

Analyse des objectifs et évaluation [suite]

Autor(en): **Chancerel, J.L.**

Objektyp: **Article**

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

Band (Jahr): **48 (1975-1976)**

Heft 5

PDF erstellt am: **22.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-851941>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

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

Institut de psychologie – Université de Neuchâtel
SEMINAIRE PEDAGOGIQUE DE MONTREUX

Analyse des objectifs et évaluation

J. L. Chancerel

Chapitre II

PRESENTATION DES OBJECTIFS PEDAGOGIQUES

6. Modèle de L. Hainaut

Dans le no 11 de septembre 1970 de la Revue Enseignement programmé spécialement consacré aux objectifs pédagogiques, L. d'Hainaut présente un modèle qui a l'avantage d'aller plus avant dans la direction d'une évaluation. Ce modèle est limité au domaine cognitif.

1. Organigramme du modèle de L. d'Hainaut (tableau à droite)

2. Relation entre la matière et l'activité de l'élève

L'objectif dans le domaine cognitif est de communiquer à l'élève un certain savoir ou certaines compétences se traduisant par des activités observables. Dans la majeure partie des cas, les activités s'exerceront sur un objet de la matière enseignée et le produit sera un élément de la matière enseignée.

D'Hainaut dit alors qu'«un objectif cognitif apparaît comme le triple produit de deux composants»



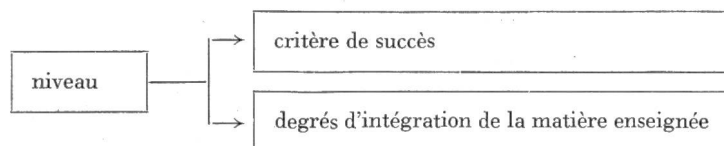
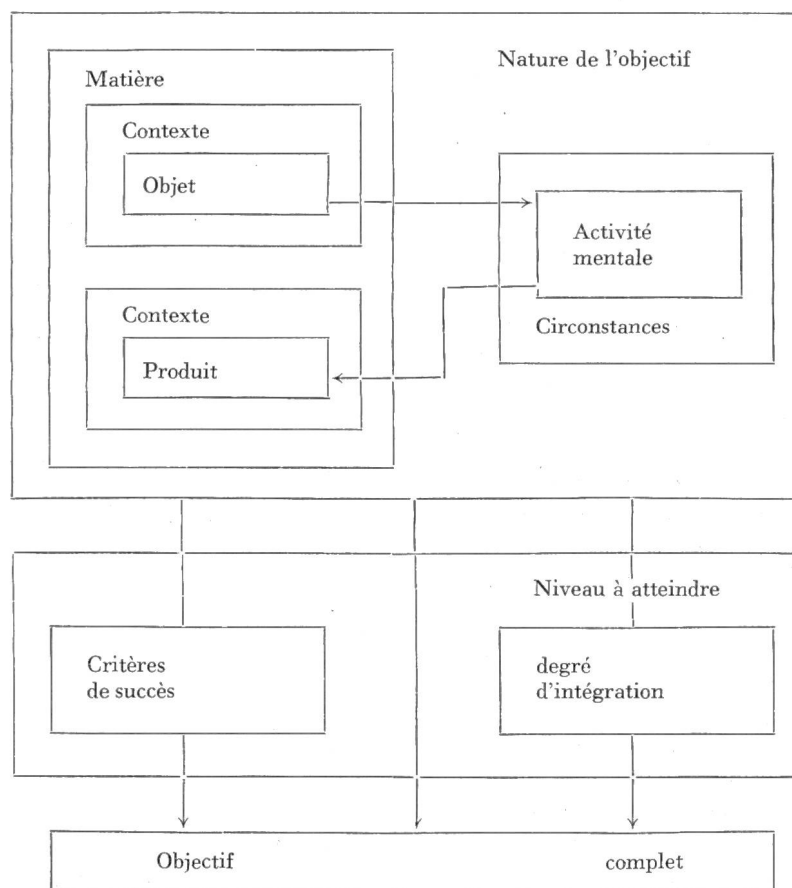
3. Le niveau

«Matière × activité × matière» décrit la nature de l'objectif mais ne décrit pas le niveau, où l'on peut distinguer deux aspects:

(Tab. critère de succès)

Pour d'Hainaut, 4 composants définissent ainsi l'activité de l'élève:

- l'activité de l'élève
 - la matière ou le produit de cette activité
 - les critères de succès
 - le degré d'intégration de l'objectif



4. Activité de l'élève

Les activités de l'élève sont divisées en 5 classes, proches des catégories définies par Gagne:

4.1. Activité de reproduction

«A la situation de l'apprentissage correspond une réponse ou une série de réponses apprises et invariables».

