de Sixième sera capable d'énoncer les caractères généraux des poissons. | | |
| 8. — A l'issue d'un stage d'expression écrite et orale, un agent communal sera capable de rédiger un texte libre comportant un développement, encadré d'une introduction et d'une conclusion, et d'y introduire trois exemples empruntés à l'actualité. | | |
| 9. — A l'occasion d'une excursion dans une zone d'abattage forestier, un élève de CM2 sera capable d'énoncer, grâce à l'observation de la coupe et du tronc, l'âge de trois arbres désignés par l'enseignant. | | |
| 10. — A l'issue d'un stage d'initiation à la démarche scientifique, un adulte sera capable de réaliser une expérience démontrant que les métaux augmentent de volume quand on les chauffe et se contractent par refroidissement. | | |
| 11. — A l'issue d'un stage de perfectionnement à l'achat public, un fonctionnaire acheteur public sera capable, à l'occasion de la passation d'un marché, de défendre, auprès d'un contrôleur pointilleux, une interprétation légitime mais peu courante de la réglementation. | | |
| 12. — Lors d'un examen final d'une UV de Géologie, sur présentation, à raison d'une photographie par 20 secondes, de diapositives sur les minéraux des roches métamorphiques, identifier correctement douze des seize minéraux présentés. | | |

Commentaire de l'exercice

L'énoncé n° 7 se situe au très court terme, à l'issue d'une séquence d'apprentissage. C'est une vérification ponctuelle de connaissances que l'on appelle parfois *micro-objectifs*. Il satisfait à la troisième exigence dans la mesure où

la formule « interrogation écrite individuelle d'un quart d'heure » désigne une activité scolaire tout à fait connue : la récitation écrite.

L'énoncé n° 8 ne nous fournit aucune information sur les conditions qui détermineront la rédaction de ce « texte libre ». Les précisions fournies par l'énoncé (« développement, introduction, conclusion »... « trois exemples empruntés à l'actualité ») sont du type « rideau de fumée ». Leur incohérence est évidente. Sommes-nous au moyen terme, c'est-à-dire au retour du stagiaire sur son terrain d'activité? On aimerait savoir à quelle occasion cet agent aura à rédiger des « textes libres »... Sommes-nous au court terme, par exemple au moment d'une évaluation de fin de stage? Aucune des conditions de cette évaluation (temps, matériel, dispositions, consignes) ne sont fournies. En définitive, cette activité (rédiger un texte libre...) ne matérialise pas tant une capacité terminale qu'un *moyen* pédagogique de développer, par transfert d'apprentissage, des capacités professionnelles générales.

L'énoncé n° 9 est suffisant pour préciser les circonstances où la performance doit être réalisée : l'excursion en zone d'abattage forestier. Mais si l'on entend bien le terme « excursion », on y présentera le risque important pour l'élève qui sera interrogé d'être *dépaysé* vis-à-vis des apprentissages scolaires, et d'être *déconcentré* par une joyeuse ambiance éventuelle de ses petits camarades. Nous reviendrons sur ce point dans le chapitre IX : les conditions d'exigence en situation *réelle* peuvent créer une rupture vis-à-vis des conditions scolaires : un élève peut avoir bien appris les règles de la reconnaissance de l'âge d'un arbre et même s'y être exercé à l'aide de documents pédagogiques, une fois sur le terrain, ses connaissances peuvent ne plus tenir leurs promesses.

L'énoncé n° 10 ne satisfait en rien à la troisième exigence posée, car il ne nous fournit pas l'ombre d'une information sur les conditions de l'expérience projetée (temps, lieu, matériels, métal disponible, etc.).

L'énoncé n° 11 peut, mais cette fois au moyen terme, être comparé à l'énoncé n° 1 dans la mesure où la « passation d'un marché », dans le milieu de l'Achat Public, désigne une série d'opérations réglementées, distribuées entre diverses instances, et dont les procédures sont énonçables. Parmi ces procédures, la présentation argumentée du dossier, près de contrôleurs internes ou externes, est un épisode parlant dont les conditions sont connues.

L'énoncé n° 12 fait retour au court terme d'un examen de fin d'année. Il nous présente l'une des épreuves d'une UV de Géologie et nous en fournit une condition essentielle de vérification de connaissances : le nombre de vues, la vitesse de présentation. L'énoncé est donc satisfaisant. Cependant, des précisions seraient nécessaires si les diapos n'avaient jamais été visionnées par les candidats.

«Celui qui ne dépend en rien des modes de l'action matérielle, l'être pur, expert en tout, libre de toute anxiété, affranchi de la souffrance, et qui ne recherche point le fruit de ses actes, celui-là, mon Dévot, m'est très cher.»

La Baagavad-gîtâ, XII, 16.

9 L'heure de l'évaluation

Pour qu'une intention pédagogique tende à devenir opérationnelle, elle doit indiquer le niveau d'exigence auquel l'apprentissage est tenu de se situer et les critères qui serviront à l'évaluation de cet apprentissage.

Des conditions aux critères, de la tâche à la performance

Le dernier énoncé proposé pour clore le chapitre VIII peut permettre la transposition vers l'étude de la quatrième exigence à laquelle doit satisfaire une intention pédagogique pour que celle-ci soit considérée comme opérationnelle.

La situation évoquée est celle d'un examen universitaire courant : contrôle final d'une UV de Géologie (1^{re} année de DEUG). L'énoncé des conditions a pour fonction d'informer l'étudiant sur les comportements qui sont attendus de lui. On escompte de cette information préalable une plus grande transparence dans le contrat « professeur-étudiant », quand ce contrat débouche sur un rapport « évaluateur-évalué ».

Le « performer » et sa performance

Examinons de nouveau cet énoncé :

« Lors d'un examen final d'une UV de Géologie, sur présentation, à raison d'une photographie par 20 secondes, de diapositives sur les minéraux des roches métamorphiques, identifier correctement douze des seize minéraux présentés. »

Les informations transmises par cet énoncé ne constituent pas seulement un repérage des circonstances (matériel disponible, temps, lieu, dispositions,....). L'énoncé même des conditions transforme ces conditions en exigences qui font du comportement attendu une *performance*.

L'emploi de ce dernier mot est, en français, toujours préoccupant. Il est très difficile de faire abstraction de notre empreinte culturelle quand on reçoit le mot « performance » comme le substantif de l'anglais « performer », beaucoup moins marqué par la signification « héroïque » que nous donnons au mot « performance ». Le « performer » n'est pas celui qui crève les plafonds et pulvérise les records. C'est, pragmatiquement, celui qui exécute conformément aux normes ou aux critères, une tâche qui lui était demandée, et réalise ainsi pleinement les objectifs qu'on escomptait.

L'entrée par les objectifs conduit donc à utiliser ce terme reçu des anglosaxons pour désigner une tâche dès lors que cette dernière n'est pas quelconque mais doit répondre à des exigences (normes ou critères) qui lui ont été clairement assignées.

Normes et critères

Le vocabulaire que nous employons ici est grevé de fausse évidence. Il est donc nécessaire de faire un peu le point. « Norme » et « critère » sont, dans le langage courant, employés l'un pour l'autre. Ils signifient en commun que quelque chose (un acte, un événement, un propos,...) est *référé* à autre chose qui en énonce les règles et en permet le jugement.

Dans les Sciences de l'Éducation, on tend, depuis quelques années, à la suite de Scriven (1967) ou Bloom (1973), à distinguer évaluation *normative* et évaluation *critériée*. Une évaluation est dite *normative* quand elle réfère la performance d'un apprenant aux performances des autres apprenants.

Une évaluation est dite *critériée* (ou *critérielle*) quand on ne compare pas l'apprenant aux autres mais qu'on détermine, par la référence à des critères, si, ayant atteint tel objectif, il est en mesure de passer aux apprentissages ultérieurs.

L'entrée par les objectifs engendre généralement une évaluation *critériée* qui s'inscrit dans la même logique d'individualisation des itinéraires d'apprentis-

sage. Il n'est donc pas étonnant qu'opérationnaliser un objectif, c'est, au point où nous amène la quatrième exigence posée par Ralph Tyler, énoncer les *critères* qui permettront de dire si le résultat escompté est ou non atteint.

L'indicateur et le référént

Le critère relève alors d'une double définition, où se retrouve l'équivoque du terme dans notre langue :

1. — Un critère est d'abord l'*indicateur* qui permet d'identifier quelque chose. Si ce quelque chose est une « réussite », c'est-à-dire le fait que les objectifs sont atteints, on définira les critères comme les *indicateurs* de la réussite. Dans notre exemple de minéralogie, l'indicateur est le rapport 12/16.

2. — Mais ces indicateurs eux-mêmes ne permettent d'identifier une « réussite » qu'en *référence* avec des principes, des attentes, des exigences, des prévisions, des règles. On définira aussi les critères comme les objets de cette référence, les *référénts*, qui permettent de porter ce jugement qu'est l'identification de la réussite. Ainsi, fixer la « performance » à « 12 minéraux sur 16 », c'est autoriser un écart de quatre erreurs au nom d'une règle qui demeure pour le moment mystérieuse. Nous en reparlerons plus loin.

En tant qu'indicateurs, les critères peuvent être *qualitatifs*, quand la réussite ne présente pas de degré (c'est ça ou pas ça), *quantitatifs* dans le cas contraire.

Mais une autre distinction va nous être utile encore. Les indicateurs de réussite peuvent être choisis dans deux champs : le champ des *conditions* de la tâche, qui transforment cette dernière en performance ; le champ des *contenus* de la tâche, qui permettent d'énoncer le degré suivant lequel on la maîtrise. La dernière phrase de l'énoncé que nous avons pris comme exemple illustre bien ce rôle des *contenus*. On y demande que le candidat identifie correctement 12 des 16 minéraux présentés.

« O temps, suspends ton vol... »

Par contre, dans le même énoncé, la formule « à raison d'une photographie par vingt secondes » fournit l'indication d'une *condition* matérielle de temps (durée de présentation des vues). Mais il est facile de voir que cette condition n'est pas sans déterminer directement la tâche en lui imposant le critère de *rendement* qui est implicite dans l'énoncé même de la condition. L'indication de la durée fixe une *limite* qui situe la performance : on estime qu'un apprenant s'est suffisamment préparé pour identifier, en vingt secondes *maximum*, la roche qui lui est présentée sur la diapositive.

On dira que la condition se trouve, ici, *érigée en critère*. Nous trouverons de nombreuses illustrations de cette promotion dans les situations d'examen où, à l'instar de notre exemple, les conditions de *temps* deviennent ainsi *fréquemment* critères de la performance.

Je n'entrerais pas ici dans le débat de fond qui nous fait nous interroger sur la signification d'un système d'enseignement placé sous le signe d'un pareil asservissement au temps, sous le signe du rendement, de la vitesse et des cadences. L'opérationnalisation des objectifs découvre ici un coin du voile sur les finalités et les valeurs que ces dernières consacrent...

Cette promotion de la *durée* en critère de la performance est cependant assez généralement admise, parce que le temps, quel que soit l'encadrement dont il fait l'objet, semble une dimension *intrinsèque* de cette tâche, susceptible de variations, d'un individu à un autre, ou d'une époque à une autre chez le même individu. Ces variations sont *directement indicatrices* de progrès dès qu'on se trouve devant une exécution susceptible d'être répétée : le *gain de temps* demeure l'un des critères les plus objectivables de l'amélioration d'une performance. Et, en même temps, il est *mesurable* dans le registre homogène du « chrono ». Reste à savoir comment cette « amélioration » se combine avec d'autres améliorations possibles et avec ses propres inconvénients (fatigue, inexactitude, etc.). Reste bien sûr à savoir aussi pourquoi ce gain de temps paraît souhaitable et à qui il profite...

Espace, moyens, environnement

Ce rôle de la dimension temporelle de la performance lui confère une fonction exceptionnelle de *critère* que les autres conditions ne trouvent pas au même degré. Elles ont avec la tâche un lien plus extérieur. Il faut cependant distinguer ici les performances techniques et les performances intellectuelles.

Les premières, quand elles donnent lieu à des tâches très spécifiques, peuvent mentionner des conditions d'*espace* ou de *moyens* qui prennent le caractère de *critères*. Les compétitions sportives fournissent des exemples de cette promotion de l'*espace* en critère, par exemple avec la distinction entre performance de *plein air* et performance *en salle*.

Dans des performances où des *engins* sont en compétition, les caractéristiques des concurrents doivent être rigoureusement comparables. Ainsi le vainqueur d'une régatée sur *Flying Dutchman* n'est pas *stricto sensu* comparable au vainqueur d'une régatée sur *5.0.5.*, même si ces deux types de dériveurs sont assez voisins pour avoir été retenus l'un et l'autre comme série olympique. Mais le *nom même de la série, énoncé d'une condition, devient l'énoncé d'un critère*.

Ce même exemple de la régatée, mais applicable aussi à d'autres sports comme l'automobile par exemple, illustre l'importance que peut revêtir la condition de *lieu* au point que cette dernière devienne essentielle à la performance. Gagner une régatée en baie du Pouliguen-La Baule ne signifie pas qu'à *compétence égale* un concurrent renouvellera sa performance en baie de Kiel. En est-il de même des stades de football ou de rugby? Les joueurs « connaissent » mieux la pelouse de leur propre terrain et l'environnement psychosociologique de leur public. Et le critère de la victoire « à l'extérieur » et « à domi-

cile » est souvent évoqué par les chroniqueurs sportifs pour représenter une différence de *mérite*.

Il est rare, par contre, dans les performances intellectuelles, que la condition d'*espace* et de *lieu* fasse l'objet d'un énoncé explicite. Elle paraît le plus souvent renvoyée au jeu des circonstances accidentelles. On n'a pas encore trouvé d'énoncés du type suivant :

— le candidat sera capable de répondre à un questionnaire à choix multiples (q.c.m.) de soixante items, en deux heures, dans un hall de gare désaffectée, transformé in extremis en maison des examens...

— le candidat sera capable d'identifier une formation géologique sur une carte sans pouvoir déployer cette dernière devant soi à cause de l'exiguïté de la table mise à sa disposition...

Ces anecdotes renvoient certainement chacun des lecteurs à une expérience personnelle où, jamais explicitée (et pour cause!) dans le contrat d'évaluation énoncé par les examinateurs, une variable tenant aux conditions d'*environnement* a pu devenir la cause, *non prise en compte*, de véritables contre-performances.

Ces remarques permettent de poser une double distinction utile à notre propos : l'essentiel et l'accidentel, le nécessaire et l'arbitraire.

L'essentiel et l'accidentel

Il existe des conditions dont la promotion en critères de performance peut être énoncée sans équivoque : ainsi certaines conditions de *temps* et de *moyens*, surtout quand elles sont quantifiables. Leur prise en compte lors de l'évaluation sera, dès lors, facilitée, de même que leur inscription dans l'énoncé des objectifs qui préparent à cette évaluation. Mais il existe une zone incertaine où les circonstances fortuites, variables habituellement négligées et effectivement négligeables, entrent en composition avec les variables essentielles constitutives de la situation d'évaluation, au point d'en modifier la portée.

Le nécessaire et l'arbitraire

Mais cette promotion des conditions en critères de la performance peut parfois (et même souvent) s'avérer arbitraire et donc introduire dans l'évaluation des éléments difficiles à rationaliser vraiment.

Notre exemple illustre assez bien ce risque. Deux critères quantitatifs y sont indiqués : le rythme de présentation des diapositives (une toutes les vingt secondes) et le nombre de diapositives correctement identifiées (la réussite est située à 12/16). Le premier critère est une condition (le temps dont le candidat dispose) devenue indicateur de performance. Le second est le degré de maîtrise

exigée dans l'exécution de la tâche elle-même (identifier des roches métamorphiques). Il fixe un «standard minimum»: 12 vues correctement identifiées.

On voit, grosso modo, ce que l'exigence de limitation du temps vient faire en cette circonstance, outre l'objectif de fonctionnement qui est là poursuivi: ne pas s'éterniser dans le déroulement des examens oraux... On peut faire remarquer d'abord que 20 secondes est un laps de temps relativement long dans une épreuve d'identification d'objet, s'il s'agit d'une reconnaissance d'objet déjà connu. C'est un délai relativement court dans une épreuve d'identification d'objet non connu, appartenant à une classe connue.

Le rythme de vingt secondes, devenu indicateur déterminant de réussite, peut se légitimer par des considérations rationnelles de cohérence avec les apprentissages. L'exigence est conforme aux capacités, l'indicateur n'est pas sans référent (cf. supra, p.151), et l'épreuve évalue bien ce qu'elle est censée évaluer. Mais il faut ajouter que, même dans le cas de la meilleure adéquation entre la performance et la capacité, le choix de vingt secondes garde un aspect d'arbitraire, et d'abord pour cette simple raison qu'il sacrifie tout simplement au système décimal: pourquoi pas 18 ou 24 secondes? Mais avouons que 20 fait mieux pour des mentalités balisées depuis l'enfance par la belle ordonnance des dizaines...

On peut d'ailleurs en dire autant des trois heures de la composition française ou des quatre heures de la dissertation philosophique. Les exigences de fonctionnement l'emportent de beaucoup en cette affaire sur les exigences proprement pédagogiques. Mais qui peut dire, en cette occurrence, que «trois heures» est un critère plus décisif que «trois heures dix»? Là encore, la fascination du «compte rond» l'emporte sur la légitimité rationnelle du délai. Le «réfèrent» n'est, en définitive, qu'une habitude sociale.

Cet arbitraire se retrouve-t-il dans la fixation du standard minimum emprunté au champ des contenus? Dans notre exemple, l'indicateur retenu est douze. Mais quel est le référent de cet indicateur? Qu'est-ce qui légitime que l'on n'exige pas la maîtrise totale (16/16)? Pourquoi accorder un pourcentage de 25% d'erreur? Quelle serait la signification, autre qu'un abaissement arbitraire du seuil quantitatif, d'une tolérance de 30%, voire de 50% d'erreur? Nous sommes en présence d'un objectif terminal. La tolérance tient-elle aux circonstances de l'examen et à leur caractère d'épreuve? A l'inadéquation du matériel vis-à-vis des objectifs, certaines erreurs pouvant être induites par cette absence de conformité? La difficulté des vues peut n'être pas homogène et laisser une marge d'incertitude...

Passage à tabac, passage à niveau

Dans cette dernière hypothèse, la tolérance de 25% est un correctif imposé à un matériel qui risque de ne pas mesurer vraiment ce qu'il est censé mesurer. Or le cas est extrêmement fréquent. Il constitue même la règle dans l'enseignement: il n'est pas rare que les difficultés d'une épreuve d'examen, censée

vérifier les apprentissages effectués au cours d'un stage ou d'une année, soient sans commune mesure avec les objectifs poursuivis réellement et les moyens dont on a armé les élèves. Cette situation est classique dans l'enseignement supérieur où les «épreuves» d'examen appellent souvent une performance complexe de type réflexif à laquelle l'enseignant, centré sur les contenus de la matière qu'il enseigne, ne s'est pas senti tenu de préparer les étudiants. Les comportements intellectuels supérieurs ne s'apprendraient pas et relèveraient d'aptitudes individuelles dont le développement serait l'affaire de chacun à ses risques et périls.

Du niveau d'exigence aux critères de «réussite»

Ce rappel des conditions souvent médiocres qui caractérisent l'évaluation par les examens scolaires et universitaires (cf. Noizet et Caverni, 1978) nous place face au problème, très difficile à résoudre concrètement, de la détermination du *niveau d'exigence*. Les *taxonomies* d'objectifs pédagogiques, dans la foulée des travaux de Bloom (cf. supra, p. 119), ont précisément pour fonction d'assurer l'homogénéité du niveau des objectifs entre la phase de formation et la phase de validation.

Nous entendons ici par *niveau* la position d'une exigence sur une échelle hiérarchique. La détermination d'un niveau d'exigence au cours d'une opérationnalisation d'objectifs pédagogiques se heurte à trois difficultés principales: la rupture du niveau d'exigence, la méconnaissance des pré-requis, l'imposition d'exigences parasites.

La rupture du niveau d'exigence

Le risque le plus important est évidemment que l'évaluation fasse appel à des exigences imprévues, rehaussant le niveau de manière inconsidérée. Si le but est de provoquer une sélection, le jeu est cohérent. Mais dans la perspective d'un apprentissage de maîtrise (*Mastery Learning*), l'incohérence est évidente puisque le but assigné à la formation est de faire accéder tous les apprenants à la réussite. Celle-ci est définie à travers la poursuite d'une série d'objectifs, permettant de personnaliser les curriculums. Les objectifs ne peuvent alors manquer de comporter, dans leur énoncé, les critères et le niveau qui permettront de déceler si la maîtrise est atteinte.

Dans l'exemple que nous avons pris, l'indication du niveau nous est fournie par l'énoncé de l'activité elle-même, «identifier», et par l'adverbe «correctement» qui l'accompagne. Or nous avons souligné à plusieurs reprises l'insuffisance du terme «identifier» qui peut renvoyer à des capacités situées très différemment sur une échelle de capacités cognitives. Quant à «correctement»,

s'il renvoie sans équivoque à «sans erreur», il est possible de le placer sur une échelle hiérarchique allant de «complètement erroné» à «sans erreur».

Il reste qu'il faudra s'assurer qu'un groupe de juges interprète ce «correc-tement» de manière identique. La chose est peut-être concevable pour des roches métamorphiques d'identification élémentaire (reconnaissance d'objets déjà connus). Mais elle se compliquerait singulièrement si cette «identification» devenait une tâche de spécialiste chargé d'interpréter des indices ambigus. Qu'est-ce alors qu'une identification «correcte»? Le critère de réussite se déplace ici de la plus ou moins grande certitude de la conclusion, à la plus ou moins grande pertinence de la déduction. L'identification est alors «correcte» pour avoir respecté les formes, par un «sans faute» *méthodologique*.

La méconnaissance des pré-requis

C'est un autre type d'erreur fréquent, quand on fixe un niveau d'exigence, de n'avoir pas vérifié dans quelle mesure exacte les apprenants possédaient le niveau préalable dans la capacité que l'on cherche à développer, ainsi que les autres capacités acquises comme préalables. Dans la formation initiale, ce problème est officiellement résolu par le système de la progression par niveaux homogènes annuels désignés souvent par la classe : «niveau 6^e», ou par l'examen : «niveau Bac», «niveau Licence».

Mais tout le monde sait qu'il s'agit là d'un trompe-l'œil. Basé sur une évaluation normative et non critériée, le système des examens qui devrait, en principe, garantir l'acquisition des pré-requis, fluctue lui aussi avec les fluctuations de compétence. Son rôle n'est pas d'assurer la qualité des apprentissages, mais de réguler la quantité du contingent admis suivant des normes qui ne sont pas d'abord pédagogiques.

Cette prise en compte des acquis antérieurs donne lieu à des tentatives intéressantes d'évaluation diagnostique accompagnée, quand des lacunes ont été décelées dans les connaissances ou les stratégies d'apprentissage, de procédures de *remédiation*. Les travaux de A. Bonboir (cf. 1970, 1974) et de ses collaborateurs à l'Université de Louvain, ainsi que ceux de L. Allal à l'Université de Genève (cf. 1979), développent les recherches sur cet axe.

Dans la formation des adultes, ce problème de la «mise à niveau» est l'une des pierres d'achoppement de la Promotion sociale où l'hétérogénéité des participants, jointe à des ressources pédagogiques limitées (en particulier, la ressource «déroutement dans le temps»), appelle une organisation individualisée et modulaire dont on trouvera une description chez D'Hainaut (1972).

L'imposition d'exigences parasites

L'une des conséquences d'une mauvaise prise en compte des pré-requis conduit à parasiter l'évaluation d'exigences qui n'ont plus rien à voir avec l'objectif poursuivi.

Le cas classique est représenté par les épreuves de vérification d'acquisitions dont le style n'a pas fait l'objet d'un entraînement au cours de la formation. L'épreuve va alors mesurer autre chose que ce qu'elle est censée mesurer.

Ainsi la rédaction d'un problème de physique constituée en même temps une épreuve de français, alors même que cette prestation n'a pas été instituée dans ce but. Mais il n'est pas exclu, d'une part, que pour tel ou tel élève en particulier, cet aspect des choses l'emporte, et, d'autre part, que pour tel ou tel professeur, l'évaluation de la capacité d'écrire en français lors d'une composition de physique devienne un critère dominant. La question qui est alors posée est la suivante : est-ce que les apprentissages en sciences physiques incluaient un entraînement à l'expression française, au point que cet entraînement *figure parmi les objectifs* de cet enseignement?

Ce problème est bien illustré par une erreur que j'ai moi-même commise à l'occasion d'un stage expérimental de formation de fonctionnaires. Il s'agissait de sensibiliser ces agents de l'Etat à la contradiction qu'il y a à adopter un comportement administratif traditionnel dans des situations de négociation d'achat qui requièrent un comportement spécifique d'acheteur face à l'«agression» des «marketingmen».

Un bon moyen de vérifier si les stagiaires avaient saisi cette contradiction était de leur proposer de *transposer* les idées qu'ils s'en faisaient dans *un autre langage* que le langage verbal. Nous avions donc proposé que l'apprenant devrait être en mesure, à l'issue du stage, de «fabriquer une bande dessinée qui mettra en scène un acheteur public se comportant en administratif traditionnel dans une situation requérant un comportement spécifique d'acheteur».

