

Master 1 de sciences de l'éducation  
Apprentissages et didactiques des disciplines scolaires  
Philippe Meirieu

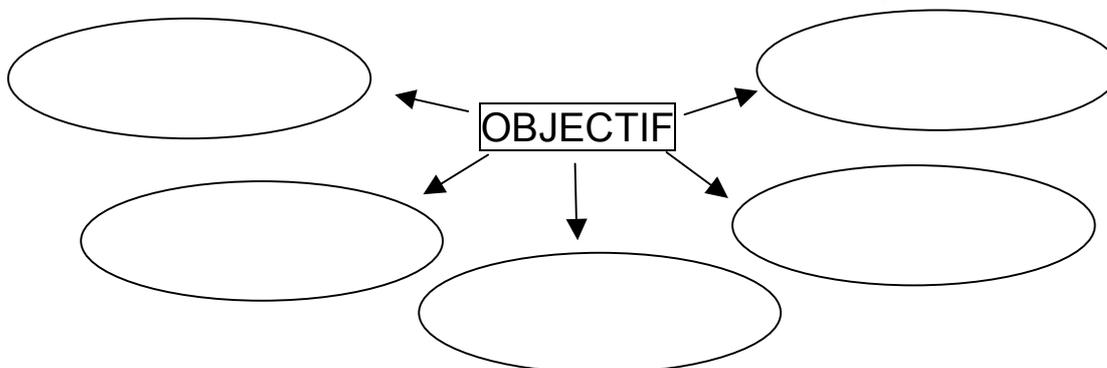
**Séquence n°6 : La « pédagogie par objectifs » et les  
« pédagogies de la maîtrise »**

**Objectif** (Attention ! ce mot n'est pas utilisé ici en référence à son usage dans « l'analyse et la pédagogie par objectifs », mais, de manière plus générale, au sens de « but ») : Identifier ce qu'a représenté l'émergence de la « pédagogie par objectifs » et des « pédagogies de la maîtrise » ainsi que les différents courants de pensée qui les ont nourries et qui les ont critiquées. Comprendre les débats qu'elles ont suscités et leurs enjeux. Pointer les acquis et les limites de ces démarches, ce qui reste utilisable et avec quelles précautions.

Recueil des représentations :

- Le mot d' « objectif » est très utilisé dans les discours éducatifs. Qu'évoque-t-il pour vous ?

- Quels sont les termes que connote pour vous le mot « objectif » ?



- Qu'évoque, pour vous, les mots ou expressions....

✚ objectif comportemental univoque ?

✚ pédagogie(s) de la maîtrise ?

✚ taxonomie ?

## Matériaux de travail :

### 1) L'INTÉRÊT DE DÉFINIR SES OBJECTIFS PÉDAGOGIQUES

Plus les objectifs seront formulés de façon vague, au départ, plus l'action de l'école risque évidemment de s'éloigner des intentions de ses organisateurs ; à moins que l'imprécision de la formulation ne soit un artifice permettant de faire passer pour noble et humanitaire une politique scolaire autoritaire, servant les intérêts d'une minorité, et réalisée systématiquement grâce à des cadres pédagogiques seuls chargés de définir les modalités éducatives, de les imposer et de les faire respecter.

Il semble inconcevable qu'un maître sachant ce qu'il veut faire apprendre, et bien décidé à vérifier s'il y a réussi (nous allons y revenir) ne choisisse pas sa méthode d'enseignement en conséquence. Peut-être existe-t-il des enseignants conscients d'un but à poursuivre, mais trop indolents ou trop dépourvus pour déployer les stratégies nécessaires. Mais alors, comme le dit Bloom, ils ont au moins perdu leur innocence.

**En fait, non seulement les maîtres doivent construire toute leur activité sur des objectifs clairs, mais ils doivent aussi faire connaître ceux-ci sans ambiguïté ni mystère à leurs élèves.**

On trouve une des meilleures preuves de l'esprit malsain qui domine un enseignement non focalisé sur des objectifs explicités, dans le fait que les étudiants doivent s'appliquer à deviner ce qui est important soit par une analyse des manuels ou des types de questions posées aux interrogations, soit encore en recueillant des renseignements auprès de leurs

aînés. Donner un "tuyau", c'est révéler un objectif poursuivi secrètement par le maître et découvert astucieusement ou tragiquement par l'élève.