Ceci correspond à la catégorie 1 de Bloom et à l'opération mémoire de Guilford. Elle correspond chez Gagne aux catégories associations souples ($S \rightarrow R$), chaînes verbales ou motrices, discriminations multiples qui peuvent en constituer des sous-classes.

Les verbes qui peuvent y être associés sont: énoncer, préciser, attribuer, énumérer, décrire, indiquer, citer, à la condition que l'on ne dépasse pas la simple reproduction du comportement appris.

4.2. Conceptualisation

Si l'on définit l'assimilation d'un concept comme «l'acquisition de la capacité de fournir une réponse commune à une classe entière d'objets différents mais possédant des caractéristiques communes et à ne pas fournir cette réponse pour les objets qui n'appartiennent pas à cette classe», on définit ainsi l'activité de conceptualisation. C'est en fait savoir une notion, pouvoir classer ou sélectionner, pouvoir reconnaître et distinguer, pouvoir identifier.

4.3. Application de principes

Cette catégorie correspond chez Gagne à «apprentissage de principe». D'Hainaut la définit comme: le fait de fournir à des stimuli donnés une réponse adéquate émise dans les conditions suivantes:

A. Absence d'association antérieure de ces stimuli particuliers à cette réponse particulière.

B. Absence d'association antérieure de la réponse particulière aux classes de stimuli.

C. Association antérieure des classes de stimuli aux classes de la réponse.

Dans le langage courant, cela correspond aux verbes: prévoir, trouver, calculer, appliquer, déterminer, comparer, juger, évaluer, estimer, produire, utiliser, prédire.

4.4. *Résolution de problèmes* (production convergente sans apprentissage spécifique).

Un comportement peut être défini comme résolution de problème si le sujet fournit, à des stimuli don-

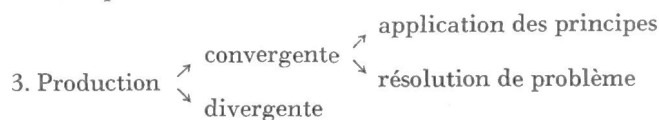
nés, une réponse adéquate en l'absence d'association antérieure de ces stimuli particuliers à cette réponse particulière, en l'absence d'association antérieure de la réponse particulière aux classes de stimuli ou en l'absence d'association pertinente antérieure directe ou indirecte des classes des stimuli à la classe de la réponse. Il faut préciser les conditions dans lesquelles cette résolution de problème devra se faire.

4.5. Production divergente

Ceci consiste à fournir à un stimulus ou à une situation admettant un assez grand nombre de réponses adéquates soit le plus grand nombre de réponses adéquates possible, soit des réponses adéquates originales. Ceci peut être rendu par le verbe imaginer.

Résumé:

1. Reproduction
2. Conceptualisation



5. La matière

S'inspirant de Bloom, de Guilford, de Piaget, D'Hainaut organise la matière en 5 rubriques:

1. Les éléments
 - 1.1. les objets, les symboles, les mots, les valeurs
 - 1.2. les faits spécifiques, les événements
 - 1.3. les personnes, les dates et les lieux
 - 1.4. les sources de notre connaissance
2. Les classes; catégories, subdivisions, cas groupés; circonstances.
3. Les relations
 - 3.1. les relations d'organisation: la hiérarchie, le sens, la tendance, l'antériorité, la postériorité, la position
 - 3.2. Les relations de cause, d'effet de dépendance ou d'indépendance
 - 3.3. Les lois, les conventions, les axiomes, les théorèmes, les règles et les exceptions
 - 3.4. Les relations logiques ou mathématiques: contraire, inverse, réciproque, corrélatif, complément, égal, compatible, incompatible