Les participants virent sans difficulté le bien-fondé d'un tel objectif spécifique. Et ils s'en trouvaient même agréablement surpris : une bande dessinée, chouette... Le malheur vint que leurs talents de «cartoonist» n'étaient pas à la hauteur de leurs espoirs. Les difficultés de l'évaluation ne vinrent pas de leur incapacité à décrire les comportements qu'il s'agissait d'opposer, mais de *défaut de moyen*. L'objectif «réaliser une bande dessinée» parasitait l'objectif «vérifier qu'une contradiction est comprise grâce à sa transposition dans un autre langage».

Ce parasitage des objectifs, par des exigences nouvelles et non contrôlées, intervient fréquemment lorsque des examinateurs, lassés des procédures académiques traditionnelles, ou conscients de la lassitude de leurs stagiaires, étudiants ou élèves, veulent *innover* et mettre en œuvre des modes de contrôle plus stimulants, en particulier en proposant des tâches en grandeur réelle. Il convient évidemment d'encourager ces initiatives. Mais le risque de parasitage qu'elles comportent demanderait une grande vigilance dans l'analyse préalable, faute de quoi leur effet stimulant risque de se transformer en l'impression d'un fardeau insupportable et, en définitive, plus arbitraire encore que ne l'étaient les examens «bêtes et méchants» consacrés par l'usage.

Qui évalue quoi, pour qui, pour quoi?

On n'entamera pas ici un long débat sur les problèmes de l'évaluation qui justifieraient, à eux seuls, un livre entier. Trois parutions récentes témoignent de l'intérêt que l'on porte aujourd'hui à ces questions (numéros spéciaux de *Pour*, 1977; *Education Permanente*, 1977; *Cahiers Pédagogiques*, 1978). Rappelons seulement quelques distinctions utiles.

Une évaluation peut être implicite ou explicite

Est *explicite*, une situation présentée ouvertement comme évaluatrice, par exemple un concours, un examen, une mise à l'épreuve, etc. Mais bien des évaluations de nos acquisitions, scolaires ou autres, sont *implicites*, c'est-à-dire ne sont pas présentées comme telles. Ainsi je reste perplexe devant une perceuse électrique dont on vient de me démontrer le maniement un quart d'heure plus tôt : c'est une évaluation implicite de mon apprentissage. De même, si j'arrive, au cours d'une conversation dans un salon parisien, à intéresser mes interlocuteurs à l'opérationnalisation des objectifs pédagogiques, il y a là, outre une performance mondaine, une occasion d'évaluer mes connaissances... C'est, en définitive, l'existence quotidienne qui nous offre occasion de nous évaluer.

Une évaluation peut être instituée ou improvisée

Est instituée une évaluation qui ne prend pas l'apprenant par surprise, mais a fait l'objet d'un «contrat» avec le formateur.

Une évaluation peut être certificative ou formative

Dans le premier cas, l'évaluation est d'abord la sanction attachée à des études ou à un stage. Elle est le plus souvent *sommative*, intervenant en fin de formation sous une forme globale, tardive et lacunaire. Elle serait *formative* si son but prioritaire était de fournir immédiatement à l'apprenant une information utile sur son progrès ou ses lacunes, et les moyens de remédier à ces dernières.

Une évaluation peut être normative ou critériée

Nous avons déjà rencontré plus haut cette distinction proposée par Bloom (1971).

On peut poursuivre cette nomenclature un peu scolastique en évoquant rapidement les *instances qui ont pouvoir sur les critères*. C'est là un sujet de conflit assez courant : des formateurs sont astreints à adopter des critères qu'ils n'approuvent pas mais dont ils ne peuvent contester l'usage. Ainsi des animateurs de groupes d'évolution personnelle sont sollicités fréquemment par des commanditaires de formation d'avoir à *noter* des stagiaires, ce qui est non seulement contraire à la déontologie professionnelle, mais irréalisable. On sait, d'autre part, qu'un apprenant peut considérer que sa prestation est «bonne», jugée à ses propres critères (par exemple, elle sera «en progrès» par rapport à la précédente), alors que l'examineur, utilisant une évaluation «normative» de confrontation à une moyenne, y verra une contre-performance. Etc.

Maîtrise, transfert, expression

La notion de «réussite» que nous avons employée à plusieurs reprises mérite à son tour quelques précisions. Elle signifie ici que les indicateurs informent bien qu'un objectif est atteint tel qu'il avait été énoncé. Mais le moment de cette constatation n'est pas indifférent, et nous retrouvons ici le tryptique proposé plus haut (cf. supra, p. 134) : *court, moyen et long terme*.

Constater une réussite à l'issue immédiate d'une formation ne garantit pas forcément que cette réussite est appelée à se prolonger : l'usage sur le terrain de la vie professionnelle ou quotidienne d'une habileté acquise au cours d'un stage suppose que le transfert de cette habileté est réalisable alors que bien des variables de la situation seront changées. De même, des compétences acquises au cours d'une séquence, dans un cycle de formation de longue durée, peuvent ne pas représenter une acquisition durable.

On peut rapprocher cette trilogie (court, moyen et long terme) d'une autre que De Landsheere et De Landsheere (1976) proposent à la suite de Gagné (1964) et Eisner (1969). Ils distinguent les objectifs de maîtrise, de transfert et d'expression. Je préfère parler, pour ma part, de *dominantes* car un même objectif détient toujours, à des degrés divers, des composantes suivant les trois axes.

La dominante de maîtrise

Elle est vérifiable principalement dans le court terme. Son évaluation est alors intégrée à la formation, ou située à son issue immédiate. Les objectifs de maîtrise portent sur un domaine déterminé, entièrement circonscrit, susceptible d'être cadré, prévu, sans équivoque majeure. La performance qu'ils visent est *prévisible et reproductible* à 100%. L'évaluation y est une vérifica-

tion que quelque chose à acquérir est effectivement acquis. Le comportement terminal de l'apprenant doit être conforme à la définition qu'on en a donné.

La réussite ou l'échec y sont exprimés en termes de résultats enregistrables de manière standard, sans variations autres que négligeables d'un juge à un autre.

La dominante de transfert

Elle vise le moyen terme (exemple : le passage à un nouveau cycle d'apprentissage) et surtout le long terme (la «vie courante») et ses exigences professionnelles et quotidiennes. Les situations où le comportement terminal apparaîtra ne sont pas susceptibles d'être décrites à l'avance avec une totale précision car elles comportent de nombreuses inconnues. La tâche apprise y sera articulée avec une activité d'ensemble incluant la triple dimension de l'institution (qui commande et contrôle cette tâche ?), de l'instrumentation (de quoi dispose-t-on pour l'accomplir ?), de l'interaction (avec qui est-on appelé à collaborer ?). Dans bien des cas, ces composantes ne sont prévisibles que par approximation : l'écart est trop grand entre la «formation» et le «terrain». La tâche n'est donc pas automatiquement reproductible. Le domaine visé n'y est pas une fois pour toutes circonscrit, mais en évolution. L'apprentissage lui-même ne consiste pas tant à maîtriser des données en leur propre champ qu'à les transposer dans un autre.

La mesure de la performance de l'apprenant y est évidemment moins simple. Mais des critères peuvent être trouvés dans la mesure où on aura pu répertorier et classer, par une méthode d'analyse des tâches et des fonctions, des activités ou des attitudes dont l'acquisition ou le renforcement paraissent souhaitables. Ces activités et attitudes donnent lieu à des comportements observables, eux-mêmes susceptibles d'une mesure qualitative ou quantitative. Mais d'importantes variations sont enregistrables d'un juge à l'autre.

La dominante d'expression

(Eisner, 1969)

Elle vise des produits qui ne soient pas objet de performance standardisable comme le sont les performances attendues des objectifs de maîtrise. Alors que la maîtrise *prévoit* qu'à une situation bien cadrée convient une gamme très limitée de réponses, un choix restreint de procédures, la reproduction exacte des manières de faire apprises, cette *prévision* et cette *reproduction* sont contradictoires avec l'objectif d'expression. La «tâche» est une *œuvre*, unique, originale, visée pour elle-même, susceptible d'une existence propre (un tableau, une pièce de musique, une chanson, une bande dessinée, etc.).

La prévisibilité devient ici un critère de contre-performance : si l'on sait d'avance ce que sera l'œuvre attendue, cette dernière n'est plus intéressante.

Le critère de «performance» devient la *surprise*, tant celle de l'apprenant que celle du formateur.

Mais cette «surprise» présente, paradoxalement, des aspects *mesurables* par référence à une population donnée. Wallach et Kogan (1965) mesurent ainsi le taux d'«originalité» d'une production sur une échelle allant de l'extrêmement «banal» à l'extrêmement «original».

De la même manière, que l'activité en question soit susceptible d'être reproduite constitue un autre critère de contre-performance, le critère de performance étant le caractère *unique* de l'œuvre réalisée. Mais cette unicité présente elle-même à son tour des aspects paradoxalement mesurables par référence au développement de la production du même apprenant. Sa «trouille» peut devenir un «truc», un tic rédactionnel ou pictural, répétitif. L'apprentissage qui avait donné lieu à une réalisation autonome est réduit à un automatisme de répétition. C'est le peintre condamné à s'imiter lui-même. Par contre, le style «unique» peut comporter des éléments repérables qui témoignent de sa propre évolution interne. L'unité de l'œuvre peut cohabiter avec l'unicité des œuvres.

Objectifs et pêche à la ligne

Mon collègue Guy Clément illustre cette distinction entre *maîtrise*, *transfert* et *expression* par référence à la pêche en rivière. Un pêcheur peut être un parfait connaisseur de sa zone de pêche familière et il y réussira de meilleures prises que d'autres pêcheurs excellents. Mais ces derniers l'emporteront sur lui quand ils le retrouveront sur des lieux de pêche dont ils ne sont ni eux ni lui familiers. Il mettra plus de temps qu'eux à s'adapter et ses résultats seront inférieurs. Leur meilleur *transfert* les rend polyvalents. Sa *maîtrise* lui assure la supériorité sur son «terrain».

Quant à l'*expression*, les uns et les autres l'attendront de cette pêche fabuleuse dont tous rêvent et qui leur permettra d'atteindre un jour au moins à la perfection de leur art...

*
*

Grille d'analyse récapitulative

Toutes ces investigations peuvent se révéler instructives dans l'étude et la critique des énoncés d'intentions pédagogiques. Je propose de récapituler dans la grille, page suivante, les quatre axes principaux de la recherche.

ÉNONCÉ DE L'OBJECTIF : à l'issue de la formation, l'apprenant sera capable de

COMPORTEMENT OBSERVABLE :

CAPACITÉ RECHERCHÉE :

| ① RECHERCHE DU NIVEAU D'EXIGENCE ⁽¹⁾ | | | |
|---|--------------------|----------------|----------------------|
| | CHAMP PSYCHOMOTEUR | CHAMP COGNITIF | CHAMP SOCIO-AFFECTIF |
| Tâche complexe (2) | niveau supérieur | | |
| | niveau inférieur | | |
| Taxonomie (3) | niveau supérieur | | |
| | niveau inférieur | | |

| ② RECHERCHE DE L'OPTIMUM D'ACQUISITION | | | |
|--|--|--|--|
| RECHERCHE DES PRÉ-REQUIS | | RECHERCHE DES OBJECTIFS COMPLÉMENTAIRES ⁽⁴⁾ | |
| niveau préalable dans la capacité | | obj. de formation | |
| autres capacités requises comme préalables | | obj. de formation* | |
| RECHERCHE DES EXIGENCES PARASITES | | obj. de pratique sociale | |

| ③ RECHERCHE DES CRITÈRES DE « RÉUSSITE » | | | |
|--|--|---|--|
| ÉNONCÉ ET CARACTÉRISTIQUES DES CRITÈRES | | JUSTIFICATION (NÉCESSITÉ OU ARBITRAIRE) DES CRITÈRES | |
| qualitatifs | | | |
| quantitatifs | | | |
| STATUT DE L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES | | POUVOIR SUR LES CRITÈRES | |
| explicite-implicite ; invisibles-imprescibles ; certificative-formative ; normative-critère : | | commanditaire ; imitation form. ; formateur ; preneur de form. : | |

| ④ RECHERCHE DES DOMINANTES | | |
|----------------------------|-----------|------------|
| MAÎTRISE | TRANSFERT | EXPRESSION |
| | | |

(1) Niveau d'exigence : que la recherche du niveau d'exigence puisse être menée dans les *trois champs* psycho-moteur, cognitif et socio-affectif, ne signifie pas que l'objectif étudié les emprunte tous les trois.

(2) Echelle empirique : on entend ici par échelle « empirique » celle que des formateurs pourraient se constituer en réfléchissant d'eux-mêmes sur une situation pédagogique concrète.

(3) Taxonomie : utiliser l'une des taxonomies existantes, pour confirmer ou corriger cette première approche empirique.

(4) Objectifs complémentaires : la recherche des objectifs complémentaires constitue cette « optimisation » de la situation pédagogique dont nous avons parlé plus haut, p. 79.

* *

EXERCICE N° 8

Voici deux énoncés auquel le lecteur est invité à appliquer le questionnaire récapitulatif ci-contre.

Énoncé n° 1. — À l'issue d'un entraînement dans l'ouvrage *Les objectifs pédagogiques*, le lecteur sera capable, une fois le livre terminé, en disposant uniquement d'une feuille de papier et d'un instrument pour écrire en état de marche, dans un laps de temps de 10 minutes maximum, de rappeler par écrit, dans les termes mêmes de la page 62, les quatre exigences auxquelles doit satisfaire un objectif pédagogique pour être opérationnel.

Énoncé n° 2. — À l'issue d'un entraînement dans l'ouvrage *Les objectifs pédagogiques*, le lecteur sera capable d'en faire le compte rendu critique dans la rubrique bibliographique de la *Revue française de Pédagogie* de manière à susciter la réaction écrite d'au moins un lecteur auprès de la Rédaction.

Commentaire de l'exercice

Énoncé n° 1. — « À l'issue d'un entraînement dans l'ouvrage *Les objectifs pédagogiques*, le lecteur sera capable, une fois le livre terminé, en disposant uniquement d'une feuille de papier et d'un instrument pour écrire en état de marche, dans un laps de temps de 10 minutes maximum, de rappeler par écrit, dans les termes mêmes de la page 62, les quatre exigences auxquelles doit satisfaire un objectif pédagogique pour être opérationnel. »

Le comportement escompté de l'apprenant est qu'il « rappelle par écrit ». La capacité visée est donc la mémorisation d'un contenu constitué par l'énoncé de quatre règles.

1. Recherche du NIVEAU d'exigence.

1.1. Champs.

L'objectif utilise le champ psychomoteur comme *moyen*, mais aucune capacité psychomotrice ne semble être visée en propre par cet objectif. De même, le champ socio-affectif est intéressé indirectement : les sentiments éprouvés par le lecteur à l'égard du livre et de son auteur vont peser dans son exercice comme ils ont pesé dans son « apprentissage ». Mais l'objectif ne vise pas à faire acquérir une attitude plutôt qu'une autre. Par contre le champ cognitif est intéressé en première instance. Il s'agit en effet d'une banale vérification de connaissances.

1.2. Echelles de niveau.

1.2.1. Empiriquement, on peut situer le niveau grâce à l'expression « rappeler par écrit, dans les termes mêmes de la page 62 ». Le niveau supérieur pourrait être : rappeler par écrit dans ses propres termes ; le niveau inférieur : recopier le passage de la p. 62. Par contre, il n'y aurait pas hiérarchie entre « rappeler par écrit » et « rappeler par oral » qui énoncent deux capacités distinctes.

1.2.2. La taxonomie de Bloom place ce rappel de règles dans la catégorie générale de connaissance (memory) qui constitue la classe I de sa taxonomie d'objectifs. Il le situe au niveau de la connaissance des « conventions », le niveau inférieur étant la connaissance des « moyens », le niveau supérieur étant la connaissance des « tendances » et « séquences » (cf. Bloom, 1969).

2. Recherche de l'OPTIMUM d'acquisition.

2.1. Pré-requis.

2.1.1. Niveau préalable dans la capacité : rappeler un contenu suppose acquis un niveau préalable de mémorisation de ce contenu qui serait de le reconnaître (par exemple, les quatre exigences figureraient parmi une liste de douze énoncés plus ou moins similaires).

2.1.2. Autres capacités requises comme préalables : elles sont multiples, à commencer par savoir écrire, à une certaine vitesse, etc.

2.2. Exigences éventuellement parasites.

L'épreuve elle-même, reproduisant la situation scolaire connue de la « récitation écrite en temps limité » n'introduit pas d'exigence susceptible de court-circuiter gravement l'exercice de rappel, dès lors que le lecteur a l'expérience de ce type de situation. A moins qu'il ne considère cette vérification qu'on lui suggère, comme parasite par son indécence même!

2.3. Objectifs complémentaires.

2.3.1. *Objectif de formation* : en tentant de rendre le lecteur capable de rappeler par écrit les quatre exigences de Tyler, en profite-t-on pour lui offrir d'autres effets formateurs? Exercer sa mémoire, par exemple...

2.3.2. *Objectif de fonctionnement* : en même temps qu'il poursuit l'instruction et l'éducation du lecteur, cet objectif facilite-t-il, par exemple, sa lecture? Rien là d'évident...

2.3.3. *Objectif de pratique sociale* : en imposant à un adulte une récitation dans les termes mêmes du livre, l'objectif renforce implicitement une attitude de soumission à la chose écrite et à la parole de l'auteur, « sujet supposé savoir ».

3. Recherche des critères de « réussite ».

3.1. Énoncé et caractéristiques des critères.

3.1.1. *Qualitatifs* : les « termes mêmes » du livre.

3.1.2. *Quantitatifs* : les « quatre exigences », « un laps de temps de 10 minutes ».

3.2. Justification des critères.

— Dans une épreuve de rappel, exiger les « termes mêmes » du livre est logique si l'on veut vérifier l'adoption conforme d'un vocabulaire ou d'une formulation. Mais on peut s'interroger, au second degré, sur l'intérêt pédagogique d'une restitution de ce type après un travail aussi personnalisé qu'une lecture.

— Requérir que les quatre exigences soient rappelées constitue un critère de maîtrise des contenus de connaissance à 100%. Je ne suis pas en mesure de prédire si cette requête est justifiée ou si l'itinéraire que j'ai imposé aux lecteurs n'introduit pas trop de parasites au point que ce rappel à 100% risque d'être trop exigeant.

— Quant aux dix minutes, elles correspondent au temps d'une rédaction, sans à-coups et avec application, de la liste des quatre exigences, augmenté de quelque délai de grâce... Et elles sacrifient joyeusement au culte de l'ordre décimal.

3.3. Statut de l'évaluation des apprentissages.

Présentée comme un exercice scolaire, cette évaluation ne peut être qu'explicite. Le lecteur a une conscience qu'il vérifie des connaissances. Cette évaluation est *improvisée*, dans la mesure où il garde l'initiative de l'lecteur ou non. Elle n'est pas *certificative* car il n'en obtiendra aucun certificat, ni diplôme, ni appréciation, ni note.

Elle est par contre *formative* puisqu'elle lui fournit un *feed-back* sur l'efficacité de son travail, le renvoyant éventuellement à une médiation, si nécessaire. Elle est *critériée* puisque la performance, effectuée en solitaire, ne sera référée qu'à l'exactitude des quatre énoncés et non aux résultats d'un groupe de référence.

3.4. Pouvoir sur les critères.

Il s'agit d'une auto-évaluation simplement suggérée par l'auteur, mais aucune instance ne peut imposer au lecteur les critères choisis. En particulier, le lecteur peut préférer, par exemple, tenter de reconstituer les quatre énoncés en ses propres termes, s'il juge que ce type de rappel est plus «intelligent».

4. Recherche des dominantes.

Il s'agit, bien évidemment ici, d'un objectif de maîtrise, situé au court terme et peu sensible aux variations de la situation. On peut imaginer cent lecteurs, très différents les uns des autres, dans des contextes fort divers et réalisant la tâche de façon standard. Le transfert, c'est-à-dire la réadaptation de la tâche à un contexte éloigné du contexte d'apprentissage, est minimale. Quant à la dominante «expression», à moins que ce papier soit «le plus beau jour de sa vie» comme le sabbat de Joseph Prudhomme, le lecteur la poursuit par d'autres moyens sans aucun doute...

Énoncé n° 2. — «A l'issue d'un entraînement dans l'ouvrage *Les objectifs pédagogiques*, le lecteur sera capable d'en faire le compte rendu critique dans la rubrique bibliographique de la *Revue française de Pédagogie* de manière à susciter la réaction écrite d'au moins un lecteur auprès de la Rédaction.»

Le comportement escompté de l'apprenant est qu'il «fasse un compte rendu critique». Il s'agit là d'une activité complexe mettant en œuvre de nombreuses capacités parmi lesquelles l'évaluation d'une œuvre ou d'une action.

1. Recherche du NIVEAU d'exigence.

1.1. Champs.

Les champs cognitif et socio-affectif sont directement concernés par cet objectif :

1.1.1. Le champ cognitif, puisqu'il s'agit de l'appropriation d'un objet intellectuel en vue de sa transmission et de son évaluation.

1.1.2. Le champ socio-affectif, puisque l'activité terminale est un acte social où le rédacteur va jouer un rôle d'intermédiaire actif entre l'auteur et les lecteurs de la Revue.

1.2. Echelles de niveau.

1.2.1. Empiriquement,

1.2.1.1. *Dans le champ cognitif*, il vient tout de suite à l'esprit que le compte rendu critique se situe à un niveau supérieur d'appropriation intellectuelle d'un objet, puisqu'il suppose un jeu complexe de *distance* et de *proximité* par rapport à lui. Le niveau juste inférieur pourrait être une *analyse exhaustive mais sans évaluation*. Quant au niveau supérieur, ce serait sans doute la réécriture du livre en mieux!

1.2.1.2. *Dans le champ socio-affectif*, plusieurs échelles hiérarchiques sont concevables. Une première échelle, très proche du «cognitif» (mais la distinction est critiquable, on l'a dit!), prendrait comme axe le phénomène de *communication* et donnerait :

- niveau inférieur : informer sans prendre parti
- niveau fixé : rendre compte de manière critique
- niveau supérieur : proposer une alternative.

Une autre échelle peut prendre comme axe le rapport *reçu* avec le livre au cours de la lecture, en tant que le livre n'est pas seulement un moyen de connaissance, mais aussi «quelque chose que l'on aime ou que l'on n'aime pas» :

- niveau inférieur : indifférence polie, exercice d'une tâche routinière,
- niveau fixé : dire ce que l'on a sur le cœur,
- niveau supérieur : gagner le lecteur à ses propres émotions, quelles qu'elles soient.

1.2.2. Taxonomiquement,

1.2.2.1. *Dans le champ cognitif*, le «compte rendu critique» se situe au niveau VI, «Évaluation», le plus élevé de la taxonomie de Bloom, le niveau juste inférieur étant la «synthèse» (cf. Bloom, 1956) : à ce niveau V, le rédacteur du compte rendu pourrait, par exemple, s'être à ce point approprié le contenu du livre qu'il pourrait personnaliser son compte rendu, y introduire des considérations originales, enrichir l'objet par son propre apport.

1.2.2.2. *Dans le champ socio-affectif*, on peut emprunter la taxonomie de Krathwohl (1962) et situer le compte rendu critique comme une attitude de «valorisation»: le livre est objet d'une attitude qui se stabilise et peut être argumentée avec cohérence. Le niveau fixé serait alors la *préférence* pour l'objet, le niveau inférieur étant la simple *acceptation*, le

niveau supérieur étant l'engagement. Dans le cas où cette «valorisation» est négative, on trouverait une hiérarchie : contestation-exclusion-combat.

2. Recherche de l'OPTIMUM d'acquisition.

2.1. Pré-requis.

2.1.1. *Niveau préalable dans la capacité* : si l'on suit la taxonomie de Bloom, le « compte rendu critique » suppose que le rédacteur est capable non seulement d'effectuer une critique interne de l'ouvrage (l'auteur utilise-t-il les mêmes termes et les mêmes concepts de manière cohérente ? Son ouvrage est-il construit de manière logique ? etc.), mais de porter un jugement sur les buts que l'auteur poursuit et le rapport des moyens avec les objectifs poursuivis (critique externe).

2.1.2. *Autres capacités requises comme préalables* : le « compte rendu critique » suppose évidemment que le rédacteur a acquis une compétence sur l'objet du livre, s'en est fait une idée personnelle, l'a analysé en détail, en maîtrise le vocabulaire et les informations. Il suppose aussi un rodage antérieur de la capacité d'évaluer des objets intellectuels.

Mais il suppose, spécifiquement, un entraînement à ce genre littéraire particulier qu'est le compte rendu, et, plus spécifiquement, dans la rubrique bibliographique de la *Revue française de Pédagogie* où, sans aboutir à une homogénéité des « papiers » fournis par des rédacteurs très divers, une certaine « parenté » de rédaction est perceptible tenant, par exemple, à l'origine universitaire de la plupart des rédacteurs.