L'existence d'objectifs clairs constitue une autre sauvegarde encore. Combien d'enseignants, d'entière bonne foi, n'ont-ils pas cru faire oeuvre utile parce qu'ils observaient des réactions d'intérêt, de participation, d'activité chez leurs élèves ? Certes, de telles réactions revêtent probablement un sens positif, ne fût-ce que pour la santé mentale. Il n'est pourtant pas établi *a priori* qu'elles ne constituent pas une dénaturation de l'éducation. Obtenir la participation ne signifie pas nécessairement susciter un apprentissage positif. Agir pour agir, parler pour parler, constituent des activités par définition dépourvues de finalité.

L'un des meilleurs entraînements à la pratique de la profession d'enseignant consiste à apprendre à préparer les activités éducatives. A cette occasion, on devrait montrer qu'il **ne suffit pas de prévoir ce que le maître va faire (utiliser le livre, analyser tel texte, disposer les notes au tableau de telle manière, etc.), mais qu'il faut aussi savoir clairement ce que les élèves auront l'occasion d'apprendre et donc de faire. Une leçon se prépare en fonction des objectifs poursuivis.**

Gilbert et Viviane de Landsherre  
(*Définir les objectifs de l'éducation*,  
Paris, P.U.F., 1976)

-o0o-

## 2) LES QUATRE PRINCIPES DE L'ANALYSE PAR OBJECTIFS

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.

Tyler (cité par Daniel Hameline,  
dans *Les objectifs pédagogiques  
en formation initiale et continue*, Paris, E.S.F.  
éditeur, première édition 1979, page 62).

-o0o-

## 3) LES DIX AVANTAGES DE LA PÉDAGOGIE PAR OBJECTIFS SELON MAC DONALD ROSS

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.

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.

3) Elle encourage à expliciter les valeurs, les désirs, les choix jusque là évacués dans le "non dit".

4) Elle fournit une base rationnelle pour l'évaluation formative et permet l'auto-formation.

5) Elle subordonne le choix des moyens d'enseignement aux objectifs d'apprentissage, inversant une situation assez courante.

6) Elle forme la base d'un système qui s'améliore lui-même par un constant feed-back.

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.

8) Elle permet de faire sortir les buts de l'éducation du domaine des vœux théoriques et leur donne un champ de réalisation pratique.

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.

10) Elle permet d'établir les bases d'un apprentissage individualisé.

Mac Donald Ross (cité par D. Hameline,  
dans *Les objectifs pédagogiques  
en formation initiale et continue*, Paris, E.S.F.  
éditeur, première édition 1979, page 185).

#### 4) UN EXERCICE POUR BIEN IDENTIFIER CE QUE PEUT ÊTRE UN « OBJECTIF UNIVOQUE »

	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		

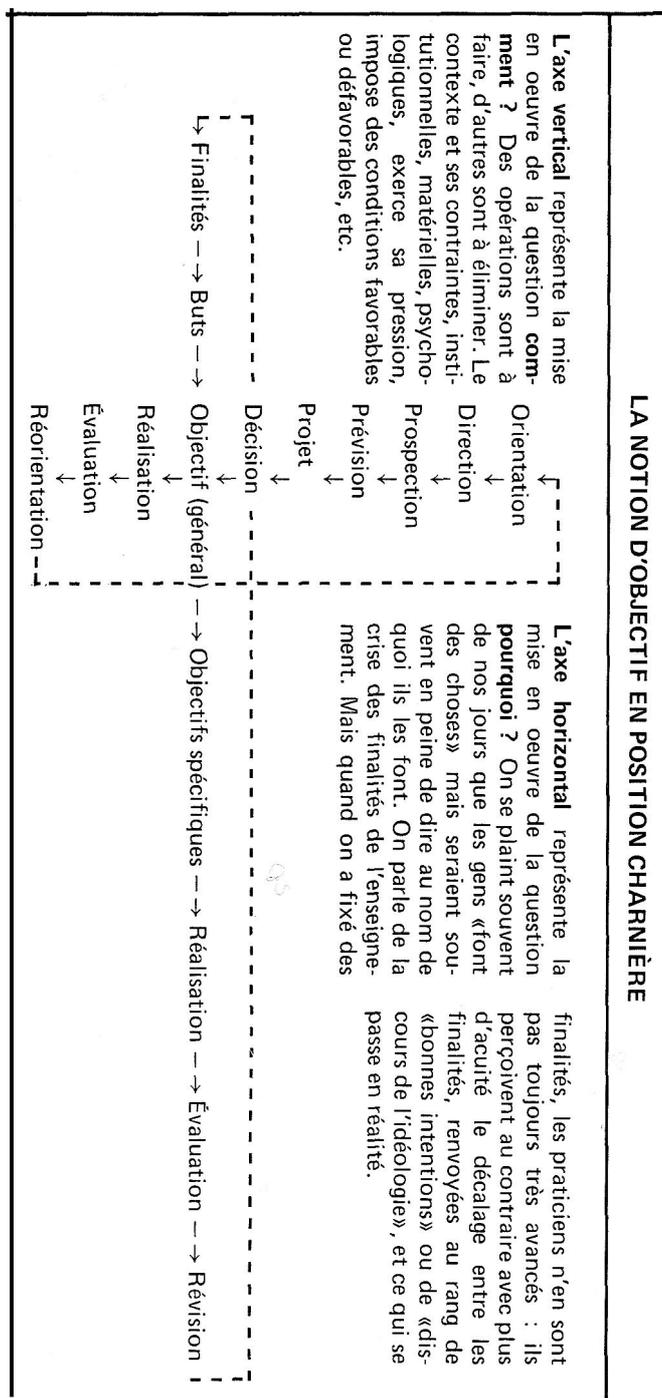
D. Hameline,  
*Les objectifs pédagogiques*  
*en formation initiale et continue*, Paris, E.S.F. éditeur, première édition 1979 (page 65).

