

- Meeting of the Midwestern Psychological Association, Chicago.
- RILEY, M.S., GREENO, J.G. & HELLER, J.I. (1983). Development of children's problem-solving ability in arithmetic. In H.P. Ginsburg (Ed.), *The development of mathematical thinking*. New York: Academic Press.
- ROMBERG, T.A. (1982). An emerging paradigm for research on addition and subtraction. In T.A. Carpenter, J.M. Moser & T.A. Romberg (Eds), *Addition and subtraction. A cognitive perspective*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- SEARLE, B.W., LORTON, P. & SUPPES, P. (1974). Structural variables affecting CAI performance on arithmetic word problems of disadvantaged and deaf students. *Educational Studies in Mathematics*, 5, 371-384.
- SIMON, H.A. (1979). Information processing models of cognition. *Annual Review of Psychology*, 30, 363-396.
- SUPPES, P., LOFTUS, E.F. & JERMAN, M. (1969). Problem solving on a computer-based teletype. *Educational Studies in Mathematics*, 2, 1-15.
- TREFFERS, A., & GOFFREE, F. (1982). „Inzicht" in BOVO-toetsen voor rekenen. *Nieuwe Wiskrant*, 2, 42-47.
- VAKALI, M. (1984-85). Children's thinking in arithmetic word problem solving. *The Journal of Experimental Education*, 53, 106-113.
- VAN DEUSEN, R.M. (1980). *The effects of humorous and personalized story problems on the achievement and attitudes of sixth grade students*. (Doctoral dissertation). University of Iowa.
- VERGNAUD, G. (1982). A classification of cognitive tasks and operations of thought involved in addition and subtraction. In T.P. Carpenter, J.M. Moser, & T.A. Romberg (Eds), *Addition and subtraction. A cognitive perspective*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- VERGNAUD, G. (1983). Multiplication structures. In R. Lesh & M. Landau (Eds), *Acquisition of mathematics concepts and processes*. New York: Academic Press.
- VERSCHAFFEL, L. (1984). *Representatie- en oplossingsprocessen van eersteklassers bij aanvankelijke redactie-opgaven over optellen en aftrekken. Een theoretische en methodologische bijdrage op basis van een longitudinale, kwalitatief-psychologische studie*. Niet-gepubliceerd doctoraatsproefschrift, Seminarie voor Pedagogische Psychologie. Faculteit der Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, K.U. Leuven, 1984.
- ZWENG, M.J. (1979). *Children's strategies of solving verbal problems*. (Final report to the National Institute of Education). University of Iowa.

A propos de la pédagogie par objectifs

Prof. Dr. G. DE LANDSHEERE

La réflexion, la théorisation et l'action relatives aux objectifs de l'éducation occupent une place considérable dans l'œuvre d'A. De Block. Dès 1970, l'essentiel de sa *Taxonomie des objectifs de l'apprentissage* existe. En 1972 (De Block *et al.*), elle est appliquée au latin et, en 1975, la théorie complète est publiée. On y reconnaît certes l'influence de B.S. Bloom et de J.P. Guilford, mais elle trouve son originalité dans ses deux préoccupations essentielles: le respect des grandes lois de la psychologie de l'éducation et le souci de mettre en œuvre une pédagogie de qualité.

Or cette qualité, on est loin de la trouver dans ce qu'on a bientôt appelé la „pédagogie par objectifs". C'est à la conception de celle-ci que nous voudrions nous arrêter ici.

L'expression „pédagogie par objectifs", telle qu'on l'a beaucoup utilisée au cours de la dernière décennie, recouvre, en général, une conception erronée de la méthodologie de l'enseignement. Une fois de plus, un aspect technique, isolé de son contexte a, dans les cas les plus graves, été érigé en système.

Sans perdre de vue que la réflexion sur les finalités de l'éducation est aussi vieille que la pédagogie même, on reconnaît que les travaux contemporains relatifs à la définition des objectifs de l'éducation remontent plus directement à plusieurs sources.