On pourrait évidemment détailler les compétences rédactionnelles préalables, évoquer aussi les compétences de lecture, de prise de notes, etc.

2.2. Exigences éventuellement parasites.

Or c'est là précisément que les choses peuvent se gâter. Tout d'abord, que poursuivait en définitive l'objectif énoncé ? Ce n'était pas d'abord de fournir de la copie à la Revue, mais de donner l'occasion à un lecteur de faire la preuve qu'il pouvait porter un jugement argumenté sur l'ouvrage qu'il avait lu. Le compte rendu critique demandé est seulement l'occasion de ce jugement. Dans le cas où un manque de compétence spécifique rendrait cette rédaction difficile ou insatisfaisante, peut-on en déduire que l'« apprenant » n'est pas en mesure de porter le jugement argumenté que l'on attend de lui ?

Allons plus loin. Si la « formation » reçue se limite à la lecture du livre, ce qui semble posé par l'énoncé de l'objectif, doit-on considérer que c'est une exigence cohérente que d'en demander une évaluation ? L'ouvrage fournit l'objet de l'évaluation mais il n'en donne pas forcément les instruments et les critères. Bien sûr, on peut supposer que le lecteur est loin d'être démuné des uns et des autres. Mais, en rigueur de démonstration, si évaluer est bien l'effet escompté de la formation, il faut pouvoir déceler que c'est effectivement le processus de formation qui l'engendre.

2.3. Objectifs complémentaires.

2.3.1. *Objectif de formation* : le fait de savoir qu'on doit faire un compte rendu critique ne peut qu'augmenter l'attention dans la lecture du livre et provoquer même un intérêt, au-delà de cette lecture, pour l'ensemble de la littérature disponible consacrée à la formulation des objectifs pédagogiques.

2.3.2. *Objectif de fonctionnement* : le lecteur trouve un motif supplémentaire pour lire. La *Revue française de Pédagogie* y trouve de la copie. L'auteur y gagne en audience.

2.3.3. *Objectif de pratique sociale* : la pratique du compte rendu n'est pas sans signification culturelle, politique et économique. Elle renforce le lien entre le circuit commercial des livres et la circulation des idées.

3. Recherche des critères de « réussite ».

3.1. Énoncé et caractéristiques des critères.

3.1.1. *Qualitatifs* : « susciter une réaction écrite ».

3.1.2. *Quantitatifs* : « d'au moins un lecteur ».

3.2. Justification des critères.

L'idée n'est pas idiote. Plutôt que de « mettre une appréciation », dans l'abstrait, à ce compte rendu, on préfère adopter une sanction en grandeur réelle, la réaction des lecteurs. Reste à savoir ce qui, dans le compte rendu, provoquera la réaction escomptée ! L'« indicateur » peut manquer complètement le « référent ». A prendre l'énoncé au pied de la lettre, si un lecteur écrit pour se plaindre que le compte rendu est « trop long », l'objectif est atteint. Or le référent, c'est bien la qualité du jugement porté par l'auteur du compte rendu.

Quant au nombre retenu, sa modestie est-elle à la mesure de l'écho que les revues pédagogiques trouvent auprès de leurs lecteurs ? En ce cas, il ne serait pas si arbitraire...

3.3. Statut de l'évaluation.

L'énoncé de notre objectif évoque un cas fictif, sauf pour une personne qui, selon toute vraisemblance, sera appelée à rédiger effectivement ce compte rendu. Pour toutes les autres, la situation d'évaluation évoquée constitue une hypothèse d'école qui fournit la possibilité d'une simulation ou indique un ordre de grandeur. On pourrait ainsi concevoir que des lecteurs se disent : si j'avais à rédiger ce compte rendu, qu'est-ce que j'écrirais ?

Mais retenons le cas du rédacteur effectif. Il a été sollicité par le responsable de la rubrique pour effectuer cette tâche. L'évaluation de ses acquisitions personnelles au contact du livre est donc *implicite* et *improvisée*. C'est à l'occasion de son compte rendu que le rédacteur peut mesurer s'il a appris ou non certaines choses. Rien là de *certificatif*, sauf si c'est un étudiant par exemple qui a négocié ce compte rendu pour valoir comme contrôle de connaissance dans un certificat de Sciences de l'Education ! Est-elle *formative* ? Oui, dans la mesure où on tire toujours bénéfice de se confronter avec la pensée d'autrui. Elle est, dans notre cas, *critériée*, encore que l'auteur et l'éditeur, ayant en mains *l'Argus de la Presse*, seront parfois tentés de faire un classement entre les « bons » et les « mauvais » comptes rendus, ce qui nous renvoie à une évaluation *normative* !

3.4. Pouvoir sur les critères.

Il est peu probable que le responsable de la rubrique bibliographique de la *Revue française de Pédagogie* impose à ses collaborateurs un critère de rentabilité de ce type... Situé dans la fiction, notre énoncé illustre mal cette rubrique.

4. Recherche des dominantes.

La *maîtrise* concerne ici la technique du compte rendu critique. Par contre, la capacité à évaluer un ouvrage, par l'intermédiaire d'un article bibliographique, relève déjà du *transfert*. Les connaissances acquises en matière d'objectifs vont emprunter une forme très différente de ce qu'elles seraient si elles demeuraient au seul usage du lecteur. Le voici à son tour rédacteur : c'est au sein d'une communication écrite et *destinée au public* que se fait la restitution. Et qui sait si ce ne sera «the» compte rendu critique que l'on donnera en modèle dans les ouvrages de techniques d'expression écrite : l'objectif d'expression serait alors atteint!

*
**

Au titre de la vérification, voici deux nouveaux énoncés d'objectifs à examiner à la lumière de la quatrième exigence posée par R. Tyler.

Le premier est un objectif imaginaire et humoristique d'un cours de Pédagogie Générale donné dans une université à de futurs enseignants. Son intérêt est qu'il se situe au *moyen terme*. Il ne vise pas une performance à l'examen, mais une capacité ultérieure de faire usage, à l'occasion de la pratique professionnelle, des connaissances et savoir-faire acquis à l'université. Vaste programme!

Le second est la manière dont un enseignant de 5^e a tenté de spécifier *par une activité non scolaire* (un reportage de vacances) la vérification d'un des «objectifs» assignés à sa pratique par la circulaire du 29 avril 1977 sur l'enseignement du français dans les collèges, auquel l'«objectif» emprunte littéralement son énoncé.

Pour analyser ces énoncés, on pourra utiliser la grille de la p. 162 qui permet une récapitulation de l'inventaire proposé plus haut.

Énoncé n° 3. — Une fois devenu enseignant, l'étudiant de Pédagogie générale sera capable, à l'occasion d'un projet personnel d'innovation pédagogique (par exemple, introduire dans sa classe un nouveau système de notation, de nouvelles pratiques d'expression non verbale, etc.), d'utiliser le schéma de l'analyse systémique pour examiner l'opportunité de cette innovation. Il pourra prédire, à 20 % près d'erreur, les chances de sa tentative et, grâce à la pertinence de sa démonstration, il obtiendra non seulement l'accord mais même l'appui de son supérieur hiérarchique.

Énoncé n° 4. — A l'issue de la classe de 5^e, un élève sera capable, à l'occasion d'un reportage effectué avec des camarades pendant les vacances, de prendre par écrit fidèlement un message oral équivalent à une vingtaine de lignes, et dont le sens et la forme requièrent quelque attention.

*
**

Grille d'analyse récapitulative des énoncés n° 3 et n° 4

Voici les «grilles» présentant l'analyse des deux énoncés proposés ci-dessus.

| COMPORTEMENT OBSERVABLE : | | CAPACITÉ RECHERCHÉE | |
|--|--|--|---|
| écrite pendant que quelqu'un parle | | prendre par écrit un message oral | |
| RECHERCHE DU NIVEAU D'EXIGENCE | | | |
| CHAMP PSYCHOMOTEUR | | CHAMP COGNITIF | |
| <ul style="list-style-type: none"> • niveau supérieur • niveau fixé • niveau empirique • niveau inférieur | <ul style="list-style-type: none"> 1. utiliser une procédure accélérant la prise par écrit (ex. sténographie) 2. prendre sans faire se répéter l'interlocuteur 3. écrire en imitant son propre rythme à l'interlocuteur | <ul style="list-style-type: none"> • prendre par écrit «intégralement» le message. • prendre par écrit «fidèlement» le message • prendre le message sans lacunes ni erreurs graves. | <ul style="list-style-type: none"> • donner son adhésion • recevoir volontairement • avoir conscience de recevoir |
| <ul style="list-style-type: none"> • niveau supérieur • niveau fixé • niveau empirique • niveau inférieur | <ul style="list-style-type: none"> Harvey : habileté d'adaptation simple (niveau V 10) • «avancés» (5.13) • «modérés» (5.12) • «débutants» (5.11) | <ul style="list-style-type: none"> • compréhension par interprétation (2.30) • compréhension par transposition (2.10) | <ul style="list-style-type: none"> • «situation professionnelle» (Kratwohl) : • «volonté de recevoir (1.20) • «conscience de recevoir» (1.10) |
| RECHERCHE DE L'OPTIMUM D'ACQUISITION | | | |
| RECHERCHE DES PRÉ-REQUIS | | RECHERCHE DES OBJECTIFS COMPLÉMENTAIRES | |
| <ul style="list-style-type: none"> niveau préalable dans la capacité | <ul style="list-style-type: none"> 1. champ psychomoteur : prendre sous dictée à son propre rythme. 2. champ cognitif : prendre par écrit un message oral «simples» d'une quarantaine de lignes. 3. champ socio-affectif : avoir conscience que quelqu'un s'adresse à nous. | <ul style="list-style-type: none"> obj. de formation | <ul style="list-style-type: none"> rendre les élèves capables d'initiative dans la rencontre avec autrui. augmenter la capacité des élèves à coopérer entre eux. aider les élèves à développer des savoir-faire scolaires à une situation de la vie... |
| <ul style="list-style-type: none"> autres capacités requises comme préalables | <ul style="list-style-type: none"> faire prêter attention. se faire entendre. entrer en contact avec d'autres personnes, etc. | <ul style="list-style-type: none"> obj. de fonction | <ul style="list-style-type: none"> fournir de la copie au journal du lycée (L). aider les élèves à faire des initiations retranscrites sur son enseignement et ses méthodes. fournir aux élèves l'occasion d'un test non scolaire de capacités apprises à l'école... |
| RECHERCHE DES EXIGENCES PARASITES | | | |
| <p>L'occasion de reportage peut se résoudre parasite. Elle risque d'introduire une exigence de contact social, initiative, coopération... dont on connaît mal les contraintes. D'autre part, la prise par écrit des propos d'un interlocuteur rencontre en vacances à-celle commune mesure avec l'exercice scolaire de la «dictée»? Enfin, les élèves scolaires-ils manquent à faire un reportage en vacances?</p> | | | |

| RECHERCHE DES CRITÈRES DE «RÉUSSITE» | |
|--|--|
| JUSTIFICATION (NÉCESSITÉ OU ARBITRAIRE) DES CRITÈRES | |
| <ul style="list-style-type: none"> • «fidèlement» | <ul style="list-style-type: none"> le terme est loin d'être univoque. Risque important d'interprétation arbitraire s'il n'est pas précisé. Qu'est-ce qu'une transcription «fidèle»? n'est pas claire, non plus. A quels indices mesurer le degré d'attention qu'exigent le sens et la forme d'un texte? ces deux critères «qualitatifs» devraient être opérationnalisés, imposés-celle à la prise du message des caractéristiques spécifiques de «réussite»? |
| <ul style="list-style-type: none"> • «un text... dont le sens et la forme requièrent quelque attention» - la forme «reportage» | <ul style="list-style-type: none"> ce critère est arbitraire : vingt est un «compte rond» correspondant à une convention scolaire. On ne peut pas dire que l'élève qui écrit dans l'ordre de grandeur «qualifié» soit par lui-même génétiquement de psychologie de apprentissages, soit tout simplement par les habitudes scolaires (longueur usuelle des exercices). |
| <ul style="list-style-type: none"> quantitatifs | <ul style="list-style-type: none"> «une vingtaine de lignes» |
| STATUT DE L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES | |
| <ul style="list-style-type: none"> explicite-implicite insituée-improvisée certificative-formation normative-entière | <ul style="list-style-type: none"> très indirectement, le professeur a approuvé les objectifs généraux ou s'inscrit en ces critères. à formuler les critères de compétence de fin de formation. soins à l'application des circulaires ministérielles. sans pouvoir, mais jugera sa performance, lors de ce éventuel reportage, avec de tout autres critères pour la personne interrogée jugant la performance de l'élève. |

| RECHERCHE DES DOMINANTES | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> MAÎTRISE | <ul style="list-style-type: none"> TRANSFERT |
| <ul style="list-style-type: none"> avec important. La prise par écrit d'un message oral comporte des compléments invariants qui peuvent être stabilisés dans des comportements par l'entraînement scolaire : écrire sous dictée, prendre par écrit, transcrire, résumer immédiatement, etc. | <ul style="list-style-type: none"> avec dominant. Les élèves doivent utiliser la compétence acquise à l'école, dans un contexte différent et qui risque d'être fortement «déparasité» (Bellefleur) par rapport à des contextes inconnus. Cf. le risque d'écrire parasite. |
| | <ul style="list-style-type: none"> EXPRESSION |
| | <ul style="list-style-type: none"> si le «reportage» peut constituer une œuvre unique, valable pour soi, la prise par écrit du message oral demande une activité répétitive et une technique utilisable dans bien d'autres circonstances. |

«Innombrables sont nos voies
et nos demeures incertaines.»
Saint John PERSE, *Pluies*, 1943.

Conclusion

Intérêt et limites de la pédagogie par les objectifs

Sans doute le lecteur est-il sensible à cet aspect de valse-hésitation qui caractérise notre étude. En réalité, on rencontre ici, de façon très parlante, le problème posé par toute tentative de technologie de l'éducation quand il s'agit de s'en assurer *l'appropriation critique*. Et cette dernière démarche, la seule efficace en définitive, se situe à égale distance de l'adoption naïve du dernier gadget en provenance d'une Amérique moderniste, et du rejet réactionnel d'un outil possible, au nom de la sacro-sainte frousse d'être «récupéré» comme on dit.

Inutile en effet de revenir sur l'influence indéniable de l'«*cair du temps*» : elle explique l'engouement des pédagogues, depuis les décideurs jusqu'aux praticiens. Mais reconnaître cette influence, voire la dénoncer, ne suffit pas. Il y a dans l'entrée par les objectifs de *grands avantages* pour la pédagogie. Nous essaierons de les récapituler tout à l'heure.

Critiques de la pédagogie par les objectifs

Pour le moment, traçons un certain nombre de *limites*, en posant cinq critiques fondamentales que nous avons plus ou moins évoquées déjà au cours de ce livre.

Première critique :
une entrée «étroite» par les objectifs peut rétrécir les apprentissages à une adaptation utilitaire des apprenants aux tâches qui leur sont assignées.

Le modèle de l'adaptation demeure en effet le plus conforme à une approche par les objectifs. On analyse les tâches, on fait l'inventaire des comportements attendus, on détermine les moyens et les méthodes pour les faire acquérir, on vérifie ces acquisitions : de la tâche à la tâche par la médiation des objectifs.

Or même une formation-adaptation, qu'elle s'adresse à des élèves du cycle élémentaire, à des étudiants de faculté ou à des adultes en recyclage, n'est jamais strictement adéquate à une analyse pointilliste et parcellaire des tâches. Ou disons avec M. de Montmolin (1974, 49) : «Il n'est pas de travail "manuel" où toute la difficulté d'apprentissage ne réside, d'une manière ou d'une autre, dans la compréhension de la tâche».

Il serait donc tout à fait dangereux, mais politiquement significatif, de restreindre l'inventaire des objectifs, dans un domaine donné, à une liste de *savoir-faire* «utiles» dont l'intérêt pratique serait indéniable mais dont l'acquisition serait soigneusement séparée du pouvoir de situer et de critiquer ces savoir-faire.

Car il resterait à répondre à la question : utile *pour qui*? Certes la pédagogie centrée sur les contenus a fait la preuve de sa fréquente *inutilité* et même de sa nuisance. Mais le critère d'utilité est lui-même ambigu. Les rédacteurs des objectifs opèrent, dans le champ des savoirs, des sciences et des techniques, le choix des contenus qui seront «asservis» aux objectifs. Ainsi ce ne sont plus les objectifs qui sont au service des contenus, mais l'inverse.

Mais au nom de quoi ces rédacteurs vont-ils opérer leur choix et trancher de ce qui est utile aux apprenants? Le soin de «dégraisser» les programmes par référence à des objectifs définis en termes de «capacités» voire de «compétences», voire de «tâches», voire de «gestes», peut se juxtaposer à un souci d'*expurger* ces mêmes programmes d'une approche théoricienne des choses, trop porteuse de risque de contestation.

C'est le danger que des enseignants de Sciences Économiques et sociales voient à travers les recommandations de la Commission Fourastié en vue de la réorientation de l'enseignement des sciences humaines et économiques dans le Second Degré. D. Thila (1976) écrit dans ce sens :

«La grande réconciliation entre "l'école et la vie", le souci "d'intéresser" l'élève, de laisser poindre la pratique sous la théorie, aboutissent à de singuliers résultats au niveau des programmes. On apprendra à remplir un chèque. Voilà qui est fort utile. Mais on n'étudiera plus, comme c'est le cas aujourd'hui – et même si cette étude n'est pas exempte de contradictions –, le rôle des banques dans la création monétaire et leur fonction en système capitaliste. De même on s'attachera à "préparer l'élève aux actes de l'assuré

social". Mais l'organisation économique de la santé ne figurera pas au menu. C'est bel et bien à un détournement des sciences sociales auquel on assiste. Non que la situation actuelle soit satisfaisante. Du moins permet-elle de fournir des vues d'ensemble à partir de données concrètes, et de laisser s'exprimer un minimum de critique.»

Et, dans l'hypothèse où les objectifs d'une formation sont définis par les apprenants eux-mêmes, dans une négociation avec les formateurs, le problème reste posé : la revendication d'un enseignement *utile*, qu'elle vienne de la «base» ou du «sommet», garde son ambiguïté. Le rôle des formateurs sera souvent, dans cette négociation, de contrecarrer le projet des participants quand ceux-ci, par exemple, exigent qu'on s'en tienne à des «recettes» au nom d'un pragmatisme ombrageux mais plus saturé d'idéologie que ne le croient ceux qui s'en font les véhicules.

Deuxième critique :
une entrée «étroite» par les objectifs peut négliger l'action au profit des comportements.

La seconde critique est corollaire de la première. Si toute formation est d'abord augmentation des capacités de «transfert», elle ne peut se réduire à la «maîtrise» de compétences limitées, adaptations heureuses d'un comportement aux conditions prévues pour son apparition.

Le principal reproche que fait Hyman (1974) aux tenants de la formulation d'objectifs comportementaux, c'est de confondre le comportement et l'action. Or cette dernière déborde constamment le comportement, parce qu'elle constitue l'articulation de nombreux comportements avec un système interne d'analyse et d'intention. Les deux grands psycho-pédagogues soviétiques, A.N. Léontiev et P.la Galperin (1965), reprochent précisément à la pédagogie issue du Behaviorisme américain, dont Skinner (cf. 1969) est le représentant le plus célèbre, de constituer une approche fragmentaire de l'activité «apprendre», en excluant son aspect proprement mental. Car quelqu'un qui apprend, selon Galperin et Léontiev, est non pas d'abord quelqu'un qui «se comporte» mais quelqu'un qui agit. Ainsi «comprendre» ne se réduit pas à la liste des comportements observables qui sont susceptibles de témoigner de cette capacité globale et confuse.

«Comprendre» déborde doublement les comportements qui permettent d'en inférer la présence :

1. Il n'existe aucun comportement qui puisse être détaché du contexte social dans lequel ce comportement est pertinent. L'action, c'est précisément des comportements auxquels se joint cette pertinence. Pour reprendre l'un des exemples développés par Thila (1976), «être capable de remplir un chèque» constitue un objectif spécifique correct, acceptable, souhaitable même. Mais ce comportement n'est action que «compris» par l'apprenant dans le contexte socio-économique où ce geste s'articule.

2. L'essentiel de l'apprentissage demeure la maîtrise, par l'apprenant, de la logique de ses apprentissages, ou, pour reprendre les termes de Bruner, de ses stratégies cognitives. Ces dernières, nous l'avons vu, ne peuvent faire l'économie d'hypothèses sur la manière dont ça fonctionne «à l'intérieur». Et la question demeure alors : qu'est-ce que connaître?

Troisième critique :
un rétrécissement de l'horizon au court terme. Exclusion du long terme.

L'obstination de Mager (1962; cf. 1972) ou Popham (1969) à lier la formulation des capacités à l'énoncé de comportements observables rétrécit singulièrement le champ de la pédagogie par les objectifs. Elle exclut tout d'abord le long terme : il n'est pas possible (et heureusement sans aucun doute) d'enfermer dans une planification «prescriptive et anticipatrice» (MacDonald Ross, 1973) des conduites dont la réalisation demeure hypothétique. L'effet à long terme d'une formation, même relativement circonstanciée comme peuvent l'être des formations professionnelles, se révèle toujours un combinat, une résultante d'influences, de dispositions, de circonstances, de conditions, d'événements dont aucun «rationnel» pédagogique n'est en mesure de prédire l'apparition et l'interaction.

Cela ne signifie pas, on l'a vu, que poser des buts généraux est vain. Cela n'induit pas à abandonner toute tentative pour définir des enseignements généraux ou de culture en termes de conduites ultérieures des élèves ou des étudiants.

Lacunes au moyen terme

Au moyen terme, l'entrée par les objectifs quand on s'en tient à sa version comportementaliste, convient bien à des formations professionnelles où l'activité technique à apprendre est relativement décomposable en gestes différenciés. Mais nous avons vu, plus haut, les limites de cette approche dès que l'on quitte le domaine du travail parcellaire : la description comportementaliste des compétences à acquérir relève plus d'une sorte de recommandation de méthode que d'une exigence *sine qua non*. Elle indique une orientation fructueuse, mais rencontrant, un moment donné, un seuil au-delà duquel la méthode se retourne contre elle-même.

Mais ce moyen terme, objet déterminant de la formation puisqu'il représente le moment du retour sur le terrain, est à la fois prévisible et imprévisible, et c'est au nom même de cette incertitude qu'il appelle un *transfert* des acquisitions. D'autre part, comparée à la complexité et au nombre des objectifs que peut déceler l'inventaire du moyen terme, la liste des objectifs d'une formation demeure dérisoire.

Car, ou bien cette liste tend à l'exhaustivité et se transforme en une énumération de centaines de compétences dont la synthèse risque de n'avoir de lieu nulle part, et surtout pas dans l'esprit de l'apprenant. Ou bien cette liste

est lacunaire, et on aura, au cours de la formation, à découvrir d'autres objectifs inaperçus, que les événements de la vie du groupe, les apports des stagiaires ou les circonstances révéleront. Aux effets *escomptés* s'adjoignent toujours – et heureusement – ces effets «*advertences*», ceux qui n'avaient pas été prévus et qu'il convient d'*optimiser*».

Bénéfice au court terme

Quand on fait le bilan d'une entreprise comme celle de Mager (cf. 1972), ou même de Bloom (cf. 1956), on s'aperçoit que l'essentiel du bénéfice de l'entrée par les objectifs se situe *au court terme*. A la limite, on peut se demander s'il ne s'agit pas tout simplement d'un réaménagement moderniste des conditions de contrôle des acquisitions. Les situations que décrit Mager, où l'on puisse évaluer si les objectifs sont ou non atteints, sont en définitive des situations d'examen terminal, ou même intermédiaire, des plus classiques.

Dans la pédagogie de «*maîtrise*» (*Mastery learning*), d'autre part, l'évaluation formative doit être fréquente et immédiate, permettant à un apprenant, au cours même de la séquence d'apprentissage, de remédier à ses erreurs ou à ses lacunes. Cette nécessité conduit à une décomposition très poussée des objectifs, jusqu'à définir des *micro-objectifs* souvent situés à la jonction des capacités recherchées et des moyens pédagogiques.

Cependant les travaux expérimentaux menés aux Etats-Unis sur les effets de la connaissance des objectifs par les apprenants demeurent ambigus. Duchastel et Merrill (1972) ont effectué une revue de l'ensemble des recherches expérimentales. Elles aboutissent à deux résultats contradictoires : dans certaines circonstances, le fait que les étudiants connaissent les objectifs poursuivis, et donc les comportements attendus d'eux pour leur qualification, produit un effet «libérant». L'anxiété diminue, la «*créativité*» augmente. Mais, dans un nombre aussi grand de cas, la définition des programmes en termes de comportements escomptés, «*polarise*» les étudiants sur les «*capacités*» à acquérir au détriment de toute autre préoccupation, l'anxiété monte, et l'agressivité. La connaissance d'objectifs trop spécifiques conduit au *bachotage*.

Quatrième critique :
l'entrée par les objectifs repose souvent sur une conception naïve de la transparence dans les rapports humains.