-o0o-

EXERCICE : Rédiger un objectif pédagogique, dans le domaine de votre choix, correspondant à la définition de G. et V. de Landsheere et aux exigences de Tyler :

*A l'issue de la formation, tout apprenant sera capable de...*

## 5) LA NOTION D'OBJECTIF EN POSITION CHARNIERE



D. Hameline,  
*Les objectifs pédagogiques*  
*en formation initiale et continue*, Paris, E.S.F. éditeur, première édition 1979, page 96).

## 6) UNE CRITIQUE RADICALE DE L'ENTREE PAR LES OBJECTIFS EN PEDAGOGIE

### I. Les "objectifs", une certaine manière d'aborder la pédagogie.

A la conception traditionnelle d'un savoir désintéressé, de "la culture pour la culture", on oppose un ensemble de techniques efficaces. Dès lors qu'il s'agit d'atteindre des résultats définis à l'avance, la pratique pédagogique ne se définit plus par des contenus de connaissance à transmettre, mais par des objectifs définis en dehors de ces contenus. Les contenus ne valent plus que comme moyens pour atteindre les objectifs. (...)

### II. Objectifs et comportements.

Le terme de "comportement" a envahi le discours psychologique, puis pédagogique, pour s'imposer dans le langage courant, jusque sur les bulletins scolaires !

Or, ce terme que l'on utilise innocemment comme synonyme de conduite, est la source des plus graves confusions. Tant qu'on l'utilise dans ce sens vague de "conduite", il n'y a guère de problème, mais il ne faut pas oublier cependant que le mot a été introduit, dans le langage psychologique, pour traduire le mot anglais "**behaviour**", qui est loin d'être neutre : mettre le terme de "**comportement**" au centre de la pratique pédagogique, c'est, qu'on le veuille ou non, la fonder sur une certaine idée de l'homme, celle qui a été introduite par Watson et Piéron, celle qui a été développée par le béhaviorisme. Il est donc tout à fait essentiel à notre propos de s'arrêter sur le terme de "comportement", sur les raisons de son émergence et sur sa fonction théorique, particulièrement dans les pratiques éducatives qui se réclament de la "pédagogie par objectifs". (...)

**Que la "pédagogie par objectifs" trouve sa justification théorique dans le béhaviorisme, que la notion de "comportement", telle qu'elle y est définie, constitue le présupposé implicite de cet ensemble de pratiques**

**pédagogiques et des procédures d'évaluation qui leur sont associées, toute la littérature qui lui est consacrée l'atteste**

Éduquer, c'est **produire un comportement**. Et encore une fois, le terme de "comportement" doit être compris dans son sens le plus technique et le plus étroit de "comportement observable", tel que l'entendent les conceptions béhavioristes. Hameline ne fait d'ailleurs pas mystère des options béhavioristes de cette orientation pédagogique. Il en ferait même plutôt un titre de gloire, affirmant qu'il faut adopter et se tenir le plus fermement possible à "la règle de fer" de la psychologie béhavioriste, qui prescrit de s'en tenir au célèbre schéma **stimulus-réponse**, à l'exclusion de toute hypothèse sur ce qui se passe dans l'esprit (la boîte noire) et de toute allusion à une "connaissance de la vie mentale" ou à la "conscience de soi". La psychologie béhavioriste se pose en effet comme une "psychologie objective", qui s'en tient aux faits, à leur observation et à leur mesure, alors que la psychologie qui admet les "données de la conscience" est dénoncée comme une psychologie subjective, mondaine, pis encore si c'est possible, philosophique.

