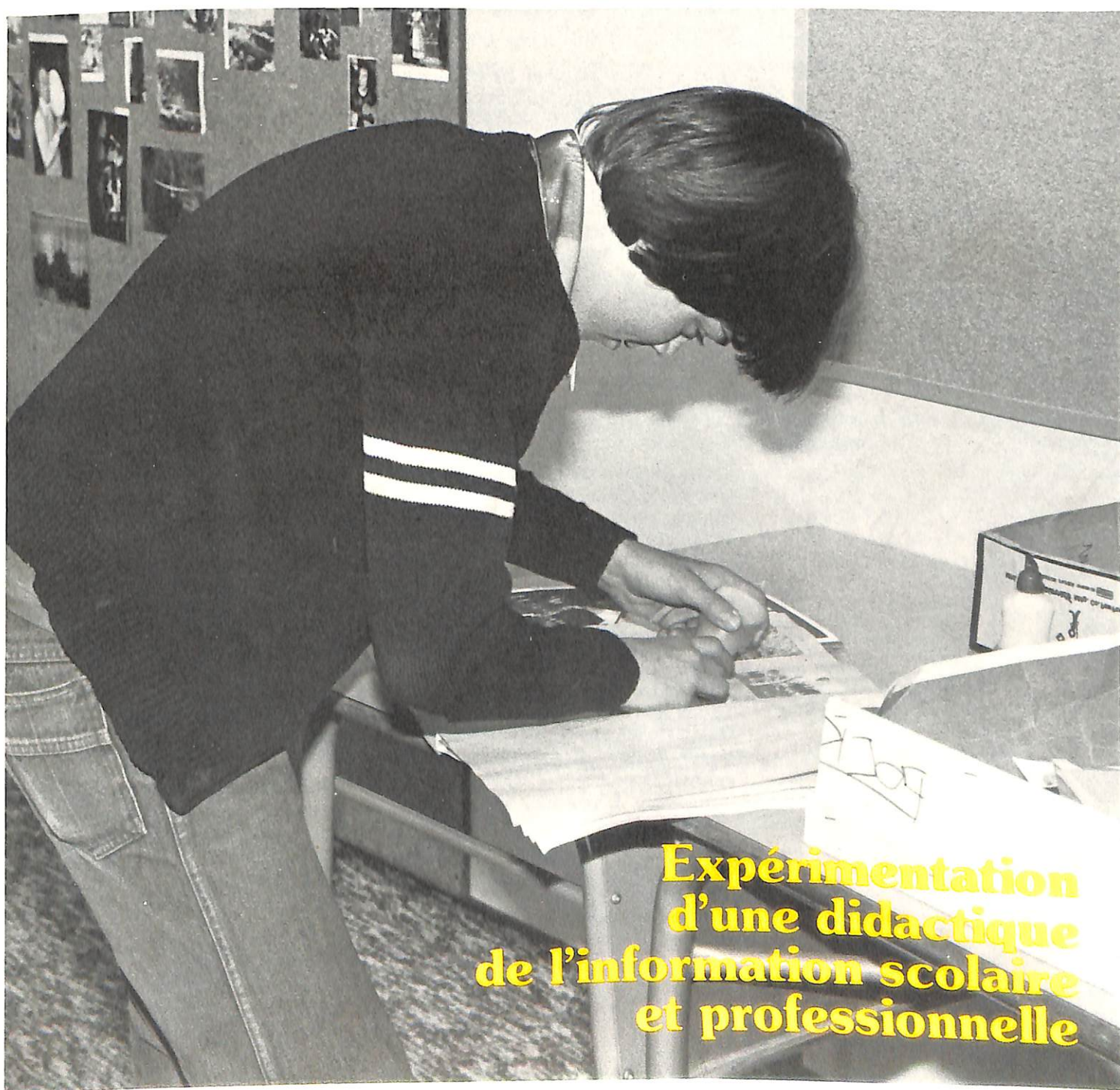


P6313C a

# Die Pédagogique

Numéro 5  
Décembre 1979



**Expérimentation  
d'une didactique  
de l'information scolaire  
et professionnelle**



# « L'évaluation, partie intégrante du processus d'éducation »

une entrevue avec le professeur Gilbert de Landsheere

---



Photos : Hugue Chicoine, Savcom Inc.

Président de l'Institut des sciences de l'éducation de l'université de Liège et directeur du laboratoire de pédagogie expérimentale de cet établissement, M. Gilbert de Landsheere avait été invité à la semaine pédagogique à titre d'expert et de conférencier. Docimologue averti et professeur éminent, M. de Landsheere est l'auteur de nombreux ouvrages sur l'éducation.

Pour que nos lecteurs puissent bénéficier de la compétence et de l'expérience de cet éducateur de renom, nous avons rencontré M. de Landsheere et l'avons interrogé sur diverses questions actuellement discutées en mesure et évaluation des apprentissages, domaine dans lequel M. de Landsheere a effectué de nombreux travaux de recherche.



M. Jacques Émond, responsable du Service des tests de la Direction de la mesure et de l'évaluation des apprentissages du Ministère a réalisé l'entrevue avec M. de Landsheere pour *Vie pédagogique*.