La volonté de donner à l'enseignement un contenu reflétant les besoins sociaux réels conduisit F. Bobbitt (1918), à réaliser ce que l'on appelle aujourd'hui une analyse des besoins permettant de découvrir les objectifs à atteindre. Son souci procédait à la fois du réalisme inhérent au pragmatisme américain, en général, et plus directement du souci de rationalisation du travail, sous tous ses aspects.

Nourri de la tradition expérimentale à sa source même, R. Tyler, d'abord élève puis successeur de C.H. Judd à Chicago, est aussi profondément impliqué dans le mouvement d'éducation nouvelle pendant les années trente. C'est lui qui dirige à l'époque l'*Eight Year Study*, entreprise considérable de construction et d'évaluation d'un curriculum „progressiste” qui l'amène à réfléchir en collaboration avec de nombreux enseignants sur les buts à atteindre.

La systématisation de cette réflexion aboutit au „modèle de Tyler” (1950) où il apparaît bien qu'un objectif d'enseignement ne peut se définir qu'en tenant simultanément compte de la philosophie de l'éducation, de l'individu et de sa psychologie, des exigences de la société et de la logique des contenus.

L'analyse du comportement, dans le mouvement néobehavioriste conduit par Skinner est focalisée sur l'observable, l'opérationnellement définissable, en réaction contre le mentalisme.

La technique de l'enseignement programmé et l'enseignement assisté par ordinateur est indissociable de la définition opérationnelle des objectifs et de leur structuration contrôlée (linéaire, arborescente ou aléatoire).

Le livre de R.F. Mager (1962), qui fera le tour du monde (et fera tant de tort par son simplisme), est conçu au début des années soixante pour l'enseignement programmé. C'est devant le succès général de son petit ouvrage que Mager supprima ultérieurement de son titre la référence à cette technique.

Quant à la nécessité de définir chaque objectif et de l'insérer dans un ordiogramme rigoureux pour programmer un ordinateur, elle est trop évidente pour qu'on y insiste.

L'attention croissante réservée à l'évaluation diagnostique fine (évaluation formative) conduit rapidement à la descente du macroscopique au microscopique.

Plus généralement, la technologie de la construction des tests qui, au cours des trente dernières années, s'est profondément affinée, est aussi indissociable de la réflexion sur les objectifs, tantôt au niveau théorique le plus élevé (validité du construct), tantôt au niveau opé-

rationnel. L'édification de banques de questions gérées par ordinateur ne fait que renforcer le mouvement.

La pédagogie de la maîtrise, sous toutes ses formes, est focalisée sur une succession de tâches critiques, qui peuvent être complexes et fonctionnelles, mais dont les objectifs généraux et intermédiaires doivent être explicités pour aider à l'organisation de l'apprentissage. L'évaluation diagnostique qui est inhérente au système appelle, elle, l'opérationnalisation.

Tous ces courants ramènent aux objectifs par des voies, il est vrai, très différentes. Malheureusement, on en arrive bientôt à discuter, à disséquer des objectifs en les isolant du tout éducatif. Certains sauteront vite le pas en voyant dans des listes d'objectifs opérationnels l'alpha et l'oméga d'une méthodologie rationnelle de l'enseignement: la pédagogie par objectifs, — on devrait dire la mauvaise pédagogie par objectifs —, dans ce qu'elle a d'artificiel et d'impraticable est née. Il ne faudra pas attendre longtemps pour voir publier des listes exhaustives d'objectifs terminaux ou comportementaux couvrant tout un programme d'enseignement. Et certains imagineront qu'il suffit de les „enseigner” dans l'ordre du manuel pour être assuré du succès.

On en arrive ainsi à opposer „l'enseignement fonctionnel” à „la pédagogie par objectifs”. Cette déplorable distinction provient, soit de la pauvreté, voire de l'indigence des théories qui semblent sous-tendre certains ouvrages consacrés aux objectifs de l'éducation, soit d'incompréhensions nées du traitement isolé du problème des objectifs. Cet isolement s'explique, dans bien des cas, par la complexité même de la question, mais on aurait toujours dû prendre au moins la précaution élémentaire de rappeler, ne fût-ce que de façon schématique, les autres dimensions du problème.