Le mot d'ordre de l'orientation pédagogique fondée sur cette psychologie est donc de "voir pour croire". Ce qui ne peut être observé n'a aucun intérêt, ni même aucune existence. L'enseignant doit donc être en mesure d'observer chez les élèves les effets patents, incontestables de son enseignement, de dire à l'avance quel comportement il compte observer chez eux, et à quel moment précis. (...) Or, le mécanisme de base de tout "apprentissage", en ce sens restreint et technique, est le **réflexe conditionné**, tel qu'il a été étudié par Pavlov. Produire un comportement, c'est donc faire acquérir un réflexe, autrement dit produire le stimulus propre à déclencher la réponse comportementale attendue. "Éduquer", si l'on peut encore utiliser ce terme, c'est bien alors **conditionner**, et il n'y a aucune différence de

nature entre apprendre le latin à Paul et apprendre à un rat à s'orienter dans un labyrinthe. Hameline a beau dire que "la règle de fer du béhaviorisme" ne peut être suivie jusqu'au bout et qu'elle vaut surtout à titre de discipline et de méthodologie, de tels présupposés ont nécessairement des conséquences, et elles ne sont pas moindres !

### III. L'enseignement en miettes.

Que devient une "intention pédagogique" lorsqu'elle est formulée en terme d'objectif, c'est-à-dire lorsqu'elle décrit une activité par un comportement observable ? C'est bien à cette condition qu'une intention pédagogique pourrait devenir opérationnelle et mériterait d'être prise au sérieux.

On ne s'étonnera pas alors que la première tâche, et peut-être la plus importante, soit de distinguer les intentions "vagues" des intentions "opérationnelles" et les finalités générales des objectifs spécifiques. Hors de cette voie, point de salut, et c'est à cela que sont consacrés les stages qui permettent de se former à la "pédagogie par objectifs"; c'est encore ce que proposent, en une multitude d'exercices et "d'études de cas", les ouvrages, et ils sont légion, qui traitent de la "pédagogie par objectifs".

Sans entrer dans le détail, il importe pourtant de bien saisir la distinction faite par tous ces auteurs entre finalités, buts, objectifs généraux et objectifs spécifiques, et de bien saisir le sens de leur hiérarchisation.

Pour user de la métaphore militaire, on sait bien que la fin dernière d'une guerre est la victoire, mais que pour atteindre cette fin, il aura fallu atteindre préalablement une multitude d'objectifs limités : prendre telle ville, telle colline, telle position, occuper telle tranchée, telle butte de terrain, etc... Hameline pose, en matière d'éducation, bien sûr, la question : "Jusqu'où spécifier les objectifs ?" Et il a beau s'inquiéter du risque d'atomisation que comporte cette démarche de spécification, les exemples qu'il donne pour l'illustrer montrent assez qu'il cesse bien vite de se soucier du danger.

- Exemple d'intention éducative citée par Hameline : "Goûter l'art de Fra Angelico". Est-ce là une intention opérationnelle ? Non, répond Hameline. Il ne saurait s'agir là d'un objectif, car il

n'y a pas description d'un comportement observable.

*Goûter est une activité psychique qui peut donner lieu à de nombreux comportements. Goûter est une "attitude".*

Et Hameline d'expliquer qu'une attitude n'est pas observable, que c'est une construction hypothétique inférée à partir des comportements. Pour montrer que tout formateur cherche des indices de l'efficacité de son action dans les comportements, et pour faire apparaître la distinction entre comportement et attitude, Hameline donne l'exemple suivant :

*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 : "A l'issue de sa classe de Troisième, l'apprenant ne quittera pas la salle de séjour de ses parents quand ces derniers écouteront le deuxième concerto royal de Couperin".*

Enfin, un objectif opérationnel : "Citer cinq graminées alimentaires" ?