3.5. Les conditions (en particulier, les conditions où une règle est ou n'est pas applicable)

3.6. Les critères de jugement interne ou externe

4. Les opérations et opérateurs

4.1. Les opérations logiques: non, et, ou, si, si et seulement si, soit... soit, exclusion, inclusion, groupe INRC de Piaget, corrélatif, réciproque, inverse, identité

4.2. Les transformations formelles: ex, permutations, symétrie, traduction, itération, etc.

4.3. Méthodes: modes opératoires, procédés, algorithmes, techniques, stratégies

4.4. Appareils, instruments, moyens

4.5. Les variations, l'interpolation, l'extrapolation

4.6. Les facteurs

5. Les structures

5.1. Les formes

5.2. Les systèmes et les modèles

5.3. Les théories

Il faudrait s'appuyer aussi sur l'œuvre épistémologique de Piaget et de ses collaborateurs du Centre d'Etude d'Epistémologie.

6. Le degré d'intégration

Cette dimension d'un objectif pédagogique est une évaluation de la profondeur d'acquisition. On pourra distinguer 5 niveaux:

1. Exécution immédiate: on estime que l'objectif est atteint si l'élève est capable d'exercer l'activité apprise immédiatement après l'apprentissage.

2. Rétention à court ou à long terme: l'élève devra pouvoir exécuter le comportement appris plusieurs jours ou plusieurs semaines après l'apprentissage.

3. Transfert scolaire: l'élève doit pouvoir appliquer dans une autre branche l'activité acquise.

4. Transfert opérationnel: s'il en reçoit l'instruction hors de l'école, dans des circonstances d'application réelle, l'élève doit pouvoir exercer les compétences acquises et appliquer les méthodes apprises.

5. Transfert intégral: l'élève doit pouvoir exécuter spontanément l'activité apprise dans toutes les circonstances où ce comportement est adéquat.

7. Les critères de succès

Pour qu'on puisse contrôler si un objectif a été atteint, il faut préciser à l'avance dans quelle mesure les performances de l'élève seront considérées comme des succès.

On indiquera:

1. Les taux de succès: on précisera pour chaque objectif la proportion d'élèves qui doivent le réussir pour qu'il puisse être considéré comme atteint (en principe 80 % ou 90 %).

2. La tolérance: dans certains cas, il faut prévoir des limites d'erreur entre lesquelles on considérera que le comportement visé est atteint: par exemple, dans une mesure à l'aide d'une règle graduée, on pourra accepter comme justes des résultats qui s'écartent de 0,5 mm en plus ou en moins de la valeur du correcteur.

3. Les limites de durée: Dans certaines tâches, la durée d'exécution joue un rôle important et il faut alors prévoir en combien de temps, au maximum, le comportement visé devra être exécuté.

4. Le taux global de succès: quand on a fixé tous les objectifs, on précise enfin le taux global de succès escompté, c'est-à-dire la proportion d'élèves qui atteindront, à un teste – portant sur l'ensemble des objectifs, une note qu'on considère comme la note minimum de succès.

Il est souvent utile de hiérarchiser les objectifs et de les diviser en groupes:

- A. principaux: taux global de 90/80 par exemple
- B. secondaires: taux global de 80/80 par exemple
- C. facultatifs: réservés à certaines catégories d'élèves

8. Critères de sélection des objectifs pédagogiques

On ne peut pas traiter tous les objectifs pédagogiques; il faut donc sélectionner. D'Hainaut donne une liste de critères de sélection et une liste de questions pour l'appréciation et la sélection d'un objectif pédagogique exprimé en termes de comportements observables.

8.1. Liste des critères de sélection

1. Champ

1.1. Domaine

(1) opératoire

(1.1) interne,

(1.2) externe,

(2) temporel

(2.1) permanence du contenu

(2.2) permanence de l'acquis

(3) spatial

1.2. Transferabilité

(1) horizontale,

(2) verticale.