Cet exemple est symptomatique de la conception que bien des «*technologistes*» de l'éducation se font des rapports de formation en particulier, et des rapports humains en général. Il suffirait de clarifier les intentions, de les rendre explicites, de les énoncer au vu et au su de tous, pour que la salle de cours, l'institution éducative, devenues «*maisons de verre*», voient s'épanouir la «*motivation*» et la «*créativité*».

Un malentendu fondamental

Certes, dans la mesure où, pour parler en termes freudiens, des «processus secondaires» sont à l'œuvre dans le rapport pédagogique, l'entrée par les objectifs constitue une voie méthodique propice à lever bien des malentendus sur les intentions. *Mais non pas le malentendu fondamental* de l'intention d'instruire et du désir d'apprendre. Ce dernier relève de «processus primaires» où à la fois les subjectivités expriment leurs histoires singulières et où se révèle *l'institution même de l'inconscient comme configuration symbolique des places et des positions respectives*¹.

La rationalité fonctionnaliste et systémique sur laquelle repose la technologie des objectifs n'épuise pas la signification des rapports de formation : une autre rationalité est à chercher, qui joue dans le «contrat pédagogique» un rôle fondateur mais échappe à une simple «clarification» des choses (cf. J. Filoux, 1974).

Fonction libidinale et fonction cognitive

Sans doute sait-on très bien depuis longtemps, dans les endroits où l'on a à apprendre, que les choses tiennent en définitive à d'autres facteurs qu'aux seules capacités cognitives de l'apprenant. Mais on va plus loin aujourd'hui quand, après Freud, on découvre que la fonction libidinale est constitutive de la fonction cognitive. Si «toute demande est une demande d'amour» selon l'adage freudien, la demande de connaissance n'échappe pas à la règle, a fortiori quand elle se formule sous les apparences de son revers négatif, le ras-le-bol. Connaître un objet de savoir est toujours et indissociablement l'investir comme objet partiel des pulsions où ça parle des plaisirs et des jeux, des défenses et des censures, où se réitèrent de vieux liens, résurgence de rencontres premières où se sont institués nos appétits, nos dégoûts, nos satiétés et nos manques.

Apprendre et comprendre des choses nouvelles, c'est poursuivre une interaction archaïque avec des interlocuteurs qui, en tout état de cause, ne sont ni toi ni moi mais avec qui pourtant l'élève est «à tu et à toi», «à hue et à dia». S. Baruk (1973) l'a bien montré à propos des apprentissages mathématiques. Mais c'est peut-être F. Oury, A. Vasquez et leurs camarades (1967, 1971) qui ont le mieux mis en évidence, à propos du «texte libre» par exemple, la présence «institutrice» du discours de l'inconscient dans la pratique des apprentissages.

Transparence et opacité des rapports sociaux

Mais le vœu de transparence par les objectifs se heurte tout autant à l'*opacité des rapports sociaux*. La question peut parfois être prosaïque : est-il, en

¹ Je prends la liberté de renvoyer ici à mes autres travaux, en particulier mon ouvrage récent (1977), *Le Domestique et l'Afranchi* où j'étudie ces aspects irréductibles de la tutelle scolaire.

définitive, opportun que les «objectifs» d'une formation soient à ce point «clarifiés»? J.F. Chosson (1978) a bien étudié cette question, mettant en évidence les «effets pervers» de la clarification des objectifs. Comme me le disait un expert québécois : «Au fond, la pédagogie par les objectifs est une pédagogie du temps de paix». Convient-elle pour rendre compte d'un système où prédominent des modèles de relation de type conflictuel? «Une politique "rationnelle" a pour objectif évident de clarifier les choix fondamentaux par une information aussi poussée que possible» écrit Chosson (1978, 81). Et il ajoute (1978, 82) : «L'efficacité d'une politique se mesure-t-elle par la clarté de ses objectifs et la validité de ses indicateurs de performance? Ou bien par la capacité à gérer des "zones d'incertitude" dont le caractère flou peut laisser place à des initiatives?...» La clarification des objectifs atténue sans doute des conflits secondaires mais elle «met à jour des contradictions fondamentales» (1978, 85).

Or c'est un caractère essentiel de l'éducation, comme Passeron l'a naguère montré (1967), de poursuivre des «efficaces» contradictoires, dans des conjonctures le plus souvent ambiguës. Cette ambiguïté n'est pas duplicité des intentions, mais ambivalence du jeu social que la métaphore de l'agent double illustre bien. D'une part, c'est souvent après coup que l'on apprend ce que l'on était en train de fabriquer. D'autre part, la poursuite d'un objectif peut parfois s'articuler avec d'autres, d'une manière qui défie la rationalité «prévisionnelle» mais ne manque pas de rejoindre, par des voies diverses, les finalités sociales et leurs propres contradictions.

Cinquième critique :

«Seigneur, j'ai tout prévu pour une mort si juste»¹.

Précisément, cette prévision, qui semble imposer la logique de l'entrée par les objectifs, conduit à la cinquième critique. Cette critique est double : la programmation des objectifs ne laisse souvent pas de place à des événements qui viendraient bouleverser le cours des choses arrêtées à l'avance de la manière la plus rationnelle du monde. Et les étudiants eux-mêmes n'ont pas l'opportunité de définir progressivement leurs propres objectifs.

L'exemple de l'Open University

Une étude récente de Farnes (1974), conseiller permanent de l'Open University de Grande-Bretagne, illustre cette déficience de la pédagogie par les objectifs. L'Open University constitue un important laboratoire de formulation d'objectifs pédagogiques. Le succès de cette entreprise, fondée en 1969, a été considérable. Pourtant Farnes relève ce qu'il considère comme un échec d'une rationalisation pédagogique trop perfectionniste.

¹ Racine, *Britannicus*, acte IV, scène IV.

Cette énorme entreprise de «télé-enseignement» est, en effet, souvent saluée comme un exemple remarquable d'un *changement de logique* : l'enseignement n'y est plus centré en priorité sur les contenus, mais priorité est donnée à la mise en œuvre par l'étudiant de sa propre activité, dont les matériels fournis de l'*Open University* constituent les instruments.

On doit constater, avec Farnes, la *dérive technocratique de cette technologie* et l'on ne s'étonnera pas des réactions qu'elle soulève chez les usagers de l'*Open University*.

Certes le progrès n'est pas niable. D'une part, l'étudiant sait à quoi s'en tenir sur les intentions des rédacteurs du programme. Il est en possession d'un contrat clair sur les conditions de l'évaluation et de l'obtention des diplômes. D'autre part, c'est son activité «d'apprenant» qui commande et la logique de présentation du matériel et sa progression.

Mais ce progrès est contrebattu par d'importants inconvénients que Farnes énumère :

1. *L'initiative des étudiants est quasi-nulle*. Sans doute l'étudiant choisit les cours qu'il suivra. Mais, demande Farnes (1974,2),

«de quoi d'autre est-il responsable? Dans notre système d'enseignement tel qu'il est actuellement, il n'y a pour ainsi dire rien d'autre, toutes les décisions sont prises pour lui : ce qu'il faut apprendre, l'ordre dans lequel il faut l'apprendre, les données à étudier, quand il doit lire la page 38 en rapport avec d'autres données, quand il doit regarder la télévision ou écouter la radio, quand et comment faire ses devoirs, etc. Tous les étudiants doivent être traités de la même façon et bénéficier des mêmes expériences d'apprentissage. Il y a peu de chance pour que l'étudiant adapte un cours à ses intérêts particuliers ou le rattache à son expérience passée».

2. Cette rigidité n'encourage pas les «tuteurs», dans leur contact avec les étudiants, à se référer à leur propre expérience. S'ils le font, les étudiants n'en seront pas toujours satisfaits car ils craindront que cette évocation de l'expérience ne les éloigne du programme et ne leur fasse perdre leur temps. La chose n'est pas prévue.

3. On assiste donc à une individualisation extrême de l'enseignement, mais paradoxalement à une *individualisation standardisée* si l'on peut dire. Progression, rythme, production sont poursuivis à travers l'activité même de l'étudiant, mais sont les mêmes pour tous. En définitive, seule l'évaluation (ou le contrôle?) y trouve son compte. Car l'étudiant aura fourni un travail fréquent, varié et progressif, susceptible d'être mesuré par des critères «objectifs», c'est-à-dire, en l'occurrence, prévus d'avance et communs à tous les parcours individuels.

4. Les vrais moments d'apprentissage se situent en amont :

«Ceux qui expérimentent des tâches d'apprentissage intéressantes et extrêmement exigeantes sont les équipes chargées de préparer les cours. Ils réu-

nissent et organisent les connaissances, évaluent et choisissent les matériaux, établissent et présentent les programmes et les activités. L'étudiant reçoit ce qui apparaît comme un produit fini de ce processus; il doit apprendre à partir du matériel sur lequel se sont assidûment penchés les auteurs, les membres des équipes chargées des cours et bien d'autres. L'attitude créative et évaluative qu'adoptent tous ces gens contraste avec celle de l'étudiant qui doit adopter une attitude relativement passive lorsqu'il étudie à partir des données. Mais connaissant l'énorme investissement préalable que représentent ces données, il serait ingrat de sa part de faire sur elles la fine bouche : des personnes plus qualifiées que lui y ont consacré un temps inhabituel! Il n'est pas surprenant que les élèves traitent souvent ces données comme venant «d'en haut».

5. Farnes ne s'étonne donc pas que l'*Open University* produise, à l'instar de l'université conventionnelle, des comportements «négatifs» : indifférence, exécution machinale des activités, préoccupation exclusive du diplôme, repli sur le minimum imposé, abandon, hostilité.

♦♦

Avantages de l'entrée par les objectifs

Ces critiques, auxquelles il faudrait ajouter les nombreuses analyses américaines ou britanniques (cf. Mac Donald Ross, 1973 ; Lawson, 1974, etc.), disqualifient-elles une approche pédagogique qui paraissait prometteuse?

Nous avons insisté sur le caractère d'exercice, de mise à l'épreuve, d'interrogation dérangeante que revêtait, pour l'essentiel, à nos yeux cette tentative de rationalisation.

Mac Donald Ross (1973) précède une étude très critique des excès «behavioristes» de cette pédagogie, d'un bilan positif de la méthode. Il retient une liste de dix avantages dont il crédite l'entrée par les objectifs. Examinons-les pour finir.

1. — *C'est la seule méthode valable de planification rationnelle en pédagogie, car elle construit la programmation et la progression autour de l'activité de l'apprenant.*

Cet argument demeure impressionnant. Il s'agit bien là du changement de logique dont nous avons parlé plus haut et à partir de quoi c'est *tout le curriculum* qui se modifie. Postelwhait et Russell (1971), dans un tableau frisant quand même un peu la caricature, ont comparé les caractéristiques des deux planifications pédagogiques possibles : planification des opérations pédagogiques construite autour de l'activité de l'enseignant, planification construite autour de l'activité de l'apprenant (cf. aussi Legrand, 1973).

| COMPARAISON ENTRE ENSEIGNEMENT CENTRÉ SUR L'ENSEIGNANT ET CENTRÉ SUR L'APPRENANT | | |
|---|---|--|
| Caractéristiques | Centré sur l'enseignant | Centré sur l'apprenant |
| La situation d'apprentissage. | La situation est orientée vers la performance de l'enseignant, l'accent étant mis sur l'enseignement. | La situation est orientée vers la performance de l'apprenant et l'enseignement individualisé, l'accent étant mis sur l'apprentissage. |
| Le rôle de l'enseignant. | L'enseignant est un dispensateur d'information. | L'enseignant est un diagnosticien, un ordonnateur, une personne ressource qui motive. |
| Les objectifs. | Les objectifs ne sont pas ordinairement énoncés en termes précis et observables. | Les objectifs sont énoncés en termes de comportements de l'apprenant et présentés avant de commencer l'enseignement. |
| La vitesse (le rythme). | Tous les apprenants doivent aller à la même vitesse. | Chaque apprenant peut progresser à sa propre vitesse. |
| Les activités de formation. | Il s'agit surtout d'exposés magistraux; l'enseignant décide de l'usage ou non des moyens audiovisuels. | Plusieurs activités de formation sont utilisées afin de favoriser un meilleur apprentissage; les médias sont utilisés sur une base d'efficacité, laquelle a été établie après essais avec les apprenants. |
| L'individualisation. | Le cours centré sur l'enseignant s'adresse à un public, même restreint, en position de «collectif frontal». | Le cours centré sur l'étudiant est individualisé; chaque apprenant peut se servir, en tout ou en partie, du matériel didactique disponible. |
| La participation. | La participation est sporadique. | La participation est active. |
| L'évaluation. | L'évaluation est donnée tardivement et rarement. | L'évaluation est fréquente et immédiate, elle est donnée après de petites unités de matière étudiée. |
| Les contrôles. | L'apprenant assiste aux cours, puis passe des contrôles (échantillons de la matière couverte) qui déterminent sa note pour tout le cours. | Les tests sont préparés pour mesurer la maîtrise des objectifs établis au début du cours; ils ont pour buts d'évaluer les habiletés préalables, de diagnostiquer les forces et les faiblesses des apprenants et la maîtrise des objectifs. |
| L'interprétation des résultats, des contrôles. | Les contrôles sont normatifs (on se sert de la courbe normale pour donner la note). | Les contrôles sont basés sur des critères; le succès est indépendant de celui des autres apprenants. |
| La maîtrise des objectifs. | On s'attend à ce qu'un tiers des apprenants soit bon, qu'un autre tiers soit «assez bon» et que le dernier tiers des apprenants échoue. | Si on leur donne assez de temps, on s'attend à ce que tous les étudiants parviennent à maîtriser les objectifs. |
| La réussite du cours. | La réussite est jugée le plus souvent d'une façon subjective par l'enseignant. | Les objectifs et l'évaluation permettent à l'enseignant de corriger son matériel didactique et de savoir si son cours est réussi en termes d'acquisition des connaissances de l'apprenant. |

Adapté d'après Postelwait et Russel (1971), cf. Goldschmid et Goldschmid, 1973.

2. — Elle oblige les enseignants, en particulier ceux qui ont la charge de confectionner des programmes, à penser et à préparer les activités de façon spécifique et détaillée.

Sans doute est-ce là le bénéfice principal de l'entrée par les objectifs de obliger les programmeurs, et chaque enseignant quand il joue ce rôle, seul ou avec les apprenants, à un travail de préparation qui vise, non simplement l'exposé des contenus, mais l'ensemble du sous-système enseigner-apprendre, suivant une logique dont la définition des objectifs marque bien l'ouverture.

3. — Elle encourage à expliciter les valeurs jusque-là évacuées dans le «non-dit».

Nous avons critiqué le postulat naïf de la «transparence». Cependant on peut mettre à l'actif de l'entrée par les objectifs de constituer un moyen parfois révélateur de la présence de finalités inaperçues. J'ai essayé de montrer, par exemple, comment la formulation d'attitudes à acquérir, en termes de comportement observable, manifestait la cohérence ou l'incohérence de valeurs véhiculées par la pédagogie invisible de l'institution scolaire.

Mais l'intérêt, peut-être plus pragmatique, que revêt la démarche est de nous obliger à nous poser, de temps en temps, face à nos pratiques les plus invétérées, la question prosaïque : «Mais, en définitive, qu'est-ce que ça vient faire?»

4. — Elle fournit une base rationnelle pour l'évaluation formative et permet l'auto-formation.

Il semble bien que ce soit l'un des impératifs d'un enseignement rénové : substituer à l'évaluation sommative, forcément globale, lacunaire et tardive, une évaluation formative, qui intervient sur des points précis, sur l'ensemble des objectifs et au fur et à mesure de la progression. Cette perspective amène à multiplier l'évaluation critique qui balise d'objectifs intermédiaires un itinéraire de formation et permet aux apprenants de prendre «step by step» la mesure de leurs progrès. La pédagogie par les objectifs permet ainsi l'auto-contrôle de la progression, sans les rigidités de l'enseignement programmé.

5. — Elle subordonne le choix des moyens d'enseignement aux objectifs d'apprentissage, inversant une situation assez courante.

Ce retournement qui subordonne les moyens aux objectifs devrait correspondre au bon sens... Mais la fonction de l'enseignant ne se limite pas, on le sait, à la facilitation des apprentissages. Ressortir un vieux cours, rôler sur plu-

sieurs promotions d'élèves, inaugurer un stage par un film dont le seul mérite est d'être fourni gratuitement par une firme à titre publicitaire : voilà des objectifs de *fonctionnement* qui l'emportent sur les objectifs d'apprentissage et accordent aux moyens la priorité. Sans doute la réalité des situations pédagogiques nous oblige tous à composer avec cette recherche du « plus comode ». Mais, au moins, la formulation des objectifs d'apprentissage nous oblige-t-elle à ne pas trop nous raconter d'histoires... et à rationaliser nos pratiques au nom du bénéfice des apprenants.

6. — *Elle forme la base d'un système qui s'améliore lui-même par un constant feed-back.*

La formulation des objectifs a, en effet, pour résultat de poser les critères et les conditions de l'évaluation. Et la pratique de l'évaluation permet le retour sur les objectifs pour contrôler s'ils sont atteints (*évaluation du produit*), mais aussi pour vérifier si les moyens étaient bien adaptés pour les poursuivre (*évaluation du processus*), non sans permettre, au-delà de leur « réussite », d'examiner si les objectifs eux-mêmes sont pertinents (*évaluation des objectifs*). La boucle objectifs → contenus → ressources → méthodes → évaluation est l'instrument d'une constante évaluation.

Si la pratique est souvent éloignée d'une telle rationalité, cette réserve ne me conduira pas à mépriser la valeur critique de cet instrument rétroactif.

7. — *Elle permet à ce système, tout en assurant sa mobilité, d'acquérir une certaine consistance interne, non par l'effet rhétorique du discours de l'enseignant, mais par l'articulation des tâches des apprenants sur les objectifs sans cesse approfondis des apprentissages.*

La formulation d'objectifs pédagogiques opérationnels inaugure un curriculum dont la progression, les priorités, les temps forts, les seuils ne sont plus dictés par la logique d'exposition qui marque la progression de la pensée d'un enseignant. Dès lors que le groupe ou les individus apprenants se sont appropriés les objectifs, un jeu peut s'ouvrir où, sous réserve qu'une latitude ait été laissée aux acteurs du face à face pédagogique concret, l'initiative, l'intégration personnelle, la négociation, l'invention, la coopération peuvent trouver une heureuse carrière.

8. — *Elle permet de faire sortir les buts de l'éducation du domaine des vœux théoriques et leur donne un champ de réalisation pratique.*

Sans doute cette huitième proposition accorde-t-elle une confiance un peu trop naïve à la valeur opératoire de la définition des objectifs quand il s'agit de s'attaquer à la fonction idéologique du discours sur l'éducation. Mais nous

avons eu l'occasion, au cours de ce livre, de vérifier que, appliquée à des formulations usuelles comme « faire preuve d'initiative », et tant d'autres qui émaillent nécessairement les propos des enseignants et des formateurs, la spécification des objectifs créait une salubre prise en compte des contraintes et des ressources, et imposait des reformulations plus pertinentes.

9. — *Elle permet la communication entre enseignants et enseignés, et avec les autres partenaires de l'éducation (parents, administration, collègues, etc.), sous le signe de la clarté, et permet un contrat bilatéral de formation que l'évaluation finale des apprentissages comme de l'enseignement viendra vérifier.*

J'ai soulevé plus haut les objections qu'encourt ce neuvième argument en faveur de l'entrée par les objectifs. Le contrat de formation est un contrat précaire et ambivalent. Mais il n'en est pas pour autant dénué de sens. Autant le vœu de transparence est illusoire, autant l'effort de clarification sur les résultats escomptés et les moyens à mettre en œuvre peut permettre de lever des équivoques graves. Je l'ai souligné en particulier à propos des examens.

10. — *Elle permet d'établir les bases d'un apprentissage individualisé.*

On ne soulèvera pas ici la vaine querelle autour de l'individualisation de l'enseignement. D'Hainaut (1972) a mené la démonstration de façon qui me paraît convaincante. Il ne s'agit pas de replier chaque apprenant sur lui-même, de rompre avec la socialisation par le collectif ou la production par le groupe. Si le « collectif frontal » (le maître face à trente ou quarante élèves) demeure un « monument à abattre », c'est précisément qu'il n'optimise ni l'individualisation, ni la socialisation, ni la production. Faux collectif, faux groupe, la classe annuelle n'est pas non plus le lieu du dialogue interindividuel.

L'entrée par les objectifs n'est pas la seule entrée possible pour la formation. L'institution d'un collectif durable, interagissant et productif, telle que la pédagogie institutionnelle le réalise (cf. Vasquez et Ury, 1967, 1971), constitue une autre entrée possible, mais aussi une autre brèche au « collectif frontal » et à sa fiction.

De même, le « groupe de parole », centré sur ce qui se passe, s'inaugure, se trame, se noue et se dénoue entre les personnes, constitue aussi une entrée recommandable dans tout processus où le développement personnel est en cause (c'est-à-dire, au demeurant, toute formation).

Chacune de ces entrées a ses points d'insistance. Elles peuvent tout aussi bien individualiser, socialiser, instaurer une production, mais avec des colorations diverses et des itinéraires parfois fort dissemblables. Mais y a-t-il une

Ouvrages cités

inéluctable contradiction entre ces trois voies? L'entrée par les objectifs pose l'apprenant individuel comme le «lieu» prioritaire de la transaction. C'est lui qui intègre, c'est lui qui apprend. C'est lui qui se détermine. C'est donc autour de lui que se construit le dispositif. On le suppose *sujet de la formation*, avec l'équivoque même du mot : le «sujet» peut être l'«assujéti» d'un système pré-déterminé où il lui faut prendre la place assignée sans négocier son adhésion. Ce peut être aussi, par opposition à l'«objet», l'individu en tant qu'il est l'initiateur de sa propre action, le «preneur» de sa propre formation : négociateur, coopérateur, co-producteur de ses connaissances et de ses compétences, des connaissances et des compétences d'autrui.

Je vois, à cette entrée par les objectifs, et compte tenu de toutes les réserves que ce livre n'a pas manqué de faire, deux avantages conjoncturels :

1. — Insister sur la fonction *productrice* de l'apprenant au cours de sa propre formation. Apprendre et comprendre sont des activités productrices d'effets humains dont il n'est pas stupide de tenter de prendre la mesure et de tirer le meilleur parti. A une époque où se pose le problème des ressources, de leur gaspillage et de leur optimisation, il est salubre d'adopter cet angle d'attaque pour parler de formation. La seule condition est qu'on sache que ce n'est pas le seul angle possible.

2. — Insister sur la *singularité* de l'activité «apprendre». Peut-être est-ce là le seul moyen d'éviter à la pédagogie par les objectifs de constituer l'instrument d'un encadrement technocratique des enseignants, des formateurs et de tous les preneurs de formation. Individualiser des objectifs jusqu'à la singularité des parcours et des rythmes est une garantie contre la centralisation et la standardisation. Mais cela suppose une autonomie des formateurs et des collectivités éducatives. Cela suppose aussi que les uns et les autres se souviennent du propos de Léon Ollé-Laprune (1896, XIII) : «Bien des gens ne détestent pas qu'on les mène, car pour aller sans être mené, il faut peiner». Définir et négocier des objectifs, les mettre en œuvre, les évaluer, les reconsidérer, les remettre en chantier : il y a là un gage de sérieux et de «dynamisation» dans un lieu humain où des gens sont réunis pour apprendre.

Rationaliser les apprentissages peut être la pire des mises au pas modernistes. Ce peut être aussi, pour le compte de chacun et de tous, une occasion modeste et salubre d'un simple exercice de la Raison.