Objectif modeste, on en conviendra, mais qui, pour Hameline, répond bien à l'exigence d'opérationnalité requise : il décrit un comportement observable, car comme le dit Hameline, "un comportement laisse des traces".

*Citer constitue une activité qui ne peut pas ne pas se manifester extérieurement. 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.*

C'est bien cela, pour Hameline, qui importe, et c'est ce qui définit la "deuxième exigence d'opérationnalité" : c'est qu'un comportement, un "faire" puisse être "séparé de la vie mentale du producteur", et détaché de ses motifs, ou de ses raisons, dont on veut tout ignorer, ou dont, plus précisément, **il est proscrit de rien savoir**, selon la fameuse théorie béhavioriste de la "boîte noire".

Que le terme d'objectif ait pour fonction une **occultation des fins**, c'est ce qui apparaît nettement dans la hiérarchisation établie entre **finalités, buts, objectifs généraux et objectifs spécifiques**. (...).

#### IV. Le sacrifice des contenus.

On peut observer qu'à chaque fois que l'on met en cause les programmes et les disciplines d'enseignement, c'est pour dévaloriser les savoirs au profit des savoir-faire et des savoir-être. Il y a là une constante : le reproche régulièrement adressé à l'enseignement dit "traditionnel" est de trop valoriser les savoirs par rapport aux savoir-faire, alors que les adeptes de cette prétendue modernité pédagogique, se bornant aux comportements observables, s'en tiennent pour l'essentiel aux savoir-faire et aux savoir-être. La "pédagogie par objectifs", en même temps qu'elle valorise une certaine "raison pragmatique", manifeste un notable mépris du savoir. Elle donne toute son acuité à l'antagonisme entre technique et culture.

Les "inités" auront reconnu dans cette terminologie l'un des fleurons de la "pédagogie moderne", le fameux triptyque "savoirs/savoir-faire/savoir-être", recouvrant les domaines "cognitif/psychomoteur/affectif". Les programmes nouvellement rédigés, en particulier dans l'enseignement technique, le sont selon ces catégories. On parle alors de "référentiel", et ce terme correspond bien à ce que D'Hainaut appelait de ses vœux, à savoir "un programme d'objectifs opérationnels", ou comme il le dit encore, "un guide plus **opérateur** pour l'action pédagogique et son évaluation", dont beaucoup d'enseignants éprouveraient, selon lui, le besoin. On voit bien alors les termes de l'opposition, ainsi que leurs présupposés :

- centrer l'enseignement sur les contenus, c'est **mettre au premier plan les savoirs**, et partir de la question inaugurale : "quels savoirs transmettre ?" Cette question a la culture pour enjeu, et c'est dans la culture qu'elle peut trouver sa réponse. La question qui vient ensuite : "comment transmettre ces savoirs ?", appartient à la pédagogie comprise comme art.

- entrer dans la pédagogie par les objectifs, c'est bien, comme on l'a vu, procéder à un

"renversement". C'est également procéder à une occultation. C'est, d'abord, ne plus se demander ce qui **vaut** d'être transmis pour ne plus regarder que ce qui donne l'assurance que l'on a transmis quelque chose ; c'est ne plus considérer que les **effets pragmatiques** de l'éducation. Ces effets, il faut les observer, et le béhaviorisme se tue à répéter que l'on ne peut observer que des comportements !

Il va sans dire que, dans une telle perspective, la production des objectifs importe seule, ou dans le meilleur des cas, importe davantage que la considération des fins et qu'il n'est plus alors question de culture.

*Il faut partir du principe que chaque enseignant est attaché à la discipline qu'il enseigne, et pénétré de sa valeur culturelle, être convaincu par ailleurs que toutes les disciplines enseignées dans un établissement scolaire font partie d'un héritage culturel qu'il importe de transmettre, que c'est là la responsabilité première de l'enseignant car il y va de sa responsabilité dans le processus d'humanisation au cours duquel l'homme éduque l'homme. Il doit être clair que l'humanité de l'homme ne saurait se réduire à des comportements : nous verrons que c'est tout le contraire. C'est en assimilant les savoirs constitués par les hommes qui l'ont précédé que l'homme peut être institué dans l'ordre de l'humanité. J'ai bien dit savoirs, et non pas savoir-faire, et encore moins savoir-être !*

#### V. Un anti-humanisme désolant.

Le débat est très ancien : c'est celui des orateurs et des sophistes contre Socrate. Le discours d'Hameline, de D'Hainaut, des De Landsheere et consorts est le même que celui de Calliclès lorsqu'il recommande à Socrate de laisser de côté la philosophie, à savoir la recherche de la vérité, au profit de ce qui marche.