2. Accessibilité

2.1. Coût en temps

2.2. Coût en ressources humaines

2.3. Coût en ressources matérielles

3. Valeur

3.1. Valeur individuelle

(1) à court terme (directe),

(2) à long terme (indirecte),

3.2. Valeur sociale

(1) à court terme (directe),

(2) à long terme (indirecte).

3.3. Valeur normative

3.4. Valeur hiérarchique

4. Retentissement affectif

4.1. Effet sur la réceptivité

4.2. Effet sur la participation

4.3. Effet sur l'établissement, l'organisation et l'intégration des valeurs affectives

5. Critères combinés

5.1. Utilité: prod. «champ × valeur»

5.2. Opportunité économique: quotient «utilité/coût»

5.3. Opportunité pédagogique ou humaine: produit «utilité × ressentiment affectif»

5.4. Opportunité générale

8.2. Liste pour l'appréciation et la sélection d'un objectif pédagogique exprimé en termes de comportements observables

1. Champ

- 1.1. Quelles est, dans la branche étudiée, la fréquence des cas d'application directe du comportement visé?
- 1.2. Quelle est, hors de la branche étudiée, la fréquence des cas d'application directe du comportement visé?
- 1.3. La fréquence de ces cas est-elle susceptible d'augmenter ou de diminuer au cours des prochaines années?
- 1.4. L'élève conservera-t-il la compétence acquise?
- 1.5. Le comportement visé est-il adéquat dans tous les lieux où l'élève est amené à l'exercer?
- 1.6. Quelle est la fréquence des problèmes nouveaux que le comportement visé peut aider à résoudre?
- 1.7. Dans quelle mesure le comportement visé peut-il aider l'élève à acquérir de nouvelles connaissances ou des compétences plus complexes?
- 1.8. Quelle est l'appréciation globale de l'objectif par rapport aux questions précédentes?

2. Coût

- 2.1. Quel temps faudra-t-il à l'élève pour acquérir le comportement visé?
- 2.2. Quel temps faudra-t-il au professeur pour enseigner le comportement visé?
- 2.3. Un petit nombre de personnes suffit-il pour enseigner le comportement visé?
- 2.4. Quel est le coût de l'équipement et du matériel nécessaires?
- 2.5. Quelle est l'appréciation globale de l'objectif par rapport aux questions 2.1. à 2.4.?

3. Valeur

- 3.1. Le comportement visé est-il indispensable pour acquérir un autre comportement jugé valable?
- 3.2. Quel avantage immédiat, direct et tangible, l'élève peut-il retirer de l'acquisition de cette compétence?

- 3.3. Quel avantage à long terme l'élève peut-il retirer de l'acquisition de cette compétence?
- 3.4. Quel bénéfice immédiat et tangible la collectivité peut-elle retirer de l'installation du comportement visé?
- 3.5. Quel bénéfice à long terme la collectivité peut-elle espérer de l'installation du comportement visé?
- 3.6. Existe-t-il une règle ou une loi qui recommande ou impose le comportement visé?
- 3.7. Le comportement visé est-il incompatible avec l'intérêt de l'individu ou de la société?
- 3.8. Le comportement visé est-il incompatible avec une règle, une loi ou un usage?
- 3.9. Quelle est l'appréciation globale de l'objectif par rapport aux questions 3.1. à 3.8.?

4. Retentissement affectif
 - 4.1. L'apprentissage ou l'acquisition du comportement visé auront-ils un effet heureux sur la réceptivité de l'élève?
 - 4.2. L'apprentissage ou l'acquisition du comportement visé auront-ils un effet heureux sur la participation de l'élève?
 - 4.3. L'apprentissage ou l'acquisition du comportement visé auront-ils un effet heureux sur l'établissement, l'organisation et l'intégration de valeurs adéquates?
 - 4.4. Quelle est l'appréciation globale de l'objectif par rapport aux questions 4.1. à 4.3.?
5. Interactions
 - 5.1. L'utilité (produit «champ × valeur») de l'objectif est-elle grande?
 - 5.2. Le rapport «utilité/coût» est-il favorable?

- 5.3. Le produit «utilité × retentissement affectif» est-il favorable?
- 5.4. Quelle est l'appréciation globale de l'objectif par rapport aux questions 5.1. à 5.3.?