- ALLAL (L.), CARDINET (J.), PERRINOU (P.) et coll. : *L'Évaluation formative dans un enseignement différencié*. Berne, Editions Lang, 1979.
- BARUK (S.) : *Eschet et math*. Paris, Ed. du Seuil, 1973.
- BERBAUM (J.) : Changement de comportement, changement d'attitude et formation des enseignants, in *L'Apport des Sciences fondamentales aux sciences de l'Éducation*, VI^e Congrès international des Sciences de l'Éducation (Paris, 1973), 2 vol., Paris, Epi éditeur, 1976, Vol. II, 208-212.
- BERNSTEIN (B.) : *Pédagogie visible, pédagogies invisibles*. Paris, OCDE, 1975.
- BESSE (J.M.) : Vers une pédagogie par objectifs?, *Bull. Soc. A. Binet et T. Simon*, 1977, 114-147.
- BLOOM (B.) et coll. : *Taxonomie des objectifs pédagogiques, tome I : Le domaine cognitif*, trad., Montréal, Éducation Nouvelle, 1969, nouv. éd. Presses de l'université du Québec, 1975.
- BLOOM (B.) : Learning for Mastery, in *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*, New York, Mac Graw Hill, 1971, traduit en français par G. Lorenz, *Apprendre pour maîtriser*, Lausanne, Payot, 1973.
- BOBBITT (F.) : *How to Make a Curriculum*. Boston, Houghton Mifflin, 1924.
- BONBOIR (A.) : *La pédagogie correctrice*. Paris, Presses universitaires de France, 1970.
- BONBOIR (A.) : *Une pédagogie pour demain*. Paris, Presses universitaires de France, 1974.
- BOULOC (P.) : *Stratégies pour réussir la direction par objectifs*. Paris, les Éditions d'organisation, 1973.
- BOURDIEU (P.), PASSERON (J.-C.) : *Les Héritiers*. Paris, Éditions de Minuit, 1964.
- BRUNER (J.S.), GOODNOW (J.J.), AUSTIN (G.A.) : *A Study of Thinking*. New York, Wiley, 1956.
- Chariers pédagogiques*. N° spécial, «Savoir noter, noter le savoir», 1978, 162.
- CHARTERS (W.W.), WAPLES (D.) : *The Commonwealth Teacher-Training Study*. Chicago, Chicago University Press, 1929.
- CHOISSON (J.F.) : Les charmes pervenir de l'évaluation, *Éducation permanente*, 1977, 41, 73-86.
- D'HANSALU (L.) : Une conception modulaire de l'éducation, *Éducation et culture*, 1972, 20, 17-25.
- D'HANSALU (L.) : *Des fins aux objectifs de l'Éducation*. Paris-Bruxelles, Nathan-Labor, 1977.
- DE LANDSHERE (V.), DE LANDSHERE (G.) : *Définir les objectifs de l'Éducation*. Paris, Presses universitaires de France, 1976.
- DENO (S.), JENKINS (J.) : A Model for Instructional Objectives, *Educational Technology*, 1970, X.
- DRUCKER (P.) : *La pratique de la Direction des entreprises*. Paris, Ed. d'organisation, 1957.
- DRUCKER (P.) : *Bien connaître votre affaire et réussir*. Paris, Ed. d'organisation, 1970.
- DUCHASTEIL (P.C.), MERRILL (P.F.) : The Effects of Behavioral Objectives on Learning: a Review of Empirical Studies, *Review of Educational Research*, 1972, 43, 53-69.
- Éducateur (L.) et l'approche systémique*. Paris, Presses de l'Unesco, 1976.
- Éducation permanente*. N° spécial, «Les incertitudes de l'Évaluation», 1977, 41.
- EISNER (E.W.) : Instructional and expressive educational objectives, in POPHAM (W.J.) : *Instructional Objectives*. Chicago, AERA, 1969.
- FARNES (N.) : Student-Centred Learning, *Open University*, 1974, 2, 2-6.
- FILLOUX (J.) : *Du contrat pédagogique*. Paris, Dunod, 1974.
- FONTAINE (F.) : *Les objectifs d'apprentissage*. Montréal, Service pédagogique de l'Université de Montréal, 1977.
- GAGNE (R.) : *The Conditions of Learning*. New York, Montréal, Holt, Reinhart and Winston, 1970.
- GILLET (B.) : *Améliorer la formation professionnelle par l'étude du travail*. Paris, Édition d'organisation, 1973.
- GIRARD (R.) : *Nature des objectifs pédagogiques et bibliographie commentée*. Québec, Service de pédagogie universitaire de l'Université Laval, 1972.

GOLDSCHMID (B.), GOLDSCHMID (M.): *L'enseignement par modules au niveau de l'enseignement supérieur*, trad., Québec, Service de pédagogie universitaire de l'Université Laval, 1973.

GONNET (F.), HAMELINE (D.), PAUL (D.): *Cahier de clauses pédagogiques pour la mise en place d'un dispositif de formation et de perfectionnement d'achevés publics*, Paris, Service Éducation permanente de l'Université de Paris-Dauphine, 1975.

GUIGOU (J.): *Critique des systèmes de formation*, Paris, Éditions Anthropos, 1972.

HAMELINE (D.): Entre salimbanques et géomètres, *L'Éducation*, 1975, 264, 19-22.

HAMELINE (D.): Les objectifs pédagogiques, mode passagère ou voie d'avenir? *Cahiers pédagogiques*, 1976, 148-149, 21-45.

HAMELINE (D.), DARDELIN (M.J.): *La liberté d'apprendre*, Paris, Éditions ouvrières, 1977.

HAMELINE (D.): *Le Domestique et l'Affranchi, essai sur la tutelle scolaire*, Paris, Éditions ouvrières, 1977.

HARROW (A.J.): *Taxonomie des objectifs pédagogiques, tome III, Domaine psychomoteur*, trad., Montréal, Presses de l'Université du Québec, 1977.

HYMAN (R.T.): *Ways of Teaching*, Philadelphia, New York, Toronto, J.B. Lipincott, 2^e éd., 1974.

JAKOBSON (R.): *Essais de linguistique générale*, trad., Paris, Ed. de Minuit, 1963.

KRATHWOHL (D.R.), BLOOM (B.S.), MASIA (B.B.): *Taxonomie des objectifs pédagogiques, tome II, Domaine affectif*, trad., Montréal, Presses de l'Université du Québec, nouv. éd., 1976.

LANTIER (F.): Éléments pour une meilleure connaissance des situations de travail, *L'orientation scolaire et professionnelle*, 1975, 4, 95-108.

LAVALLÉE (M.) et coll.: *Apprendre, didactique par objectifs opératoires*, Montréal, Éduco-Inter, 1975.

LAWSON (T.E.): Influence of Instructional Objectives on Learning Technical Subject Matter, *Journal of Industrial Teacher Education*, 1973, 1, 5-14.

LI BOULCH (J.): *L'Éducation par le mouvement*, Paris, Éditions ESF, 1971.

LEGRAND (L.): De la détermination des objectifs pédagogiques à la différenciation des pédagogies, in *Collèges d'enseignement secondaire structurés en groupes différenciés*, Paris, INRDP, 1973, 23-24.

LEONTHY (A.N.), GALPERIN (P. la): Learning Theory and Programmed Instruction, in STONES (E.): *Readings in Educational Psychology*, London, Methuen and Co., 1970, 313-323.

LEISE (M.), BARBIER (J.M.): *Analyse des besoins en formation*, Champigny, Robert Jauge éditeur, 1976.

MAC DONALD-ROSS (M.): Behavioural Objectives: a Critical Review, *Instructional Science*, 1973, 2, 1-52.

MAGER (R.): *Comment définir des objectifs pédagogiques*, trad., Paris, Gauthier-Villars, 1972.

MONTMOLLIN (M. de): *L'analyse du travail, préalable à la formation*, Paris, A. Colin, 1974.

MORRISON (A.), Mc INTYRE (D.): *Profession: enseignant*, trad., Paris, A. Colin, 1975.

MOSCOVICI (S.): *Introduction à la psychologie sociale*, 2 vol., Paris, Larousse, 1963.

NOZET (G.), CAVERNI (J.P.): *Psychologie de l'évaluation scolaire*, Paris, Presses universitaires de France, 1976.

OLLE-LAPRÈRE (L.): *Le prix de la vie*, Paris, Belin, 1896.

PASSERON (J.C.): La relation pédagogique dans le système d'enseignement, *Prospective*, 1967, 14, 149-172.

PASSERON (J.C.): Pédagogie et pouvoir, *Encyclopædia universalis*, vol. XX, 1972.

PIAGET (J.): *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1936.

POPHAM (W.J.): Probing the Validity of Arguments against Behavioral Goals, in Anderson (R.C.): *Current Research on Instruction*, Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1969.

POUCHER (L.): *L'École parallèle*, Paris, Larousse, 1974.

Pour un numéro spécial, « L'Évaluation: 1^{er} Questionnement et pratique », 1977, 55: « L'Évaluation: II. Stratégies et problématiques », 1977, 56.

SCRIVEN (M.): The Methodology of Evaluation, in TYLER (R.), GAGNE (R.), SCRIVEN (M.): *Perspectives of Curriculum Evaluation*, AERA Monograph series, N° 1, Chicago, Rand Mc Nally, 1967.

SKINNER (B.F.): *La révolution technique de l'Enseignement*, trad., Bruxelles, Dessart, 1969.

SNYDERS (G.): *Ecole, classe et lutte des classes*, Paris, Presses universitaires de France, 1976.

THILA (D.): Les sciences sociales détournées, *Politique Hebdo*, 1976, 228, 29.

TYLER (R.): *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, Chicago, Chicago University Press, 1950.

VAN DE VELDE (L.), VANDER ELST (P.): *Peut-on préciser les objectifs en éducation?*, Bruxelles-Paris, Nathan-Labor, 1975.

VASQUEZ (A.), OURY (F.): *Vers une pédagogie institutionnelle*, Paris, Maspéro, 1967.

VASQUEZ (A.), OURY (F.): *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, Paris, Maspéro, 1971.

WALLACH (M.A.), KOGAN (N.): *Modes of Thinking in young children*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1965.

Éléments de bibliographie (1979-1989)

AUBEGNY (J.): *Les pièges de l'évaluation*, Paris, Ed. universitaires UNIREGRO Mésonance, 1987.

BARBIER (J.-M.): *L'évaluation en formation*, Paris, Presses universitaires de France, 1985.

BARBIER (J.-M.), LEISE (M.): *L'analyse des besoins en formation*, Paris, Robert Jauge éd., 2^e éd., 1986.

BARLOW (M.): *Formuler et évaluer ses objectifs en formation*, Lyon, Chronique sociale, 1987.

BERBAUM (J.): *Étude systématique des actions de formation*, Paris, Presses universitaires de France, 1982.

BIRZEA (C.): *Rendre opérationnels les objectifs pédagogiques*, Paris, Presses universitaires de France, 1979.

BOUVIER (A.) et al.: *Didactique des mathématiques, le dire et le faire*, Paris, Cedic-Nathan, 1986.

Cahiers de l'évaluation, Sèvres, CIEP, 1986, 1987, 1989.

CARDINET (J.): *Le découpage des objectifs pédagogiques*, Neuchâtel, IRDP, 1982.

CARDINET (J.): *Pour apprécier le travail de l'élève*, Bruxelles, De Boeck Université, 1986.

CARDINET (J.): *Évaluation scolaire et mesure*, Bruxelles, De Boeck Université, 1986.

CARDINET (J.): *Évaluation scolaire et pratique*, Bruxelles, De Boeck Université, 1986.

CEPEEC (dir. C. DELOREME): *L'évaluation en questions*, Paris, ESF, 1987.

CRAHAY (M.), LAFONTAINE (D.) et al.: *L'art et la science de l'enseignement. Hommage à Gilbert De Landsheer*, Bruxelles, Labor, 1986.

DE KETELE (J.-M.) et al.: *L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive?*, Bruxelles, De Boeck Université, 1986.

DE KETELE (J.-M.), CHASTRETTE (M.) et al.: *Guide du formateur*, Bruxelles, De Boeck Université, 1988.

Différencier la pédagogie (coll.), Paris, Les Cahiers pédagogiques, 1987.

Éducation permanente (Paris), 1986, 85: « L'approche par les objectifs en pédagogie » (dir. C. DELOREME; art. de L. ALLAL, J.-P. ASSAL, J. AUBÉGNY, etc.).

FALQUET (M.): *Pédagogie par objectifs: évaluation, rénovation*, Amiens, CRDP, 1985.

GRAIN (Lé): *Le défi pédagogique: construire une pédagogie populaire*, Bruxelles et Paris, Vie ouvrière et Éditions ouvrières, 1985.

HADJI (C.): *L'évaluation, règles du jeu*, Paris, ESF éditeur, 1989.

HAMELINE (D.): « L'entrée dans la pédagogie par les objectifs », *Revue française de pédagogie*, 1979, 46, 79-90.

HOUSSEYAT (J.): *Ecole et vie active*, Neuchâtel et Paris, Delachaux & Niestlé, 1987.

HOUSSEYAT (J.): *Le triangle pédagogique, théorie et pratique de l'éducation scolaire*, Berne, Peter Lang, 1988.

JACOBI (D.), LOUPIAS (P.): *Définir des objectifs pédagogiques et construire des épreuves d'évaluation dans les formations modulaires*, Dijon, INPSA, 1986.

JONNAERT (P.): *Conflits de savoir et didactique*, Bruxelles, De Boeck Université, 1988.

LEBERT (G.): *Approche systématique et production du savoir*, Paris, Ed. universitaires, 1984.

- LESNE (M.): *Lire les pratiques de formation d'adultes, essai de construction théorique à l'usage des formateurs*, Paris, Edilig, 1984.
- LUCAS (S.): *Les apports et les limites de la pédagogie par objectifs en éducation permanente: un nouveau modèle pédagogique pour une formation certifiante*, thèse, Université de Paris-Nord, 1983.
- MACCARIO (B.): *Formuler des objectifs pédagogiques en éducation physique et sportive*, Lyon, E. Robert, 1982.
- MACCARIO (B.): *Ce que valent nos enfants*, Toulouse, Milan-Education, 1988.
- MEHIEU (Ph.): *Apprendre, oui, mais comment?*, Paris, ESF éditeur, 5^e éd., 1990.
- MEYER (J.-C.), PHELUT (J.-L.): *Apprendre à écrire le français au collège*, Lyon, Chronique sociale, 1985.
- NOT (L.): *Enseigner et faire apprendre, éléments de psychodidactique générale*, Toulouse, Privat, 1987.
- NOYER (D.), PIVETEAU (J.): *Guide pratique du formateur*, Paris, INSEP Editions, 1985.
- NUNZIATI (G.): « Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice », *Cahiers pédagogiques*, 1990, 280, p. 47-64.
- PERRETTI (A. de): *Recueil d'instruments et de processus d'évaluation formative*, 1, Paris, INRP/CNDP, 1980.
- POCITAR (J.): *La définition des objectifs pédagogiques*, Paris, ESF, 3^e éd., 1987.
- POPHAM (W.J.), BAKER (E.L.): *Comment programmer une séquence pédagogique*, trad., Paris, Bordas, 1981.
- REBOUL (O.): *Qu'est-ce qu'apprendre?*, Paris, Presses universitaires de France, 1980.
- SCHWARTZ (B.), MIGEON (M.), CHASTRETTE (M.): « Formation d'objectifs et gestion du temps, le développement d'une école française », *Education permanente*, 1980, 53, p. 3-20.
- STUFFLEBEAM (D.L.) et al.: *L'évaluation en éducation et la prise de décision*, version française, Ottawa, Éditions NHP, 1980.
- TOCHON (F.): « Vous avez dit: trois niveaux d'objectifs? », *Mesure et évaluation en éducation*, 1989, 11 (4), p. 27-47; suivi d'un commentaire de D. Hameline, p. 51-60.
- VIALLET (F.): *L'ingénierie de la formation*, Paris, Éditions d'organisation, 1987.

La série Multimedia OBJEV (objectifs-évaluation) éditée par le CNDP (Paris) (chef de projet: M.-P. Dupuy) comporte six réalisations (films d'un quart d'heure, cassettes vidéo et son, documents écrits), parmi lesquelles un module *Faire goûter l'art de Van Gogh* de Daniel Hameline (film réalisé en 1980 par P. Gauthier, document écrit revu et corrigé en 1986).

« Si minutieuse que soit l'organisation d'ensemble, il y a, pour chaque maître, au poste où il est, mille occasions de faire de bonne ou de mauvaise besogne, sans que personne puisse ni l'empêcher d'en faire de mauvaise, ni le contraindre à en faire de bonne. » Henri MARION, L'éducation dans l'université, Paris, Colin, s.d. (1892), p. XIX.

Postface

L'éducateur et l'action sensée*

Chaque fois que l'entrée dans la pédagogie par les objectifs s'avère fructueuse, il me semble qu'on est conduit, d'une manière ou d'une autre, à lui reconnaître un triple caractère ou se manifestent les signes effectifs d'une *franche rusticité*.

Bricolage ingénieux, opération de salubrité mentale, tentative pour assurer un surcroît d'équité. Ces trois composantes manquent-elles? L'entrée n'est plus qu'impatte, et d'abord sous les dehors de la voie royale. J'entends par « voie royale » celle où se célèbrent les triomphes. En éducation, les voies royales ne mènent généralement à rien, sauf à faire chanter des hymnes par des aveugles au passage des borgnes. Les uns et les autres acclament ce qu'ils ont cru toucher. Inflation des mots techniques, complaisance dans des vocabulaires savants ou donnés pour tels. Inadvertance de fond, quand manque le rire. Notez que ce ne sont pas forcément des imposteurs. Ils ont simplement pensé que « c'était arrivé »...

* Cet essai emprunte sa substance à trois sources: un cours donné à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Lisbonne en février 1989, la conférence conclusive du XX^e anniversaire des sciences de l'éducation à Lyon (Université Lumière-Lyon 2, novembre 1989), un enseignement dans le nouveau Certificat de formation continue pour formateurs d'adultes (Cefa) de l'Université de Genève (février 1990).

Bricole, salubrité, équité. Trois termes qui disent la modération. Insistons simplement ici pour affirmer que modération n'est pas mollesse: elle est vigueur concentrée bien plutôt, humeur vive à l'égard de l'excès où s'engendrent les insignifiances.

La modération serait-elle le mode de l'action passionnée? *Passionnée, oui, passionnelle, non.* Toute la balance est là. Le risque de l'insanité est visible, risible à tout coup, dans le grossissement du pathétique. Et le propos sur l'éducation n'est pas indemne de boursoufflure en tout genre.

Quelle chose comme l'Olympe?

Or c'est précisément l'une des vertus que l'on attribue communément à l'entrée dans la pédagogie par les objectifs, comme à l'approche systématique dont elle est une mise en œuvre restreinte, comme à toute cette floraison de travaux autour d'*apprendre, former, enseigner, évaluer* sur-tout: imposer de grandes atténuations aux trivialités du pathétique.

Quoi de moins émotionnel qu'un énoncé d'objectif selon les règles, qu'un «algorithme d'apprentissage» ou une «remédiation formatrice»? Une rationalité est à l'œuvre où s'opère l'économie de tout émoi. On constate, on escompte, on suppose, et l'on écrit comment ça marche et pourquoi ça fonctionne. Calme des bureaux d'étude loin des crieries des gens et du fracas des choses. Mais toute cette savante machination des mots est, de toute évidence, l'œuvre de dieux bienveillants penchés sur les misères du petit monde où l'on continue de pleurer pour un rien ou de rire pour moins encore.

Quelle chose comme l'Olympe? Mais «olympien» dit la superbe, non la tranquillité. Le séjour des dieux est le champ clos de leurs turbulences où se déploient des pompes rivales à n'en plus finir.

L'action insensée

Définir des objectifs, planifier des opérations, mesurer des effets, distinguer des formes de l'évaluation: toutes choses belles et bonnes. Et hautement recommandables. Mais ce peut être pure agitation sous les apparences du calme. Ce peut être extrémisme déraisonnable sous les oripeaux de la modération. Un extrémisme qui s'ignore, et qui ne sait pas qu'il est vénénéux.

Qui s'estime à couvert des risques de l'insanité, fait déjà la preuve qu'il est atteint par elle.

Toute action est insensée dès lors que l'acteur n'est plus en mesure de rendre compte lui-même à d'autres en quoi, par cette action-là, son intention subit une passion essentielle. Et jusqu'à encourir le risque que l'intention se retourne contre elle-même.

Le langage courant nous permet de comprendre ces choses très simples, grâce aux variations qu'il nous fait faire quand nous parlons de quelqu'un qui est «dans le coup», «hors du coup», «sous le coup»... L'insensé se croit «dans le coup» alors qu'il est, d'emblée, «hors du coup»: l'après-coup le surprend mais ne l'instruit pas. Car s'il est hors du coup, c'est qu'il est d'abord *hors de lui-même*.

L'insanité de cet acteur, c'est de croire que l'on peut être «dans le coup» de quoi que ce soit, sans se trouver, dans le même temps, «sous le coup» de cette même chose. Seul celui qui se sait «sous le coup» de sa propre action, sera instruit par l'après-coup. Certes, l'individu «hors de soi» est, tout autant, «sous le coup» de ce qu'il fait, *mais il ne le sait pas* et va, dès lors, confirmer qu'il traîne «à côté de ses pompes», comme on dit.

Le comble et la démesure

Ne plus être en mesure de rendre compte à d'autres. Voilà ce qui m'a paru, tout à l'heure, la marque de l'insanité. Parlons de ce «manque de mesure». Entendons ce «manque», non comme une absence, mais comme un excès, *comme un comble*.

«Ça, c'est un comble»: l'expression populaire nous rappelle ici opportunément que le geste de remplir un vide (*cumulus*) s'est confondu dans notre langue avec celui d'ériger une éminence (*culmen*). Le «comble» décrit le remblai qui se fait terre plus sommet. Belle métaphore de la démesure, si celle-ci se définit précisément par l'illusion que l'écart entre ce que l'on veut et ce que l'on peut aurait été à ce point «comblé» qu'on en serait au fait désormais par la seule puissance de l'intention. Qu'on aille, par exemple, jusqu'à faire de la définition des objectifs la condition de quelque entreprise éducative que ce soit, c'est effectivement un comble... C'est la programmation même de la démesure.

Une rencontre malgré tout chanceuse

Il m'a paru indispensable de signaler que l'entrée dans la pédagogie par les objectifs avec tout son cortège de prolongements savants qui ont enrichi la décennie écoulée (1979-1989), peut constituer une forme majeure de l'action insensée. Il convient d'affirmer avec la même vigueur qu'elle peut assurer de l'intelligence et à l'action un lieu privilégié pour leur rencontre chanceuse. Si telle n'était pas ma conviction, j'aurais demandé qu'on arrête la publication de ce livre comme on met fin à une mauvaise action.

Peut-être serait-il effectivement une mauvaise action, s'il avait été rédigé avec un grand esprit de sérieux. Mais ce ne fut pas le cas. C'est pour moi une leçon que je ne suis pas prêt d'oublier, de constater que ce qui marche c'est, en somme, ce que l'on a fait sans trop y attacher d'importance et surtout sans se croire important parce qu'on l'a fait. Je n'irai pas jusqu'à dire de ce livre qu'il est une bonne farce qui a marché. Et pourtant...

Ni de près, ni de loin, je n'étais un « spécialiste » de la question des objectifs pédagogiques. Et je le suis aujourd'hui moins encore, quand toutes mes préoccupations de recherche m'en éloignent et m'empêchent de me tenir au courant des publications qui se succèdent dans le domaine. Avouerais-je que ces lacunes ne me coûtent guère? Cette littérature est si souvent ennuyeuse... N'exagérons pas: je retrouve quand même parfois sous certaines plumes (Je pense à Linda Allal, à André Giordan, à Philippe Meirieu, à Pierre Gillet, à Jean Houssaye, à Michael Huberman, et quelques autres) cette *jucunditas* qui fut la mienne lors de ce mois d'août parisien de 1978 où j'ai rédigé ce livre, préparé par tant d'échanges antérieurs où l'on n'oubliait pas de prendre du plaisir à penser les choses...

Entre-temps, avec mon ami si regretté Didier-Jacques Piveteau, nous avions relevé, à travers notre préface du livre de Neil Postman, l'existence d'« un devoir d'inconséquence, mais sans frivolité » (1981, p. 6) qui nous faisait considérer que l'esprit de sérieux, dans les affaires de l'éducation, est peut-être ce qui nuit le plus au sérieux des affaires de l'éducation.

Entre le pontificat intimidant des idéologues, le pathos des militants, la pédanterie fréquente des spécialistes, le nombrilisme des conteurs de vie, les médiocres excès des opérations pamphlétaires, et les mondanités des pédagogues du dimanche, il fallait trouver comme une justesse dans le ton entre Alain et Raymond Devos, si l'on me permet ce rapprochement qui n'est incongru qu'en apparence.

Est-il de la logique de l'action sensée de tenir l'esprit de sérieux et le ton qu'il engendre comme les marques sûres du chemin vers l'insanité? « Sans frivolité », précisait Postman. Car il y aurait effectivement de quoi pleurer pour qui veut prendre en compte la grande misère de l'éducation scolaire. Là encore, c'est du côté d'une certaine modération qu'on trouverait peut-être le clin d'œil. Et « ne pas se croire » ne serait pas forcément témoignage d'incrédulité. Au contraire: on ne peut s'autoriser à jouer avec un objet sérieux que si on l'aime.

Ainsi, le ton lui-même nous fait passer de la rationalité démonstrative à la haute convenance raisonnable, seul critère à la lumière de quoi une action sensée peut se confectionner ses attendus.

On essaiera alors de penser l'éducateur dans son action quotidienne: l'enseignant(e) dans la classe ou l'établissement, le formateur avec ses stagiaires, l'universitaire avec ses étudiants. Tous ont des intentions. Peu ont des objectifs. Il est aisé de reconnaître un caractère insensé à une action qui se livrerait sans contrôle aux turbulences qui la menacent. Affirmons le caractère plus insensé encore d'une action qui s'estimerait exemptée des turbulences par la vertu même de ses contrôles. Entre les deux, il y a place pour cette action sensée où la formulation des objectifs, leur poursuite et leur évaluation jalonnent le parcours de qui tente de comprendre ce qu'en tout état de cause il contribue à faire advenir.

Trois thèses seront successivement développées ici: que l'action est instruction, que le maximum est indésirable, que tout se passe dans l'« entre ». Ainsi nous tiendrons à distance les séductions d'une rationalité chimérique et anonyme, sans pour autant revendiquer la sottise symétrique du salut par la célébration exaspérée des différences singulières et de leurs risques abyssaux.