Les techniques d'apprentissage, fondées sur le béhaviorisme, dégradent l'enseignement en entreprise d'asservissement.

Certes, il y a en l'homme du "comportemental", c'est-à-dire du mécanique et de l'instinctif, et qu'il soit possible d'agir sur le mécanisme, de programmer à partir d'une séquence de stimuli une série de réponses, toutes les techniques totalitaires de conditionnement l'attestent. Ce serait cependant une **erreur** de réduire l'homme à ce qui lui est commun avec l'animal ; ce serait de plus une **faute** de faire de l'éducation une technique de conditionnement. Ce serait enfin le comble de l'**hypocrisie** que de commettre cette erreur et cette faute au nom de l'homme, et de la démocratie.

Décidément, on ne peut éduquer qu'en s'adressant à l'intelligence et à la raison de ceux que l'on éduque, en "formant leur jugement", c'est-

à-dire en les instruisant, comme l'avait si bien vu Montaigne, et en leur permettant de bien juger de "la valeur des choses qu'ils auront à se donner pour fins", comme le disait Kant.

Il n'y a pas de compromis possible avec la "pédagogie par objectifs" et ces techniques comportementales, parce qu'il **ne peut y avoir d'éducation qu'au delà du comportement**, à tel point que je définirais volontiers l'éducation comme **ce qui permet d'élever l'homme des comportements à la conduite**.

Bernard Berthelot

Professeur de philosophie (extrait d'un document diffusé sur Internet et largement diffusé)

## FORMALISATION :

Identifiez, en les opposant, les avantages et les inconvénients de l'entrée par les objectifs en pédagogie... Ne remplissez pas nécessairement le tableau de manière systématique...

<i>Dans le domaine...</i>	Avantages	Inconvénients
<i>De la confection des programmes d'enseignement...</i>		
<i>De la préparation d'une séquence d'apprentissage...</i>		
<i>De l'inventivité méthodologique...</i>		
<i>De la gestion de la classe...</i>		
<i>De la qualité de l'évaluation...</i>		
<i>De la formation à l'autonomie de l'élève...</i>		
<i>De la formation au travail collectif...</i>		
<i>De la transmission de la culture et du patrimoine...</i>		
<i>De l'acquisition de l'esprit critique...</i>		
<i>De l'amélioration du système scolaire...</i>		
<i>De la fonction du système scolaire dans la société démocratique...</i>		

## Que peut-on retenir de la pédagogie par objectifs ?

<p>En quoi ses apports constituent-ils des appuis essentiels pour les didactiques ?</p>	<p>En quoi ses dérives constituent-elles des mises en garde pertinentes pour les didactiques ?</p>
---	--

« Entrer dans la pédagogie par les objectifs, c'est se demander ce que les élèves seront capables de faire à l'issue d'une formation, question de bon sens au demeurant. L'intérêt de la méthode est de permettre d'élaborer une réponse systématique et, jusqu'à un certain point, mesurable. Instrument de formation, la méthode de formulation des objectifs pédagogiques me semble constituer une excellente école d'imagination bricoleuse, d'auto-évaluation à la fois sérieuse et amusée. Mais, comme je l'ai signalé dès 1979, devenue instrument de prescription autoritaire, elle pervertit les effets qu'on en attendait. Le carcan dans lequel elle enferme maîtres et élèves, se révèle, en définitive, pire que le plus rigide énoncé d'un programme en la forme traditionnelle et sibylline d'une liste de contenus de connaissances. »

La postmodernité rêve de saltimbanque. Elle envie la liberté de ses entrechats : « *Enfants, la vie est quelque chose qui se danse, et je vous le dirai en musique.* » Bienheureuse alternative dont quelques signes disent qu'elle n'est pas impossible. Mais ce rêve est pourtant est d'abord nostalgie. La postmodernité reste, plus encore, fascinée par le géomètre, quand, s'appliquant à mesurer, sans vergogne, l'humain et son efficacité, il réaccouple la violence et la raison, les réunit pour l'asservissement réel des hommes, tandis que la rhapsodie continue à chanter leur émancipation à gorge fêlée. »

Daniel Hameline, *Courants et contre-courants dans la pédagogie contemporaine*, Paris, ESF éditeur, 2000