9. Conclusion

Le modèle taxonomique de d'Hainaut permet le passage d'une définition des objectifs pédagogiques avec méthode d'évaluation implicite à une définition des objectifs pédagogiques avec méthodes et limite de l'évaluation explicites.

Cette définition des objectifs donne à l'évaluation une précision sur le contenu, qu'elle n'avait pas, mais permet la définition de niveau, la refonte des objectifs. La pédagogie arrive ainsi à une dimension expérimentale qu'elle n'avait pas auparavant, sans que ce soit au détriment de la nature éducative de toute formation.

Die Rolle des Lehrers in der Gesellschaft

Dr. R. Mühlbauer

e) Negative Folgen für die Situation des Lehrers, die sich aus seiner Berufsrolle ergeben

Der Versuch, die Berufssituation des Lehrers mit Hilfe der Rollentheorie zu analysieren, macht es möglich, wesentliche Probleme des Lehrerberufs durchsichtiger werden zu lassen. Auch ist sie ein hilfreiches Mittel, das soziale Verhalten des Lehrers seine Konflikte, Spannungen, Belastungen besser, d. h. mit rationalen Mitteln zu erklären.

Die Folgen, die sich aus der Rollenproblematik des Lehrers im Hinblick auf seine Berufssituation ergeben, sind nicht unerheblich. Die schon eingangs erwähnte Verunsicherung des Lehrers mit ihren negativen Folgeerscheinungen macht dabei einen Hauptanteil aus. Schon die gesellschaftliche Zuordnung der Lehrerposition bereitet Schwierigkeiten. Man gehört als Lehrer mit akademischem Ausbildungsweg zwar zu der großen Gruppe der Intellektuellen, hat aber in dieser Gruppe

selbst keine eigene Funktion. Der Lehrer repräsentiert vor den Schülern die Welt der Erwachsenen, hat aber von seinem Beruf her keine spezifische Aufgabe in dieser Erwachsenenwelt. Er befindet sich in dem Dilemma, mit allen möglichen Bereichen der Gesellschaft Berührungspunkte zu haben, ohne sich selbst einem fest zuordnen zu können.

«Hinzu kommt noch, daß einerseits die Beschränkung seiner Berufstätigkeit auf den Umgang mit Kindern und Jugendlichen ihm von seiner spezifischen Funktion her keine unmittelbaren Rollen und Beziehungen in der Gesellschaft der Erwachsenen gibt, während er, aus demselben Grunde, andererseits in seiner Lebensführung einem verstärkten Druck der öffentlichen Meinung unterliegt, sein Lebenswandel ist einer starken Kritik ausgesetzt, von ihm wird erwartet, daß er möglichst jede Art von exponierender Haltung, vor allem etwa im Politischen, vermeide, daher in weltanschaulichen und anderen Dingen eine weitgehend neutrale Stellung einhalte usw. All dies macht das spezifische Berufsbild des modernen Lehrers so wenig eindeutig» (J. Kob 1971, S. 97).

Nach einer Untersuchung über «Das soziale Berufsbewußtsein des Lehrers an Höheren Schulen» (J. Kob 1958) scheint der Gymnasiallehrer diesem Dilemma dadurch zu entgehen, daß er sein Selbstbewußtsein primär auf seine fachwissenschaftliche Bildung gründet, sich also in erster Linie als Fachmann und nicht als Pädagoge versteht. Ähnliches scheint für den Berufsschullehrer zu gelten.

Als Belastung besonderer Art werden vom Lehrer die divergenten Rollenerwartungen der verschiedenen Bezugspersonen und -gruppen empfunden. Die Analyse E. Schuhs (1962) über Störfaktoren im Berufsleben des Volksschullehrers erbrachte, daß unter 23 Rangplätzen die Eltern als Störfaktoren auf dem 5. Platz erschienen. Der Grund hierfür muß unter anderem darin gesehen werden, daß dem Lehrer von seiten der Eltern oft nur die Rolle des Begutachters ihrer Kinder angesonnen wird, der durch Zeugnisse und Prüfungsbescheide als Verteiler von So-