Que l'action est instruction

C'est banalité que d'attribuer à l'action les vertus formatrices de l'« expérience ». Le pittoresque *Bréviaire des éducateurs et des pères de famille ou résumé de la sagesse humaine* de Pierre Leyssenne (1903), que je parcourus d'un œil amusé, offre vingt citations à mon choix.

Dire que l'action *instruit*, c'est dire plus.

Agir est doublement « procès ». Empruntons, tout d'abord, le sens que donnent à ce mot les méthodologies de l'action. Elles désignent par là commencement, déroulement et aboutissement, non pas comme une ligne simplement continue, mais comme entrecroisement logique (« dialectique »?) de « fils rouges » dénouables et, dès lors, indicateurs de sens.

Mais, en jouant sur le mot « procès », nous le refaisons glisser dans le lexique judiciaire et nous désignons, banalement, la mise en scène du jugement contradictoire de quelque affaire sujette à interprétations incompatibles et dont il est tentant de vouloir trancher. C'est l'une des marques de l'action, — tout acteur le sait, et tout agent encore plus —, que de ne pas dire d'emblée ce qu'elle est censée faire et donc d'appeler, *après autant qu'avant*, quelque chose qui relève de l'ordre de la décision.

Développons un peu ces deux points.

Agir comme procès « processus »

J'ai parlé d'entrecroisement. Allons plus loin dans la métaphore: il n'y a d'action qu'*enchevêtrée*. Peut-on dire alors que le statut intellectuel du *processus* constitue comme une croyance en la possibilité de substituer du *nodal*, c'est-à-dire une affaire de « nœud », à l'embrouille et au fatras ?

L'action ordinaire instruit le procès par manière de matelotage: faire et défaire les nœuds. Et surtout en hiérarchiser les fonctions. Donc en régler l'emploi en vue de l'opportunité de faire ou de défaire. « Il y a un nœud »: le langage populaire dit par là l'indécision de qui rêvait d'une opération « plane », sans aspérité. « Tel est le nœud de l'affaire »: autre expression, aussi usitée que la première, qui énonce que toute action s'instruit à travers l'opportunité de son « dénouement », au point « nodal » où l'enchevêtrement des causes et des effets paraît révéler soudain quelque logique jusque-là inaperçue.

La métaphore du nœud vaut ce qu'elle vaut et, certes, ne fait que donner à penser. Elle a pour avantage de contrarier la métaphore de l'objectif. Celle-ci continue d'évoquer, chargée qu'elle est encore de sa signification balistique d'origine, mouvement, trajectoire et visée. Le « nœud » oblige à la vue basse ou aux mains prises. Celui qui « noue », de même que celui qui « dénoue », instruit le processus comme arrêté et, quasiment, comme autonome. L'acteur sensé, au point nodal, ne se prend pas pour un héros. Il se garde de trancher un nœud « gordien », lors même qu'il décide.

Agir comme procès « contradictoire vive »

Mais puisque la métaphore de « lier » et « délier » nous entraîne déjà dans le domaine judiciaire, évoquons l'action dans sa réalité de jugement qui, plutôt qu'il « tranche », effectivement « lie » ou « délie ».

Évaluer une action, c'est se laisser évaluer par elle. C'est assumer, pour le meilleur ou pour le pire, l'équivoque du lien noué avec l'ordre des choses. L'action est, en ce sens, la « contradictoire vive » des intentions préalables.

Car si les objectifs énoncés en clair permettent de prévoir, d'informer et de passer contrat, c'est l'action qui *dira* si, effectivement, l'indécision de départ méritait toute cette peine. Elle le dira mieux que l'énoncé des intentions. Elle le dira mal pourtant. L'indécision de l'« après-coup » n'est pas moindre que celle du projet, quoiqu'elle soit d'un autre ordre, l'ordre de l'*interprétation*. L'ordre des choses est immanquablement ordre *humain* des choses. C'est dire la primauté de l'indécidable dans l'après-coup, *alors même qu'il y a devoir d'évaluer*.

L'action instruit l'acteur

L'action est donc identifiable comme « instruction du procès ». Et en cela, elle ne se révèle pas d'abord comme forcément sensée. Elle assigne au contraire le sens à résidence dans l'enfermement toujours possible des choses et dans l'interjeu qui s'ensuit entre les agents. Entendons précisément par ce dernier vocable « ceux qui exécutent l'action sans disposer du pouvoir d'en faire *leur* chose ». L'agent instruit le « procès », mais au titre de chose parmi les choses. Il lie et délie sans savoir: il ne s'instruit pas.

L'acteur et sa gouverne

La métaphore du « pilotage » garde aujourd'hui la grande faveur que lui avait conférée en son temps la *cybernétique*, cette science du « gouvernail » comme le mot l'indique. L'expression française *pour ta(s) gouverne* attestée depuis longtemps dans la langue, s'est rétractée jusqu'à signifier seulement la « bonne leçon », et donnée à autrui plutôt deux fois qu'une: *retiens ça pour ta gouverne*. Le terme a retrouvé au *XX^e* siècle un emploi technique. Il a renoué, du coup, avec le pluriel, pour désigner en aéronautique les commandes d'un appareil. Restons dans ces parages métaphoriques. La « gouverne », c'est l'instruction permanente du « pilote » qui, en fonction d'un « cap », et nanti d'instruments plus ou moins élaborés, corrige, redresse, « négocie », comme on dit aujourd'hui du rapport des automobiles avec les virages.

Tout pilote, et plus particulièrement peut-être celui qui s'adonne à la pratique de la voile, sait que la rectitude de conduite est faite de milliers d'impulsions contraires. L'action contrariée, par un vent que l'on dit précisément « contraire », peut se retourner en action efficace grâce à la pratique du louvoirement qui rend utile la contrariété même. Tout cela est bien connu et donne d'instructives transpositions dans les conduites humaines.

Le mérite de cette imagerie maritime est de rappeler combien une notion comme celle d'*objectif* confrontée à celle de *pilotage* qui lui est souvent accolée, doit être une bonne fois débarrassée de la naïveté du parcours rectiligne. Ce ne sont pas seulement les contraintes qui appellent les contournements et les détours, voire les vrais « faux-fuyants ». Tout acteur dérive de ses buts, du seul fait qu'il s'est mis en marche. Et cela, de son *propre* fait. L'action concentre et, aussi bien, elle disperse. Et la différence de l'un à l'autre caractère n'est pas de l'ordre du mieux ou au moins bien. La seule immoralité — mais qui est, plus encore, niaiserie —, c'est d'idolâtrer le rectiligne. L'acteur instruit par l'action, et qui, dès lors, devient sensé, c'est celui que la compréhension de ce qu'il a réellement fabriqué délivre de cette dévotion-là.

Le « connaisseur »

Est-ce à ce prix que l'acteur devient un « connaisseur »? En toute modestie – et c'est ce qui le rend redoutable –, le marchand d'objectifs pédagogiques prétend à cette qualification. Si se donner des objectifs, c'est prendre des gages sur l'incertitude des résultats, pas moyen de refuser d'anticiper quelque chose qui ressemble à une connaissance. Et « prédictive », de surcroît, comme on dit.

L'action induit l'acteur à devenir « connaisseur » sous trois modalités possibles. On prendra la liberté de les désigner par trois qualificatifs latins pour le plaisir de leur désuétude.

Le connaisseur, c'est d'abord le *doctus*, celui qui est capable de « ramener sa science »; à bon escient, inutile de le dire. Ce peut être aussi le *peritus*, celui dont on dit qu'il s'y connaît: précisons combien le *y* de cette toute simple expression donne du tourment aux linguistes. Enfin, le connaisseur, c'est le *sapiens*, celui qui, toute opération cessante, se montre capable de goûter, d'apprécier la saveur des choses avant de raffiner bientôt sur elles.

Dès l'abord, il serait très imprudent de dire que, de ces trois figures du « connaisseur » l'une est supérieure aux deux autres et, pas davantage, meilleure. Toutes trois permettent d'heureuses approches de la complexité des choses, de leur rudesse comme de leur saveur, de leur validité objective comme de leur légitimité sociale.

Pourtant un risque de démesure menace à titre divers le *doctus*, le *peritus* et le *sapiens*.

Démesure du doctus

Le *doctus* peut « ramener sa science » à bon escient, on l'a dit. Mais celui qui « ramène sa science » est le plus souvent celui qui « la ramène », tout court. Et convenons qu'« on la ramène » rarement à bon escient. C'est dire la *suffisance*: discourir sur l'action dispenserait d'avoir commencé par comprendre l'action.

Afficher la doctrine serait l'acte prioritaire dont on n'aurait plus qu'à jouer ensuite les applications. C'est grande naïveté à l'œuvre. Et pourtant beaucoup s'y complaisent.

Ainsi on se satisfait, par exemple, de l'idée, – contredite pourtant par l'observation banale du cours des choses –, que les « niveaux » d'intentions éducatives s'engendrent à la manière des poupées russes. C'est la démesure « gigogne »: qui tiendrait les fins pourrait en déduire dans un emboîtement miraculeusement logique, les buts, les objectifs généraux et les objectifs spécifiques. Je n'ai jamais vu que les choses se passent quelquefois de cette manière. Et, que beaucoup de bons auteurs me le pardonnent, j'ai toujours trouvé vaine et théâtrale la solennelle question qui voudrait

qu'avant toute « éducation » on ait défini pour quel homme et pour quelle société l'opération allait s'accomplir. Comme si une « définition » avait jamais déterminé des pratiques...

Démesure du peritus

Le *peritus* est, traditionnellement, la personne d'expérience. L'étymologie est commune aux deux mots, on l'aura vu. Mais dès lors que l'*expert* s'est substitué à l'homme d'expérience, l'*expertus* au *peritus* si l'on veut parodier, la pratique est récusée comme l'occasion « naturelle » de la connaissance de l'action. Que l'on me permette de renvoyer une fois encore à un essai relativement récent (Hameline, 1985), mais il faut bien montrer qu'entre la première édition et l'édition présente de ce livre, on a poursuivi un peu la réflexion...

La renverse Taylorienne est radicale quand elle promeut l'expert: le poseur de briques observé par Gilbreth dans sa célèbre étude pour Taylor, ne saura jamais, après trente ans au cours desquels il s'est coltiné avec son objet, le fin mot de la pose des briques. L'expert sait. Et il ne lui faut pas trente ans pour disqualifier le praticien. Mais disqualifier le poseur de briques, c'est, dans le même mouvement, assurer son bonheur: guidé à calculer mieux, l'ouvrier sera moins perclus; moins perclus, il sera de meilleure humeur; de meilleure humeur, il sera un conjoint moins désagréable. Dès lors ils seront heureux et ils auront beaucoup d'enfants. Le conte de fée Taylorien, – car le bonheur intégral de l'ouvrier est explicitement l'horizon de l'expert et non d'abord le travail à la chaîne –, marque la démesure de la promotion du nouveau *peritus*.

L'acteur, érigé en expert, n'est déjà plus l'homme d'une pratique. Et s'il dénonce l'insuffisance de cette dernière, c'est chez les autres qu'il la perçoit, inconscient souvent de sa propre suffisance. Qui se contente de penser le bonheur de l'autre au travail sans prendre la mesure de ce que l'autre en fait manque le correctif de sa propre démesure.

Question subsidiaire et toujours lancinante: à qui revient-il de définir les objectifs d'une opération de formation? Éléments de réponse: à qui en assumera l'ascèse. Réponse insolite, j'en conviens, et peu à même d'être reçue dans nos sciences de l'éducation... Raison de plus pour la faire entendre. J'ai proposé récemment (cf. Hameline, 1989) une définition de l'ascèse. Que l'on me permette de la reprendre ici:

« Il y a ascèse en tout exercice persévérant pour déjouer, dans une interaction luttueuse avec l'humain à la fois inconnu et reconnu, l'insuffisance de la pratique et la suffisance de la pensée. »

L'ascèse ainsi entendue, peut-il exister une action sensée qui ne soit pas, sous quelque aspect, ascétique?

Déméure du sapiens

Prendre la mesure de ce que *l'autre en fait* ne revient pas à prendre la mesure de ce que *ça lui fait*. J'ai toujours admiré qu'à la question simplement, voire respectueusement curieuse : *qu'est-ce que ça te fait ?*, une réponse fréquente, et pourtant énigmatique à bien la considérer, était : *qu'est-ce que ça peut bien te faire ?*

Drôle de sagesse du *sapiens* qui peut lui faire récuser sans ménagement qu'on s'enquiert de l'objet de sa connaissance. Mais ça « fait toujours quelque chose » à quelqu'un d'avoir fait quelque chose. Un *bel objet* est à défendre contre la curiosité inquisitrice d'autrui, même si, à part soi, on le pense médiocre. D'où, une fois encore, les limites de l'évaluation et de son vœu de transparence. Je me confectionne de mon action un objet qui, d'abord, *me* plaise. En d'autres termes, mon action est mon objet : objet, donc détachable, – et voici que j'en parle comme d'une chose arrivée à d'autres ; objet mien, donc inséparable de ma complaisance à mes œuvres.

La voie de l'action sensée passe sans nul doute par la promotion de l'acteur en connaisseur de son action. L'éducateur qui ne peut dire ce qu'il fait, ne peut que le faire mal. Mais il est bien des manières de dire. Des trois que nous avons décrites, où s'instruit l'acteur, nous avons tiré l'avertissement que la démesure menace et que s'y profile l'insanité. L'entrée dans la pédagogie par les objectifs engage *fatalement* l'éducateur à se promouvoir en connaisseur de sa pratique. Car les objectifs, tout le monde en convient, sont invités à jouer le prélude, en concomitance avec du « projet », de la « négociation », du « contrat ». Par le fait même, ils joueront les interludes et le postlude sur les airs variés de l'évaluation et du « feed-back ». Et ils auront accompagné l'opération de leur flexion. Ils sont discours en acte. Ils risquent dès lors de n'être que du vent, car l'action volatilisera le discours qui ne se défend pas d'elle. Comment ne pas surenrichir dans la connaissance ? Avant, pendant, après... *Doctus, peritus, sapiens*, imposition, suffisance, complaisance : voilà une redoutable trilogie dont peut nous délivrer la référence relaxante à la *modestia* aristotélicienne où l'action n'est dotée d'aucune autre prétention qu'à être *seulement* sensée. Mais cette prétention-là nous dit, *mezza voce* mais non sans une grande résolution, que le maximum est indésirable.

Que le maximum est indésirable

Il n'est qu'un pas, du maximum à l'outrance. Et toute réflexion sur l'action, l'action éducative en particulier, est variation sur le *trop*. Kant, sur ce point, se fera l'écho de Jean-Jacques, en prônant à son tour quelque chose comme l'éducation négative : on en fait toujours trop. Mais écoutons parler la langue.

En faire trop met en scène avec brusquerie l'indéfini du pronom : inutile de se demander « de quoi » on est censé « faire trop ». C'est *trop* qui compte et qui est ainsi dénoncé. Il faut *faire au mieux*, assure-t-on alors. Ce mieux-là n'est qu'un optimum. Et c'est *tant mieux*, si vous voyez ce que je veux dire. Certes, le mieux pourrait être superlatif au point d'indiquer le *comble* : l'au-dessus de quoi aucune amélioration n'est concevable. Mais on remarquera que si le comble est de l'ordre du constat, admiratif ou scandalisé, il ne prévaut pas pour dire l'intention, comme si cette dernière avait à se faire modeste en son ambition même.

L'excellence n'est pas le comble

On parle aujourd'hui beaucoup d'*excellence* et le discours entrepreneurial et mercantile sur la *qualité* (le « zéro faute », la réussite totale, etc.) a gagné toutes les sphères où du *mieux* est à l'ordre du jour. La sphère éducative n'y saurait échapper. On la sait désormais en constante osmose avec la sphère productive et marchande. Elle est devenue coutumière de leurs manières de dire.

Mais quand Peters et Waterman (1982) tentent, en comparant de grandes entreprises multinationales, de mesurer le *prix de l'excellence*, ils se gardent bien de la confondre avec une conjonction de forceries maximalistes. C'est tout juste si, fort banalement, dans leur éloge de l'improvisation et de l'adaptation à vue en climat de fondamentale incertitude, ils ne réactualisent pas le vieil adage selon lequel le mieux est l'ennemi du bien.

L'excellent n'est pas un cumulard : il ne raffe pas tous les prix. La marque de l'excellence n'est pas de maximiser de la ressource : n'importe quel imbécile peut le faire. C'est de produire de la ressource avec de la contrainte : et là s'impose l'optimum, le « jusqu'où ne pas aller trop loin » du stratège à la recherche du bon coup. *En effet, les contraintes les plus accablantes ne sont pas autre chose que les ressources elles-mêmes dès qu'elles sont « maximisées ».*

Un bénéfique éducatif est toujours sous condition

L'excellence ne se conjugue donc qu'au conditionnel. Rien n'est jamais « bien sous tous rapports ».

Tous les travaux récents sur l'évaluation (cf. Barbier, 1985 ; Aubégnay, 1987 ; Cepec, 1987 ; Hadji, 1989, etc.) montrent à l'envi qu'apprécier une démarche de formation constitue une opération plurielle dont les critères varient en fonction de la position de l'évaluateur, de la commande qui lui est faite, de sa distance aux acteurs, de ses propres intentions, de ses préjugés, de la variété des discours qu'il lui faut tenir avec ses différents interlocuteurs, etc. Mais déjà ce neutre singulier, regrettablement masculin :

l'« évaluateur », désigne abstraitement des « places » concrètes à partir desquelles des individus et des groupes se font de la démarche à évaluer, des idées contradictoires.

Réunissons une fois de plus un colloque, le plus diversifié possible, de gens dont le dénominateur commun serait qu'ils « ont à voir » avec l'éducation scolaire et proposons, par exemple, de rechercher le fin mot du « rendement » du système scolaire.

Il y a toujours quelqu'un qui paie

Le terme de « rendement » nous permet d'évoquer le grand dilemme dont n'est pas sortie l'école contemporaine, entre plaider pour l'enfance heureuse et requête de préparer le futur adulte, entre la classe comme « unité de production intellectuelle rentabilisée » et la même classe comme lieu de convivialité, voire comme « nid » socio-éducatif où il fasse *d'abord* bon vivre.

Les tenants de l'Éducation nouvelle, dans la première moitié du siècle, et, en particulier un défenseur ardent de l'École active comme Adolphe Ferrière (1879-1960), assumèrent non sans témérité le défi : production et bonheur seraient effectivement compatibles, leurs logiques se rejoindraient du côté d'un optimum que A. Ferrière évoque souvent sous la formule : le plus de rendement possible avec le moins d'efforts possibles. Formulation dont on relèvera la marque parfaitement taylorienne. Un chantre de l'« activité spontanée » chez l'enfant peut, dans le même mouvement, se révéler partisan de l'organisation scientifique du travail appliquée à l'éducation.

Or il semble que tout éducateur invité à « produire » des effets de formation (entendons « produire » ici, comme dans l'expression *produire des preuves*), sait que ce défi n'est pas tenable et que l'incompatibilité bonheur vs production ne peut être surmontée qu'à titre précaire. Mais n'est-ce pas l'un des caractères de l'action insensée de prendre ses défis pour des victoires ? Et des victoires dont tous les « partenaires » auraient lieu d'être satisfaits. Là est l'insanité. Car il y a toujours quelqu'un qui paie.

« A vrai dire, le caractère général des réformes qu'a suggéré à la pédagogie moderne l'esprit d'innovation et de progrès, c'est de charger le maître de toute la peine dont on décharge l'élève. »

Ce constat est effectué par Gabriel Compayré dans son célèbre cours de pédagogie qui, en 1924, en est à sa vingt-septième édition (1924, p. 282). On peut discuter le propos. Retenons-en, pour notre gouverne, qu'il y a « charge » et « décharge », et qu'il y a « peine ». Et que cette « peine », à la manière du sept de pique dans le jeu du « pissou », circule de partenaire à partenaire : chacun veut légitimement s'en débarrasser. Le jeu consiste à se la faire prendre par quelqu'un d'autre qui n'a l'intention pourtant ni de l'acquiescer, ni de la garder. Profonde métaphore de l'éducation où l'on ne sait quoi admirer le plus, de la rouerie des acteurs et de l'implacabilité

du hasard... L'action éducative ne serait-elle donc qu'un équilibre toujours revisable entre ruse et fatalité ? Et, en tout état de cause, une fabrique de perdants, car il faut bien qu'à la fin de la partie, quelqu'un des joueurs tienne en main la marque d'infamie.

Action sensée, calcul et compte

Cette dernière remarque permet alors de distinguer deux traits de l'éducateur à la recherche d'une action sensée. Il lui faut se faire *calculateur* et *comptable*. Rien là, d'ailleurs, qui soit scandaleux ou qui lui soit spécifique : calcul et comptabilité sont effectivement deux marques de l'action sensée.

Le *calculateur* mobilise cette *solertia* que saint Thomas d'Aquin (2a 2ae, q. 47-56 ; cf. Hameline, 1985, pp. 101-102) oppose à la *circumspectio* quand il élabore sa définition de la *prudencia*. Le premier terme n'évoque plus rien en français. Il désigne, en latin, quelque chose comme l'engagement joueur, la prise habile de risque, l'art d'inventer la solution-limite. Le second terme possède, en revanche, en français, une traduction qui dit bien, en définitive, ce que le latin veut dire. Est « circospecte », la personne qui regarde autour de soi et prend en considération les circonstances et les gens. Désignons par là la marque du *comptable*.

Nous sommes, dès lors, en présence de deux attitudes qui ne peuvent ni l'une ni l'autre être poussées à leur maximum sans que des effets involontaires ne viennent pervertir les intentions et compromettre l'action. Mais, au point optimal où il est possible de les cultiver, l'une comme l'autre se révèlent de précieuses qualités pour le praticien. Et entrer dans la pédagogie par les objectifs a peut-être pour caractéristique propre de légitimer et d'aiguiser ces qualités jusqu'à en faire des vertus professionnelles.

Perplexité active

Puisqu'il y a toujours quelqu'un qui paie, comment en effet ne pas se faire calculateur afin de rechercher le moindre coût ? Jusqu'où pousser le risque quand survient la démanègeaison d'entreprendre au beau milieu des « routines de comportement » qui font l'essentiel de l'activité journalière ? Et, en tout état de cause, ne faudra-t-il pas, à un moment ou à un autre, rendre compte et rendre des comptes ? A soi ou à des instances autorisées pour en demander. Quel parti a été tiré des ressources disponibles ? Comment les contraintes d'une situation ont-elles été contournées, voire retournées au service de l'action en cours ? Toutes ces questions peuvent être énumérées comme les items d'une *check-list* ou évoquer simplement des contenus explicites pour le temps immanquable de la *perplexité active*. Poussé au maximum de sa logique, le calculateur sait qu'il ne pourra qu'être freiné

par le comptable. *A contrario*, la logique comptable maximisée ne peut qu'être bousculée par le jeu du calculateur. C'est bien dans l'entre-deux que se situera l'action sensée. Et l'entrée par les objectifs peut, selon les cas, en fonction du rôle attribué à l'évaluation, être d'abord affaire de calcul ou d'abord affaire de compte à rendre. Mais elle comportera toujours un dosage précaire et révisable de l'une et de l'autre exigences.

Dosage précaire et révisable: nous voici loin des prétentions à la maîtrise de l'ordre des choses. Pourtant du délire menace. Et les « fous » ne sont pas toujours ceux que l'on pense.

Saisir, saisie, saisissement...

Certes, ce que l'on désigne par l'appellation, que je tiens toujours pour particulièrement stupide, de « pédagogie par objectifs » n'est pas la seule voie offerte au risque de *démésure*. On l'a dit en commençant: c'est le sort de toute « pédagogie » que de tangenter l'insanité en permanence.

Un danger propre à la « pédagogie par objectifs » et à ses satellites, c'est qu'elle participe de ce qu'on pourrait appeler la *séduction systémiste*. Toute séduction est de l'ordre du sort subi. Je ne désigne donc pas par là l'emploi intelligent de l'analyse de système. Cet emploi, à quelque échelle qu'on le prenne, se résumerait bien à l'entreprise des acteurs pour « saisir ». Saisir ce qui les saisit. Et n'en être pas, pour autant, « ravi ». « Faire système » est d'abord opération de « saisissement » où va s'afficher l'ordonnance probable et escomptée des choses, du texte aux contextes, et du contexte aux marges, avec retour obligé. Retour non sans quelques errances. Et non sans surprise.

Mais chacun ressent bien qu'il faut solliciter très fort le terme « saisissement », et jusqu'aux limites d'un détournement de son usage commun, pour lui faire dire la « saisie », alors même que son suffixe désignerait pourtant l'action possible. Mais ce double sens est, en l'occurrence, instructif. Approcher les réalités de l'éducation, — les « saisir » —, par l'analyse de système peut provoquer un « saisissement », au sens où l'acteur cotoie la transe, qui est l'agitation sur place d'un sujet en proie à une passion obscure.