Est-il besoin de dire qu'il importe de continuer à défendre un enseignement fonctionnel, partant de problèmes significatifs pour l'élève, et qu'il faut condamner une forme d'instruction où, de façon autoritaire, on tenterait (d'ailleurs vainement) d'atteindre un à un des objectifs artificiellement isolés des contextes psychologiques qui leur donnent un sens.

Il n'en reste cependant pas moins qu'un enseignement fonctionnel se

préoccupe nécessairement de ses objectifs, faute de quoi il verserait presque inmanquablement dans l'incohérence.

On ne peut que regretter que la dénaturation rapide de la théorie des objectifs a souvent jeté une ombre sur son intérêt considérable, tant pour l'organisation des apprentissages que pour son évaluation.

L'œuvre d'A. De Block démontre, si besoin en est, que l'écueil est parfaitement évitable.

Bibliographie

- BOBBITT F., *The Curriculum*, New York, Houghton, 1918.
DE BLOCK A., Voorstel van taxonomie, in *Onderwijs en Media*, 1970, 2, 1, 56-61.
DE BLOCK A., et al., La taxonomie des objectifs par la discipline du latin, in *Didactica Classica Goudensis*, 1972, 12-13, 119-131.
DE BLOCK A., *Taxonomie van Leerdoelen*, Antwerpen-Amsterdam, Standaard Uitgeverij, 1975.
MAGER R.F. *Preparing Educational Objectives*, Palo Alto, Fearon, 1962.
TYLER R.W., *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, Chicago, University Press, 1950.

De vorming van de psychoanalyst: een hele geschiedenis!

Van verleden naar actualiteit

Prof. Dr. J. QUACKELBEEN

Deze tekst, vriendelijk aangeboden aan Collega Prof. Dr. A. De Block, getuigt ook nog van de tijd toen hij mijn leermeester was in de didactiek. Hij maakte me toen opmerkzaam op mijn niet zo bewuste voorliefde voor korte historische stukjes, zoals die verspreid lagen in mijn doctoraatsthesis. Na de lectuur van het hem hier aangeboden geschrift, zal hij wel de bestendiging merken, ook al zijn onze wegen duidelijk uit mekaar gelopen. Er is echter meer. Het blijvend vraagstuk van de didactische wending van een psychoanalyse, zorgt voor een andere terugkeer van de betekenaar!

De geschiedenis van de psychoanalyse is er in grote mate één van institutionalisering, van de vorming van een beweging, van verenigen, scholen, gezelschappen, groepen en... van vele afscheuringen. Men vergeet er bijna het belangrijkste bij, nl. dat men die geschiedenis ook kan schrijven als die van een vruchtbaar idee, dat via een bepaalde techniek effecten mogelijk maakt.

De eerste tijd is er één van inventie, van schepping: Freud vestigt de grondslagen van de psychoanalyse. Men kan daarbij denken aan allerlei invloeden. Toch is het onbewuste van Carus, van von Hartmann of van Schopenhauer, niet dat van Freud. De materialistische wetenschapsvisie van het „Berliner Physikalische Gesellschaft“ met Emil Dubois-Reymond, Herman Helmholtz, Carl Ludwig en Ernst Brücke, werkt als leervoorbeeld wel door — allerduidelijkst in de *Entwurf* — maar wordt juist op kapitale punten doorbroken. De reizen naar Charcot en Bernheim zijn wel inspirerend, maar ook niet méér. Hetzelfde geldt voor de samenwerking met Breuer: hoe belangrijk ook, ze zal struikelen, onder meer over een verschillende

9A 8050

Heartelyk dank voor de bijdrage!
Zeer gneegen,

Arnt

Liber Amicorum



Prof. Dr. A. De Block



Redactie Prof. J. Heene
Seminarie en Laboratorium voor Didactiek
Rijksuniversiteit Gent

1985