Saisir n'est pas maîtriser

Car cette passion est bien celle d'une maîtrise imaginaire de l'objet que l'on pense « saisi » par ses tenants et ses aboutissants. L'appauvrissement méthodique du réel, où gît la définition même de toute approche modélisante, est confondu de manière prématurée avec l'enrichissement qui pourra survenir dans un second temps en rigueur de méthode: c'est une des tares de tout « système » que de faire parler beaucoup de gens trop vite. Car « parler système » permet à la fois l'extrême minutie dans la description des détails

effectivement coordonnés, en même temps qu'il légitime la fuite à perte de vue dans l'infiniment coordonnable. Double illusion de la maîtrise où s'allieraient en un unique mouvement le centrifuge et le centripète...

Quiconque cherche à en savoir un peu plus sur ce qu'il fabrique est une proie pour la séduction doctrinaire. La résistance est à chercher du côté de la modeste ombrageuse, dont on dira plus loin qu'elle n'est pas d'abord vertu mais ruse. Ruse de qui veut, en définitive, jouer au plus fin avec soi. *Et gagner*. Mais de préférence, *in petto*...

Planifier est une passion

Planifier est une passion: c'est entrer en transe à la perspective d'une turbulence que l'on ne désire pas. Tout planificateur est un être frappé de « saisissement » par la peur que l'on soit, pour de bon, saisi.

Cela signifie pas qu'il est vain de faire dans la planification. Pourtant, à lire la littérature la plus récente sur ce thème si porteur d'assurance dans les dernières décennies (cf. *Perspectives*, 1989), on sent quelque chose comme un désenchantement. Et c'est tant mieux: à tout niveau de l'échelle, du « macro » au « micro » comme ils disent, ce n'est que constat d'échec et recommandations pour éviter les erreurs. On dénonce la confiance inconsidérée dans des constructions prévisionnelles qui n'ont réussi le plus souvent qu'à habiller le mesquin avec les dépouilles du grandiose.

La question troublante

Mais l'on se désenchanté de ce qui a enchanté. « Saisissement », « enchantement »: même renfermerie dans la croyance que l'on mène le cours des choses. Même trouble de l'intellect. Même forfanterie quand ce trouble est masqué sous les apparences d'une grande absence de passion et le mépris des sentimentaux.

C'est oublier que la question: *qu'est-ce qu'on veut ?* n'a de réponse que redoutable. Entrer dans la pédagogie par les objectifs, ce peut être effectivement donner à croire qu'on est assez naïf pour ne pas redouter la réponse. Or seul l'insensé n'a pas peur de ce qui vient quand il a énoncé ce qu'il veut. La peur est passion, certes. Passion vile, on nous l'a de longtemps bien assez dit. Mais le déni de la peur est passion plus encore. Passion naïve, dont on nous a parlé plus rarement.

Toute — *logie*, en définitive, est une décomposition de l'ordre des choses suivie de sa recombinaison dans l'ordre du discours. Or le risque constant d'un discours, c'est de totaliser sans se faire mal, ce qui donne l'occasion d'émettre, impunément, un vœu de maîtrise planificatrice.

Que tout se passe dans l'«entre»

Il nous faut donc reconnaître que l'action se pervertit quand elle est instaurée par une intention excessive. A bien y regarder de près, c'est le plan qui devrait «faire désordre». L'absence d'enchevêtrement devrait être un signal qu'on approche la démesure, autant et plus que l'embaras que sa présence provoque.

Mais la limite est ténue où se pervertit l'intention en son contraire. Toute bonne intention est une mauvaise action latente. La droiture de l'intention ne protège pas du procès qu'il lui faut subir. Quand la rationalité devient chose qui va de soi, c'est qu'elle n'est déjà plus elle-même, mais sa propre caricature. Et la chose éducative, du fait des enjeux ou supposés, du fait des émois démultipliés qu'elle suscite, du fait de l'inégalité de statut des partenaires en cause, est peut-être l'objet vis-à-vis duquel l'adoption d'un propos rationalisant aurait à s'entourer du plus grand surcroît de précaution. Car le risque d'insanité s'y trouve comme décapité. Il n'est pas pires maux pour la raison que de déraisonner par excès de raison.

Là encore le langage le plus ordinaire assure notre instruction qui parle d'*avoir raison de*, pour désigner l'acte de vaincre en désespoir de convaincre. Il n'est possible d'*avoir raison* que d'un adversaire, vite traité en ennemi. Pourtant inimitié n'est pas adversité. L'inimitié décuple la démesure du planificateur, alors que l'adversité est la seule *raison d'être* du stratège. Car le vrai stratège n'a pas d'ennemi, mais seulement des adversaires: la stratégie, c'est l'adversité enfin prise en compte comme telle, choses et gens. Le stratège ne s'obstine pas, il ruse.

Casistique et étude de cas

Il est dommage qu'en son temps Pascal ait consacré son génie de pamphlétaire à ridiculiser la casistique, condamnant les casuistes à devenir pour la postérité les inventeurs habiles des arrangements avec le Ciel, les virtuoses peu scrupuleux dans l'art de réinterpréter la loi et la règle.

Mais nos modernes études de cas, si prisées des formateurs de tous poils, font de nous, à tout coup, des casuistes, et qui devrions pouvoir résolument et gaillardement nous afficher tels. Il est symptomatique que, pour beaucoup, dans la nomenclature des techniques de formation, l'*étude de cas* se confonde avec la *monographie*: l'élément commun à l'une et à l'autre résiderait dans leur fidélité à l'ordre réel des choses. Le propre de l'*étude de cas* est d'*avoir été* retravaillée, à partir du réel, pour rendre plus aiguë, voire plus irritante, la résolution d'un problème concret complexe et appelant des stratégies incertaines. Nous retrouvons là une définition de la casistique, cet *art moyen* de la résolution de problèmes concrets face aux excès toujours possibles de la règle unique. En somme, redisons la vieille banalité: il n'y a que des cas particuliers. Sinon pourquoi faudrait-il énoncer des règles?

Définition interactive de l'action sensée

Casuistes retors et pénitents scrupuleux, nous voici conduits à peupler notre scène d'acteurs entre lesquels se noue le drame, c'est-à-dire l'action. Mais si nous revenons à notre temps, nous voyons que l'étude de cas, en vraie grandeur et en décors naturels, confère aux avis contradictoires des «intéressés» comme une sorte de primauté sur la règle établie et le plan tracé.

Nous avons posé en commençant que l'insensé se définit par l'incapacité où il se trouve de prévoir, et de supporter, que «ça ne soit pas ça». Nous constatons que le soliloque interprétatif, voire l'enfermement paranoïaque et ses raideurs, sont à l'horizon de ce manque d'a-propos fondamental. La parole qui se donnait pour intelligible, clarifiante même, revient «bredouille» à son locuteur alors qu'il en attendait des effets de réassurance. Enfermement multiplié. Cercle vicieux. Suspicion mutuelle. Comment ne pas penser à ces vastes opérations d'évaluation mises en place à l'échelle d'un système éducatif et dont les intentions, au grand dam des initiateurs qui s'estiment de bonne foi, leur reviennent incomprises, voire réinterprétées en manipulations sataniques? L'intention était droite, mais l'action était peut-être insensée tant il était sûr que «ça ne serait pas ça».

On peut, dès lors, en arriver à une définition de l'*action sensée*, celle que donne le philosophe Paul Ricoeur (1986, p. 238):

«L'action sensée est celle dont un agent peut rendre compte – *logon didonai* – de telle sorte que celui qui reçoit ce compte rendu l'accepte comme intelligible. L'action peut donc être «irrationnelle» selon d'autres critères. (...) Elle demeure «sensée» dans la mesure où elle rencontre les conditions d'acceptabilité établies dans une certaine communauté de langage ou de valeur.»

Le sensé et le consensuel

Une telle définition ne va pas sans risques. Et Ricoeur ne la propose que comme une étape vers un concept plus élaboré. Insistant sur le compte rendu et son «acceptabilité» dans un cercle d'interlocuteurs, cette définition de l'action sensée peut nous fourvoyer dans la direction du «lieu commun» au sens péjoratif usuel de ce qui n'a pas besoin de définition parce que cela va sans dire».

Je prends, une fois encore la liberté de renvoyer ici à l'essai que j'ai publié en 1986, *L'Éducation, ses images et son propos* où je tente une théorie du lieu commun dans le discours sur l'éducation. Le «sensé» trouve sa légitimité dans l'ordre du «consensuel». C'est dire avec vigueur son caractère «interactif» et «dialogique». Mais le consensus est souvent marqué par l'économie des coûts de la communication: pourquoi expliquer ce que tout le monde est censé entendre d'emblée? Économie qui n'est pas sorte d'avance collective, mais précaution commune pour protéger les consensus. Car

ces derniers, par leur nature de compromis, sont voués à la fragilité dès lors qu'on insiste à ne pas les tenir pour évidents. Le consensuel peut, sous les apparences de la mollesse et du « vague », se révéler comme une véritable forcerie du sens. Et ce dernier sera d'autant plus forcé qu'il sera subodoré fragile.

Au beau milieu...

Sommes-nous donc, dès lors, fatalement assignés à médiocrité? Le « lieu commun » peut disqualifier le consensuel. Et l'action qui cherche son sens du côté du consentement des tiers est exposée à se faire modérée par ruse plus que par nécessité. Nous retrouvons la règle du « juste milieu » avec toutes ses résonances de filiosité, de grisaille, de nivellement des aspérités et de prudence à l'égard de tout excès: Aristote contre Platon, pour faire court. Le prosaïque contre le poétique.

Conscient de ce procès simplificateur où s'amplifie la fausseté des figures, Ricoeur propose d'éviter l'expression de « juste milieu » et de lui préférer celle de *médiété*. Aucune action n'est possible qui ne soit transaction. Ce qui se passe, ne se passe qu'en passant par... Tout est toujours médiatisé, et le « direct » n'est qu'une des manifestations du médiat. Rien ne se passe sinon *au beau milieu* des gens et des choses. Voilà pourquoi l'entrée dans la pédagogie par les objectifs garde un caractère prometteur, quoique paradoxal. Formuler des objectifs, en termes de résultats escomptés, accentue la « médiété » de l'action à entreprendre et à comprendre. Ce qui est attendu se passe « au beau milieu », c'est-à-dire négocié, contractuel, prenant en compte, rendant compte, et comme révisable à vue pour que la formation se tienne à distance juste des points où se marqueraient les écarts.

Modalisation et modélisation

Pourquoi alors ne pas reprendre une notion voisine de celle que nous propose Ricoeur et qui appartient à notre vocabulaire usuel, la notion de *modalité*? Il est banal de parler des « modalités » d'une action pour tenter d'en dévoiler le sens. Le pluriel indique que les manières de faire, le « procès », « ce qui va se passer », peuvent se présenter sous des jours multiples. Mais cette multiplicité recouvre une opération toujours présente: il n'y a d'action que modalisée. Proposons de dire par là, sans entrer plus avant dans les difficultés de la notion, qu'une action *compose toujours avec des données qu'elle organise et qui l'organisent* sans qu'il soit facile de décréter ce qui est subi et ce qui est agi, mais dont plusieurs témoins pourront assurer qu'ils s'y retrouvent.

Pour reprendre l'image que je proposais tout en commençant, disons que le « modale » est plus *rustique* que le modèle. *Modéliser une action*, c'est

commencer par l'appauvrir systématiquement et méthodiquement, en vue d'un enrichissement ultérieur mais durable de l'intelligibilité qui lui est commune avec d'autres. *Modaliser une action* – si l'on me permet ce parallèle proche du calembour –, c'est commencer par l'enrichir de tout le vraquage au sein duquel elle va s'identifier à la fois comme *donnée* au « beau milieu » d'une fournée hétéroclite d'autres « données », et comme *acte* édifiant sa singularité dans une composition avec le reste. L'appauvrissement méthodique du réel, qui est effectivement la condition de la pensée de quelque acte que ce soit, consistera ici dans l'analyse de cette « singularité en composition ».

Cette dernière expression est sans doute bizarre, mais elle évoque bien l'*énigme de la médiété*. Car dire qu'une action est « singulière », c'est déjà la décrire comme unique, œuvre irréductible et non reproductible de l'acteur, « échappée belle » du beau milieu même de l'enchevêtrement des choses. Miracle et divine surprise en quelque sorte. Mais la situer « en composition » c'est la réduire à ses liens, identifier ses rapports, l'« arraisonner », si l'on me permet ce jeu de mots, pour l'assigner à résidence dans ce « beau milieu » des choses où, effectivement, elle est inscrite et, somme toute, renouvelable.

Le sens n'est pas binaire

L'un des plus grands dangers qui menace aujourd'hui l'analyse de l'action éducative, c'est précisément de creuser l'écart entre deux visibilités de l'action. On chossifie cet écart, pour les besoins de la célébration contemporaine du moi, en l'opposition de deux univers incompatibles, entre lesquels « il n'y a pas de milieu », comme un dit.

Tout ce qui est « sens commun », je veux dire: mis en commun, *c'est-à-dire autant reçu que pris*, autant « composition » que « singularité », est suspecté de porter atteinte à l'intégrité du « vécu » individuel. Il n'y aurait de sens authentique que « pour moi ». Revenons alors à un penseur comme Frege (cité par Lacoste, 1988, p. 23). En 1891-1892, il proposait de caractériser le « sens » par une triple articulation: un « référent » dans le réel (*Bedeutung*), une représentation singulière marquant la différence d'un preneur de sens à un autre (*Satz*), et un sens commun (*Sinn*). Ce dernier n'est ni le référent, ni la représentation subjective, mais l'ensemble des « lieux médians » qui permet que se tienne la conversation où s'élabore le sens.

On aura remarqué, j'espère, que nous retrouvons là quelque chose de la définition que nous proposons plus haut, avec Paul Ricoeur, de l'action sensée: c'est parce qu'elle est acceptable et acceptée par la communauté qu'une action s'arrache à l'insanité. Mais cette communauté n'est ni la collectivité anonyme ni la « structure de partage » des intimités, c'est la communauté « de langage ou de valeur ». La conversation est, certes, le collationnement des propos de ceux qui conversent. Elle est tout autant leur « lieu » commun et comme une sorte de « déjà-là » de leurs propos.

Je rapprocherai volontiers cette réflexion de celle de Judith Schlanger (1983) quand elle évoque, comme condition de l'authenticité d'une action, l'existence de ce qu'elle appelle le «cerclé du crédit»: «faire crédit» à d'autres est, au même titre que le soupçon, l'une des conditions pour que du sens se fasse. Ce qu'il est convenu d'appeler la «négociation des objectifs», entre un formateur et les stagiaires, entre un enseignant et les élèves, fournit un bon exemple d'un épisode de l'action sensée où rien n'est possible, ni même intelligible, si les uns et les autres ne sont pas déterminés à faire crédit, fût-ce à titre tout provisoire, à qui propose des objectifs.

Le statut du «pré»

Ce caractère provisoire, et donc opportunément révisable, du «crédit à faire» éclaire ce que peut être, en définitive, l'épisode préparatoire d'une action de formation. C'est bien là le temps de l'optimum, le temps qui nous amène à faire l'éloge conjoint de l'ingéniosité désinvolte et de ce qu'il est convenu d'appeler aujourd'hui les *routines de comportement* (cf. Bayer, 1986).

Tout bon manuel du formateur (v.g. Noyer et Piveteau, 1985; De Ketele, Chastrette et al., 1988, etc.) énumère les étapes «obligées» d'une planification «sérieuse» des actions de formation. Ce sont là questions et réponses d'un honnête catéchisme. Mais ce n'est pas tant le catéchiste qui instruit de l'action sensée, que le casuiste. Car ce dernier se garde bien de canoniser la métaphore linéaire de la rationalité que le premier impose comme allant de soi.

Or, même si l'attente de la «divine surprise» est déraisonnable, la capacité de s'accepter surpris par ce qui advient fait partie de la virtuosité même de tout interprète: les chemins sont de traverser, et fort heureusement. C'est banalité encore de rappeler que la surprise est si courante pour un formateur à l'action que la capacité d'y réagir adéquattement relève de l'ordre de la routine. Ce sont des *micro-décisions* (cf. Perrenoud, 1985) qui s'y banalisent, multiples et multiformes au cours d'une action, et dont l'enchaînement ne reproduit que dans un joyeux à-peu-près les étapes de la «délégation» rationnelle. Les formateurs courent après leur objet d'un bord sur l'autre, et Perrenoud va jusqu'à voir dans l'ivresse de la dispersion une attitude constitutive de l'identité professionnelle des enseignants. Pourtant, il n'est pas prudent, nous dit-on, de conduire en état d'ivresse. Une ivresse peut-elle être tenue pour raisonnable? Sans doute que non. Mais la mesure planificatrice l'est moins encore. Et il faut bien à l'action, pour qu'elle devienne sensée, garder un «moteur» qui s'alimente à une passion même dérisoire. Car sensée, l'action, effectivement, le devient par son exercice même.

Réussir l'équilibre constamment révisable, entre l'habileté calculatrice du connaisseur et l'ingénuité du débutant: telle est la définition que l'on pourrait donner de la *sophrosunè*, cette notion reçue de Platon et d'Aris-

tote et si mal traduite par le terme exténué de «prudence». Pourtant c'est bien de la prudence que je fais l'éloge depuis le début de cet essai. Et je ne suis pas le seul aujourd'hui à rappeler la fonction «cardinale» de ce type de résolution à l'action (cf. Bolstanski et Thévenot, 1986).

Le discernement

Or, avec saint Thomas d'Aquin, après Aristote, c'est bien au *discernement* qu'il convient d'accorder la fonction prévisionnelle plutôt qu'à la planification, dès lors qu'il s'agit d'entremêler des intentions dans l'enchevêtrement des choses. Car le discernement, c'est le sens du risque, sans la peur du risque, à distance tenue entre le goût et l'habitude du risque. Discerner, c'est résoudre l'antinomie de la *latence*, ce temps de durée incertaine dans l'irrésolution des commencements qui appelle, dans le même mouvement *solertia* et *circumspectio*, engagement calculateur et retenue comptable.

Retenir, ce sera interroger les signes d'une manière raisonnée, et donc escompter des effets qu'on pourra énoncer à l'avance. J'aimerais bien, pour ma part, que l'entrée dans la pédagogie par les objectifs n'ait pas d'autre prétention que d'exercer le discernement des acteurs en cause. Mais qu'on le sache une bonne fois: cette inspection de ce qui vient est rarement de l'ordre de la délibération construite selon des règles canoniques.

Engager, ce sera — tout le monde le sait — passer outre, grâce à une sorte d'assurance dans la prémonition. Celle-ci peut n'être qu'une illusion dont l'action aura pour rôle que d'abord l'acteur s'en défasse, en une instruction sauvage. Utiliser les instruments que nous proposons les approches rationalisantes de l'action éducative, dès lors que ce n'est pas sacrifier seulement à un langage, demeure l'une des sûretés du discernement. Il faut le redire.

Car si on a insisté dans cet essai sur les risques de l'inflation rationalisatrice, on ne peut nier la fragilité d'une intime conviction qui ne serait constituée que d'une composition médiocre avec nos seules songeries sur les choses. La prévision de la chose éducative, prise entre la myopie minimaliste et l'hypermétropie maximaliste, peut se révéler n'être que *présomption*. Or c'est précisément le reproche que l'on peut faire à l'action insensée: donner cours à une intention *présomptueuse*, comme si notre instruction s'était effectuée en saisissant l'action à l'avance, et qu'agir n'ait plus qu'à confirmer nos divagations.

Il reste à poser, cependant, que l'éducation, démarche enchevêtrée sinon processus d'enchevêtrement dans l'humain, demeure un phénomène essentiellement *présomptif*. Tout évaluateur d'objectifs pédagogiques le dira, s'il n'est pas lui-même victime de la mesure du mesureur: attribuer un «produit» à un pareil «processus» ne peut être de l'ordre que de la vraisemblance, sinon de l'ordre de la métaphore.

Ce n'est pas parce que l'on a tenté de justifier l'action sensée par son inscription au *beau milieu* des choses, à distance égale des extrêmes, que l'on a, pour autant, décrit la forme la plus commune de l'action des humains les uns sur les autres. S'il faut tant d'efforts pour dénoncer la mesure et la perversion dont elle menace la rationalité elle-même, c'est que désigner le démesuré, c'est dire la qualité commune et le cours habituel des choses.

«L'action la plus naturelle à un homme ordinaire est de se détruire lui-même par quelque gourmandise d'aliment, de boisson ou d'opinion. Ainsi la guerre est bien facile. C'est la paix qui est difficile. C'est la raison qui est rare. Et c'est la prudence que je veux honorer, car aucune folie n'est prudente. Et l'on se pique de l'héroïsme comme de morphine. Terrassier, mon ami, il faudra que nous donnions la douche à tous ces fous-là.»

Ce propos d'Alain (1914; cf. 1956, p. 188) peut nous avertir salutairement que tout formateur est en passe de mériter la douche froide : et l'expert, tout autant que le héros. Mais, puisque l'antinomie et sa résolution toujours précaire demeurent l'arrière-fond intellectuel où s'inscrit l'action sensée, opposons à la mise en garde du sage, le constat du philosophe. Paul Ricoeur, concluant sa belle étude sur la raison pratique, évoque le rôle de l'utopie. Et il écrit (1986, p. 258) :

«La fonction (de l'utopie) est de nous rappeler que la raison pratique ne va pas sans sagesse pratique, mais que la sagesse pratique, dans les situations d'aliénation, ne va pas sans que le sage n'ait à devenir le fou, puisque les valeurs qui régissent le lien social sont elles-mêmes devenues folles.»

Prolongeons un peu la métaphore d'Alain, non pour mettre tout le monde dans le bain, si je puis dire, et célébrer la «patouille» commune, mais pour insister sur le caractère réversible de l'assignation des places. Au beau milieu de la douche, le doucheur devient le douché, et vice versa. Prudence n'est excellence que lorsqu'on se sait «mouillé».

Deux impossibilités à tenir ensemble

Impossible donc de ne pas tâter de la rationalité planificatrice, car elle participe de ces «valeurs qui régissent le lien social» dans la société productiviste. Pourtant le risque est immense de promouvoir la folie qui, effectivement, pervertit ces valeurs et ce lien.

Impossible alors de ne pas dénoncer cette perversion latente des intentions éducatives. Le risque est de se priver d'un outil de pensée qui contribue grandement à rendre intelligible ce que l'on fabrique.

Quiconque se donne l'ambition de «tenir ensemble» ces deux «impossibilités» mesurera d'emblée que cet équilibrisme n'a rien de confortable. «C'est la raison qui est rare», dit Alain. Effectivement. La prudence, c'est de jouer courageusement les deux risques dans l'enchevêtrement des tra-

vaux et des jours. Le «sens» de ce que nous faisons se gagne, au coup par coup. Et ce serait un bien grand insanité d'appeler le résultat, «victoire». Ce qui n'est pas dire, pour autant, que «défaite» convient mieux.

Genève, 13 février 1990

Daniel Hameline

Références bibliographiques

- ALAIN, *Propos*, Paris, Gallimard, vol. 1, 1956.
- AUBEGNY (J.), *Les pièges de l'évaluation*, Paris, Editions universitaires UNMFREO Mésonance, 1987.
- BARBIER (J.-M.), *L'évaluation en formation*, Paris, Presses Universitaires de France, 1985.
- BAYER (E.), «Une science de l'éducation est-elle possible?», in CRAHAY (M.), LAFONTAINE (D.) et al., *L'art et la science de l'enseignement, hommage à Gilbert de Landsheere*, Bruxelles, Labor, 1986, p. 483-507.
- BOLSTANSKI (L.), THEVENOT (L.), *Les économies de la grandeur*, Paris, Presses Universitaires de France, 1987.
- CEPEC, *L'évaluation en questions*, Paris, ESF, 1987.
- COMPAYRE (G.), *Cours de pédagogie*, Paris, Delagrave, 27^e éd. 1926.
- DE KETELE (J.-M.), CHASTRETTE (M.) et al., *Guide du formateur*, Bruxelles, De Boeck Université, 1988.
- HADJI (C.), *L'évaluation, règles du jeu*, Paris, ESF éditeur, 1989.
- HAMELINE (D.), «Le praticien, l'expert et le militant», in BOUTINET (J.-P.) et al., *Du discours à l'action*, Paris, L'Harmattan, 1985, p. 80-103.
- HAMELINE (D.), *L'éducation, ses images et son propos*, Paris, ESF, 1986.
- HAMELINE (D.), «Jalons pour une ascétique de l'action éducative», préface à RIBORDY-TCHOPP (F.), *Fernand Deligny, éducateur «sans qualités»*, Genève, Editions IES, 1989, p. 5-24.
- LACOSTE (J.), *La philosophie au XX^e siècle*, Paris, Hatier, 1988.
- LEYSENNE (P.), *Bréviaire des éducateurs et des pères de famille ou résumé de la sagesse humaine*, Paris, Hachette, 1903.
- NOYER (D.), PRIVETEAU (J.), *Guide pratique du formateur*, Paris, Insep éditions, 1985.
- POSTMAN (N.), *Enseigner, c'est résister*, trad., Paris, Centurion, 1981.
- PERRENOUD (P.), *Enseigner ou l'ivresse de la dispersion*, Genève, Service de la recherche sociologique, 1985.
- Perspectives* (Unesco), «Le champ nouveau de la planification de l'éducation», 19 (70), 1989.
- PETERS (T.), WATERMAN (R.), *Le prix de l'excellence*, trad., Paris, Inter-Editions, 1983.
- RICŒUR (P.), «La raison pratique» (1979), in *Du texte à l'action*, Paris, Le Seuil, 1986, 237-259.
- SCHLANGER (J.), *Penser la bouche pleine*, Paris, Fayard, 1983.

INDEX DES NOMS CITÉS

ALAIN: 198, 216, 217.
 ALLAL: 156, 191, 198.
 ARISTOTE: 212, 214.
 AUBEGNY: 205, 217.
 BARRIER (J.M.): 60, 192, 193.
 BARIK: 182, 191.
 BAYER: 214, 217.
 BERBAUM: 89, 90, 191.
 BERGER: 30.
 BERNSTEIN: 85, 191.
 BESSE: 119, 191.
 BLOOM: 32, 69, 119, 122, 123, 127, 134,
 150, 155, 158, 164, 167, 168, 172, 181,
 191, 192.
 BOBBITT: 32, 191.
 BOLTANSKI: 215, 217.
 BONBOIR: 156, 191.
 BOULOC: 46, 191.
 BRUNER: 116, 180, 191.
 CARDINET: 191, 193.
 CAVERNI: 155, 192.
 CEPEC: 205, 217.
 CHARTERS: 32, 191.
 CHASTRETTE: 214, 217.
 CHOSSON: 183, 191.
 CLÉMENT: 161.
 COMPAYRE: 206, 217.
 CRAHAY: 217.
 DARDELIN: 74, 124, 192.
 DENO: 95, 191.
 DESCARTES: 75.
 DEVOS: 198.
 D'HAINAUT: 31, 69, 97, 100, 117, 119,
 122, 156, 89, 191.
 DE KETELE: 210, 217.
 DE LANDSHEERE: 62, 78, 89, 90, 97,
 107, 119, 122, 127, 159, 191, 217.
 DRUCKER: 48, 191.
 DUCHASTEL: 181, 191.
 EISNER: 159, 160, 191.
 FARNES: 183, 184, 185, 191.
 FERRIERE: 206.
 FILLOUX (J.): 182, 191.
 FONTAINE: 62, 97, 98, 191.
 FREGE: 213.
 FRENCH: 127.
 FREUD: 43, 182.
 GAGNE: 159, 191.
 GALPERIN: 179, 192.
 GILBRETH: 203.
 GILLET (B.): 85, 191.
 GILLET (P.): 198.
 GIORDAN: 198.
 GIRARD: 62, 191.
 GOLDSCHMID: 186, 192.
 GUIGOU: 45, 192.
 HADJI: 205, 217.
 HAMELINE: 32, 74, 124, 182, 192, 203,
 207, 217.
 HARROW: 174, 192.
 HOUSSAYE: 198.
 HUBERMAN: 198.
 HYMAN: 62, 179, 192.
 JAKOBSON: 42, 192.
 JENKINS: 95, 191.
 KANT: 75.
 KATZ: 123.
 KIRSNER: 122.
 KOGAN: 161, 193.
 KRATHWORL: 127, 128, 167, 172, 192.
 LACOSTE: 213, 217.
 LAFONTAINE: 217.
 LANTIER: 85, 192.
 LATTMAN: 62.
 LAVALLÉE: 119, 122, 192.
 LAWSON: 185, 192.
 LE BOULCH: 77, 192.
 LEGRAND: 185, 192.
 LEONTIEV: 179, 192.
 LESNE: 60, 192.
 LEYSSENNE: 199, 217.
 Mc DONALD-ROSS: 34, 62, 180, 185,
 192.
 Mc GREGOR: 46.
 Mc INTYRE: 119, 192.
 MAGER: 42, 62, 104, 180, 181, 192.
 MARK: 75.
 MASLOW: 46.
 MEIRIEU: 198.
 MERRILL: 181, 191.
 METFESSEL: 122.
 MICHAËL: 122.
 MILLER (R.B.): 85.
 MONTMOLIN (M. de): 85, 126, 144,
 178, 192.

MORRISON: 119, 192.
 MOSCOVICI: 124, 192.
 NOIZET: 155, 192.
 NOYER: 214, 217.
 OLLE-LAPRUNE: 190, 192.
 OURY (F.): 182, 189, 193.
 PASCAL: 210.
 PASSERON: 33, 183, 191, 192.
 PERRENOUD: 191, 214, 217.
 PETERS: 205, 217.
 PIAGET: 77, 192.
 PIVETEAU: 198, 214, 217.
 PLATON: 212, 214.
 POPHAM: 107, 180, 192.
 PORCHER: 33, 192.
 POSTELWHAIT: 185, 186.
 POSTMAN: 198, 217.
 PYTHAGORE: 48.
 RAVEN: 127.
 RIBORDY-TSCHOPP: 217.

RICCEUR: 211, 212, 213, 217.
 ROUSSEAU: 53, 76.
 RUSSEL: 185, 186.
 SCHLANGER: 214, 217.
 SCRIVEN: 150, 192.
 SKINNER: 179, 193.
 SNYDERS: 33, 193.
 STOTLAND: 124.
 TAYLOR: 203.
 THEVENOT: 215.
 THILA: 178, 179, 193.
 THOMAS D'AQUIN (St): 203, 215.
 TYLER: 32, 33, 36, 37, 50, 51, 62, 72,
 90, 104, 151, 165, 171, 193.
 VAN DE VELDE: 119, 193.
 VANDER ELST: 119, 193.
 VASQUEZ: 182, 189, 193.
 WALLACH: 161, 193.
 WATERMAN: 205, 217.

INDEX DES MATIÈRES

Académiques (Objectifs) : voir Objectifs.
 Acceptabilité : 211.
 Acquisition (Optimum d') : voir Optimum.
 Acquisition (Vérification des) : voir Connaissances.
 Acteur-agent : 201, 202.
 Action (L') : 179, 199.
 Action (Théorie générale de l') : 32.
 Actions : 100, 111, 112, 115, 116, 120, 122, 132.
 Action sensée (L') : 195 et ss., 198, 201, 211, 214.
 Adaptation, adapter, s'adapter, adapter : 72, 86, 135, 141, 144, 178, 179.
 Ajustement mutuel : 35.
 Analyse des besoins en formation : 60.
 Analyse des tâches et des fonctions : 85, 90, 135, 138, 140, 160, 178.
 Apprenants (Pédagogie centrée sur les) : 108, 186.
 Arbitraire des critères d'évaluation ; 153, 154, 157, 162, 169, 173, 175.
 Ascèse : 203.
 Assimilation : 117-118.
 Attitudes : 31, 69, 85, 87, 92, 112, 123-124, 132, 135, 141, 160, 164, 187.
 Attitude-comportement (Rapport) : 124, 129-130.
 Auto-formation : 187.
 Bachotage : 181.
 Banque d'objectifs : 90, 131.
 Besoins en formation : voir Analyse.
 Buts : 37, 40, 58, 68, 70, 72, 87, 98, 100, 101, 105, 117, 168, 180, 188.
 Calcul, calculateur : 207, 214.
 Capacité, capacités, «capable de» : 32, 33, 34, 37, 64, 72, 73, 77, 99, 105, 113, 115, 116, 118, 129, 142, 143, 155, 162, 164, 172, 173, 174, 178, 181, 187.
 — terminale : 34, 36, 99, 160.
 Capacité-comportement (Rapport) : 113, 114-115, 116, 121.
 Casuistique, cas (étude de) : 210, 214.
 Certificative (Evaluation) : voir Evaluation.
 Clarification des objectifs : voir Communication.
 Cognitif, domaine cognitif : 39, 69, 77,

81, 87, 120, 127, 129, 155, 164, 166, 167, 172, 174.
 Cognitives (Stratégies) : voir Stratégies.
 Collectif frontal : 189.
 Communication (Fonction de — des objectifs), clarification des objectifs, connaissance des objectifs par les apprenants, information des apprenants : 34, 90, 134, 137, 138, 140, 144, 145, 147, 149, 150, 159, 181, 183, 189.
 Compétence, compétences : 36, 38, 56, 58, 59, 68, 70, 72, 73, 86, 92, 115, 116, 118, 120, 138, 139, 140, 141, 144, 152, 156, 159, 168, 178, 179, 180.
 Compétition : 152.
 Complémentaire (Objectif) : voir Objectif.
 Comportement, comportement observable, comportemental : 33, 37, 78, 90, 94, 107, 108 et ss., 113, 115, 118, 120, 124, 132, 135, 137, 149, 155, 160, 162, 166, 172, 174, 178, 186.
 — négatif : 185.
 Comportementaux (Objectifs) : voir Objectif.
 Comprendre : 179-180.
 Compte, comptable : 207.
 Concours : 144, 145.
 Conditions de la performance : 62, 100, 113 et ss., 137, 140, 151, 179.
 Conduite : 116, 172, 180.
 Conformer, conformisme : 135.
 Connaissances (Contrôle de), (Vérification de), vérification des acquisitions : 137, 146, 147, 149, 154, 157, 164, 178, 181.
 Connaissance des objectifs par les apprenants : voir Communication.
 Connaissateur (*doctus peritus, sapiens*) : 202.
 Contenus : 31, 37, 68, 69, 86, 87, 115, 117, 151, 154, 155, 164, 178, 184.
 — assertivus aux objectifs : 178.
 Contraintes : 39, 96, 137, 189, 205, 207.
 Contrat de formation, contrat d'évaluation : 34, 134, 137, 149, 153, 189.
 Contrat pédagogique : 182.
 Contre-performance : 153, 159, 160.
 Contrôle : 36, 50, 89, 157, 181, 184, 186.
 — de connaissances : voir Connaissances.

Court terme : voir Terme (Court).
 Critères : 37, 134, 149 et ss., 160, 162, 164, 169, 173, 175, 184.
 Critères (Pouvoir sur les) : voir Pouvoir.
 Critériée, critérielle (Evaluation) : voir Evaluation.
 Curriculum : 38, 69, 99, 133, 155, 185, 188.
 Cybernétique : 50, 201.
 Décisions (micro-) : 214.
 Décomposition des objectifs : 85, 116, 181.
 Définir les objectifs ? (Qui doit) : 89, 183.
 Démésure : 197, 202 ss., 208, 210, 214.
 Démultiplier, démultipliation : 68, 72, 74, 84, 87, 92, 100.
 Dénomination : 117-118.
 Design, designer pédagogique : 88, 103, 127.
 Devis pédagogique : 89, 102, 103.
 Diagnostique (Evaluation) : voir Evaluation.
 Direction par objectifs : 33, 46.
 Discernement : 215.
 Dominante d'expression : voir Objectif d'expression.
 Dominante de maîtrise : voir Objectif de maîtrise.
 Dominante de transfert : voir Objectif de transfert.
 Durée : voir Temps.
 Effets : 54, 58, 59, 134, 206.
 — escomptés et — adventrices : 181.
 — non prévus : 181.
 Enseignant (Pédagogie centrée sur l') : 186.
 Enseigner-apprendre (Sous-système, Processus) : 37, 88, 187.
 Entrée par objectifs : 31, 195, 197, 209, 215.
 Epreuve, épreuves : 138, 141, 145, 154, 157, 164.
 Équivoques : 42, 63, 64.
 Espace (Conditions d') : 152.
 Evaluation : 37, 60, 99, 113, 127, 133, 134, 149 et ss., 153, 155, 158-159, 164, 166, 169, 170, 173, 184, 186, 196, 200, 205, 215.
 — certificative : 158, 162, 165, 170, 173, 175.
 — critériée, critérielle : 37, 150, 156, 158, 162, 166, 173, 175, 187.
 — diagnostique : 156.
 — explicite : 158, 162, 165, 173, 175.

— formative : 37, 99, 158, 162, 166, 170, 173, 175, 181, 187.
 — du processus : 188.
 — improvisée : 158, 162, 164, 170, 173, 175.
 — instituée : 158, 162, 173, 175.
 — normative : 37, 150, 156, 158, 173, 175.
 — sommative : 37, 187.
 — des objectifs : 188.
 — du processus : 188.
 — du produit : 188.
 Examens, examinateur : 133, 134, 137, 138, 141, 147, 149, 151, 154, 155, 156, 159, 171, 181, 189.
 Excellence : 205, 216.
 Exigence (Niveau d') : voir Niveau.
 — parasite : voir Parasite.
 Expert : 203, 216.
 Explicite (Evaluation) : voir Evaluation.
 Expression (Objectif d') : voir Objectif.
 Feed-back : 166, 188, 204.
 Fin, fins : 38, 40, 97, 101.
 Finalité, finalités : 37, 66, 67, 70, 74, 83, 87, 88, 90, 94, 96, 97, 98, 101, 152, 183, 187.
 Fin et finalité : 39, 97.
 Finalité-objectif (Rapport) : 70, 100, 101.
 Fonctions des objectifs (Double) : 99.
 Fonctions (Analyse des) : voir Analyse.
 Fonctionnement (Objectif de) : voir Objectif.
 «Fonctionnement invariant de la pensée» : 77.
 Formation (Objectif de) : voir Objectif.
 Formation-adaptation et formation professionnelle générale : 144.
 Formative (Evaluation) : voir Evaluation.
 Général (Objectif), généraux (Objectifs) : voir Objectif.
 Gestes : 72, 110, 111, 112, 114, 116, 122, 132, 178, 180.
 Gestion : 29, 30, 39.
 Gouverne : 201, 206.
 Groupe de parole : 189.
 Hiérarchie de capacités : 118, 119, 120.
 Hiérarchique (Démarche, Echelle) : 119, 155, 156, 164, 167, 168.
 Idées pédagogiques : 28.
 Identifier : 122-123, 155-156.
 Idéologie, idéologique : 28, 32, 37, 80, 85, 87, 96, 97, 127, 179, 188.

Implicite (Evaluation): voir Evaluation.
Improvisée (Evaluation): voir Evaluation.
Inconscient: 182.
Inconséquence (Devoir de): 198.
Indices, indicateurs, indicateurs de performance, indicateurs de réussite: 110, 111, 127, 151, 152, 153, 159, 169, 183.
Individualisation, individualisé, personnalisé: 150, 155, 156, 184, 186, 189, 190.
Influence: 53, 179.
Information des apprenants: voir Communication.
Initiative: 35, 36, 184.
Innovation, innover: 32, 50, 157.
Insanité, insensée (action): 196, 197, 199, 206, 210, 217.
Institué(e) (Evaluation): voir Evaluation.
Instrumental, instrument: 116, 139.
Intégration: 117-118.
Intention pédagogique: 36, 38, 54 et ss., 181, 184, 193.
Intention d'apprendre, désir d'apprendre: 35, 182.
Intermédiaire (Objectif): voir Objectif.
Invariant, invariante: 142.
Inventaire de compétences: 139, 180.

Libidinale (Fonction): 182.
Logique d'exposition: 188.
Long terme: voir Terme (Long).

Maîtrise: 153, 154, 155, 165, 170, 179, 186, 208, 209.
Maîtrise (Apprentissage de, Pédagogie de), *Mastery Learning*: 155, 181.
Maîtrise (Objectif de): voir Objectif.
Matière d'enseignement: voir Contenu.
Maximum indésirable: 204, 207, 208.
Médiété: 204, 212, 213.
Mental, mentaliste: 108, 109, 112, 114, 117, 122, 132, 179.
Micro-objetsifs: 99, 146, 181.
Modalisation, modales: 212, 213.
Modèle: 135, 212.
Modération: 196, 198.
Moderne, modernité, modernisme: 29, 41, 50, 65, 75, 76, 177, 181, 190.
Mouvements: 110, 112, 114.
Moyens: 30, 73, 134, 140, 147, 152, 154-155, 157, 164, 168, 178, 181, 187, 188.
Moyens (Obligation de): voir Obligation.
Moyens (Confusion des - avec les objectifs): 73, 147, 181.
Moyen Terme: voir Terme.

Négociation, négocié: 34, 98, 170, 179, 188, 190, 212.
Néo-directivité: 32.
Niveaux de la performance, - de l'apprentissage, - de complexité, - d'exigence: 37, 90, 119, 120, 134, 155, 156, 162, 163, 164, 166, 172, 174.
Niveau (Mise à): 156.
Normalisation: 130.
Normative (Evaluation): voir Evaluation.
Normes: 150, 156, 162.

Objectif: 41 et ss., 50, 60.
- académique: 135, 144.
- complémentaire: 79, 80, 81, 88, 138, 162, 165, 169, 172, 173, 174.
- comportemental: 107, 179.
- général: 35, 36, 37, 38, 40, 68, 87, 90, 98, 104, 118, 202.
- intermédiaire: 99, 187.
- opérationnel: 100.
- principal: 79, 80, 81.
- terminal: 73, 99, 133, 147, 154, 160.
- non explicite: 89.
- d'expression: 159-161, 162, 166, 170, 173, 175.
- de fonctionnement: 79, 80, 154, 162, 165, 169, 172, 174, 188.
- de formation: 79, 162, 165, 169, 172, 174.
- de maîtrise: 37, 159-161, 162, 166, 170, 173, 175.
- de pratique sociale: 79, 80, 162, 165, 169, 172, 174.
- de transfert: 37, 159-161, 162, 166, 170, 173, 175.
Objectif (Banque d'): voir Banque.
Objectif-but-finalité (Chaîne): 71, 72, 97, 100 et ss., 202.
Obligation de moyens: 134, 141.
Obligation de résultats: 134, 141.
Observation, observable: 109 et ss., 122.
Oeuvr: 160.
Opération, opérationnel: 40, 54, 60, 62, 116, 118, 120.
Opérationnaliser les objectifs socio-affectifs: ? (Peut-on): 124 et ss.
Optimisation, optimum d'acquisition: 50, 79, 163, 164, 168, 172, 174, 181, 205, 206, 214.

Parasites (Exigences): 155, 156, 162, 164, 165, 168, 172, 174.
Pédagogie: 31.
Pédagogie institutionnelle: 189.

«Pédagogie invisible»: 85, 187.
Performance, performer: 37, 46, 116, 133, 134, 141, 145, 147, 149, 150, 151, 159, 160, 171.
Pilottage: 201.
Planification: 45, 49, 131, 180, 185, 196, 209, 214.
Pouvoir sur les critères: 159, 166, 170, 173, 175.
Pratique sociale (Objectif de): voir Objectif.
Pré-requis: 70, 77, 138, 142, 155, 162, 164, 168, 172, 174.
Pré-requis/Méconnaissance des: 155, 156.
Présomption: 215.
Principal (Objectif): voir Objectif.
Processus (Evaluation du): voir Evaluation.
Production, produit: 30, 32, 50, 109, 134, 160, 161, 184, 189, 190.
Produit (Evaluation du): voir Evaluation.
Professionnelle (Formation): 144.
Professionnelle (Pratique -, Activité -, Vie -): 135, 137, 159, 171, 180.
Programmation, programme, programme d'étude: 89, 98, 134, 138, 178, 181, 183, 184, 185, 187.
Promotion: 144.
Pronostic (Analyse): 138.
Psycho-moteur, domaine psychomoteur: 69, 77, 84, 87, 164, 172, 174.
Qualitatif (Critère): 151, 160, 162, 165, 169, 173, 175.
Quantitatif (Critère): 151, 153, 154, 160, 162, 165, 169, 173, 175.

Rapport pédagogique, rapport de formation: 182.
Rapports sociaux: 181, 182.
Rationalité, rationnel: 29, 37, 40, 45, 50, 53, 75, 79, 129, 133, 154, 182, 183, 185, 187, 188, 196, 198, 210, 211, 214.
Rationalisation, rationaliser: 32, 33, 75, 127, 153, 183, 185, 188, 190, 210, 215.
Rationaliste: 32, 47, 49.
Recettes: 141, 179.
Réfèrent: 151, 154, 169.
Remédiation, remédier: 156, 166, 181.
Rendement (Critère de), rentabilité: 151, 152, 170, 206.
Ressources: 39, 137, 140, 156, 188, 189, 205, 207.
Résultats: 34, 39, 54, 79, 83, 88, 98, 134, 151, 159, 212.

Résultats (Obligation de): voir Obligation.
Réussite: 141, 151, 154, 155, 156, 159, 160, 162, 165, 169, 173, 175, 185, 188.
Routines de comportements: 207, 214.
Rupture de niveau d'exigence: 155.

Savoir-faire: 117, 141, 142, 143, 171, 178.
Sélection: 155.
Sensé (Le): 213.
Socialisation: 189.
Socio-affectif, domaine socio-affectif: 39, 69, 70, 77, 81, 84, 87, 124 et ss., 141, 162, 166, 167, 172, 174.
Sommativ (Evaluation): voir Evaluation.
Sophrosuné: 214.
Spécifique (Objectif), spécifier, spécificité, spécification: 34, 68, 78, 83, 87, 100, 102, 104, 118, 122, 134, 138, 139, 140, 141, 142, 157, 179, 181, 187, 188.
Standard minimum: 154.
Stimulus-réponse: 108.
Stratégie: 210.
Stratégies cognitives: 115, 116, 180.
Stratégies (Répertoire de): 141.
Subordination des objectifs: 89, 102, 141.
Sujet de la formation: 190.
Système, système: 30, 37, 39, 48, 50, 182, 208.
Système enseigner-apprendre, sous-système enseigner-apprendre: voir Enseigner-apprendre.

Tâches: 72, 73, 85, 89, 120, 134, 137, 140, 149, 150, 157, 160, 178, 184.
Tâches (Analyse des): voir Analyse.
Taxonomique (démarche), taxonomie: 37, 119, 120, 121, 127, 134, 155, 162, 163, 164, 167, 172, 174.
Technologie, -des objectifs, -de l'Education: 27, 31, 32, 39, 69, 85, 107, 127, 177, 184.
Temps (Conditions de): 151, 152.
Terme (Court): 134, 137, 141, 147, 159, 180, 181.
Terme (Long): 73, 99, 134, 159, 180.
Terme (Moyen): 135, 137, 138, 141, 147, 159, 171, 180.
Terminal (Objectif): voir Objectif.
Terminale (Capacité): voir Capacité.
Terrain, retour sur le - : 135, 147, 159, 172, 180.
Tolérance (Pourcentage de): 154.

Transaction: 190.
Transfert, translation d'apprentissage, transférable: 86, 140, 141, 142, 144, 147, 179, 180.
Transfert (Objectif de): voir Objectif.
Transparence: 28, 149, 181, 187.
— et opacité des rapports sociaux: 182-183.
Travail (Etude du): 85, 144.
Typologie: 142.

Univoque: 63.
Utile, utilité, inutilité: 178.
Utopie: 216.

Valeurs: 31, 38, 39, 70, 74, 97, 127, 128, 129, 152, 187.
Variables: 142.
Verbes d'action: 121-122.
Volontaire (Démarche), volontarisme: 39, 50, 54, 95.

Tout commence avec une question qui n'est banale qu'en apparence et qu'il n'est pas fréquent de voir poser avec rigueur : « Quand un cours, un stage, une session seront terminés, qu'est-ce que ceux qui les ont suivis (élèves, étudiants, adultes, etc.) seront capable de faire ? ».

Tenter de répondre à une telle question, c'est entrer dans la pédagogie par les objectifs. Un enseignant ou un formateur n'ont pas défini leurs « objectifs pédagogiques » quand ils ont annoncé ce qu'ils ont, eux, l'intention de faire. Définir un « objectif pédagogique », c'est formuler à l'avance, en termes de capacités (« être capable de... »), ce que les « apprenants » peuvent être en mesure d'accomplir de leurs apprentissages. C'est examiner à la lumière de ces résultats escomptés la validité des méthodes, des contenus, des procédures.

Comme le souligne Bertrand Schwartz dans la préface, l'affaire n'est pas si simple. Mais une chose est sûre : les enseignants et les formateurs qui s'y essayent sont conduits à retourner leurs perspectives et à voir leur pratique d'un œil nouveau.

C'est cet entraînement pratique que vise cet ouvrage en présentant des *exercices commentés*.

Certes, définir les objectifs ne résout pas tous les problèmes que pose une situation d'apprentissage. La pédagogie par les objectifs tente de mettre de la *rationalité* dans le « sous-système » enseigner-apprendre. Elle a les ambiguïtés de toute rationalisation : on se gardera bien de l'oublier dans ce livre. Mais elle en a aussi les avantages. Elle nous aide à mieux répondre à trois questions faussement simples : « qu'est-ce qu'on veut ? », « qu'est-ce qu'on peut ? », « qu'est-ce qu'on fait ? ».

Daniel Hameline est né en 1931 à Nantes. Docteur ès lettres et sciences humaines, il est maître de conférences à la faculté de philosophie et directeur des études de l'Institut supérieur de pédagogie de l'Institut catholique de Paris. Il enseigne ensuite à l'université de Paris-Dauphine où, après avoir été responsable du service de pédagogie universitaire, il est attaché au département d'éducation permanente. Enfin, il exerce les fonctions de professeur ordinaire de philosophie de l'éducation à la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'université de Genève. Il y préside la Fondation des Archives Institut Jean-Jacques Rousseau.