**Vie pédagogique — Ouvrons cet entretien sur l'évaluation des apprentissages scolaires par cette question en apparence très simple : qu'est-ce, pour vous, que mesurer et évaluer l'apprentissage ?**

**Gilbert de Landsheere** — Mesurer, évaluer sont des entreprises lourdes et complexes, car elles visent à déterminer si les objectifs que l'on s'est fixés dans une situation d'enseignement sont atteints. Poser pareille question nous amène tout de suite à parler d'objectifs cognitifs, d'objectifs affectifs et d'objectifs psychomoteurs. D'évidence, selon que l'on privilégie tel ou tel objectif, la démarche de mesure et d'évaluation sera différente.

Les Américains distinguent de plus en plus couramment évaluation dure (hard evaluation) et évaluation molle (soft evaluation). La première est conduite de façon extrêmement rigoureuse, selon des plans expérimentaux précis et s'accompagne de vérifications statistiques ; elle est donc réalisée dans des conditions très contraignantes. Pour le second type d'évaluation, on recourt plutôt à l'intuition de l'observateur, à son sens clinique, à sa perception de la situation globale. C'est tout cela l'évaluation. Prétendre que mesurer et évaluer nécessite toujours des instruments complexes et des analyses statistiques compliquées est une erreur. A l'opposé, affirmer que tout ce qui compte vraiment en sciences humaines échappe à la mesure et n'est que du ressort de la subjectivité est tout aussi faux. La réponse n'est pas l'un ou l'autre, mais les deux.

**V.P. — Quelle distinction faites-vous entre une performance simple et une performance complexe en éducation ? Comment abordez-vous ces deux genres de performances au point de vue méthodes d'évaluation ?**

**G. de L.** — La distinction existe le plus souvent dans l'esprit de l'évaluateur et non dans l'objet de l'évaluation. Nous disons que nous mesurons une performance simple lorsque, par exemple, nous calculons une note d'orthographe grammaticale par décompte de points ; une composition de français est, elle, considérée comme performance complexe. Or une « simple » épreuve d'orthographe met en jeu beaucoup de comportements. Il en va de même pour une course de cent mètres. Il est simple de mesurer le temps employé pour parcourir la distance, mais la performance même est en réalité complexe. Bref, en docimologie, la distinction entre performance simple et performance complexe correspond fréquemment au fait que, dans le premier cas, on ne s'attache par décision arbitraire qu'à un petit nombre de dimensions, voire une seule, en oubliant les autres,

tandis que dans le second cas, on cherche une voie permettant d'appréhender simultanément un grand nombre de paramètres. Il n'en reste cependant pas moins que certaines tâches éducatives sont beaucoup plus complexes que d'autres.

**V.P. — A votre avis, quels sont les types d'instruments de mesure dont l'école a besoin pour accomplir son travail d'éducation ?**

**G. de L.** — Avant tout, des instruments diagnostiques. Vous connaissez la question : « Choisissez les dix livres que vous apporteriez sur une île pour finir le reste de votre vie. » Transposons-la : « De toute la gamme des instruments de mesure, lequel garderiez-vous ? » Je n'hésiterais pas un instant à répondre pour l'éducation scolaire, en tout cas : « Les tests diagnostiques ». Eux seuls rendent possible une éducation personnalisée, adaptée aux problèmes de développement de chacun, conduisant naturellement au succès et non à l'échec.

Cela étant dit, la pratique scolaire demande aujourd'hui des tests et de bonnes échelles d'évaluation. Et c'est pour ces dernières que le problème est le moins bien résolu. Les échelles d'évaluation à usage scolaire sont souvent trop rudimentaires : le comportement visé n'est pas défini de façon assez claire, opérationnelle et les degrés de l'échelle sont décrits de façon ambiguë. Il importerait de construire, avec la collaboration des maîtres, toute une série d'échelles d'évaluation descriptives tant pour le domaine cognitif que pour le domaine affectif. Elles rendraient des services considérables.

**V.P. — Lorsque vous répétez à maintes reprises que « l'évaluation fait partie intégrante du processus d'éducation », que voulez-vous dire aux éducateurs ?**

**G. de L.** — Tout apprentissage appelle un renforcement ; nous le trouvons soit dans l'appréciation portée par un juge extérieur (« Oui, c'est bien fait, tu as bien travaillé »), soit dans notre propre contentement, soit encore dans la situation même (le clou qui se plante de travers indique au cloueur que son comportement a été inadéquat). Sans ces renforcements, nous ne pouvons pas apprendre à mieux adapter nos conduites.

Si l'on admet que le renforcement, c'est-à-dire l'évaluation au sens large, est une composante nécessaire de l'apprentissage, pourquoi donc tolérer des situations scolaires où l'on dit : « J'ai enseigné, mais je n'ai plus le temps d'évaluer. » Ainsi naît la cascade des échecs, des apprentissages trop approximatifs. A la leçon suivante, on n'a pas le temps d'évaluer non plus, et très rapidement l'élève est perdu ; les fautes s'accumulent et les échecs aussi. Je prétends que, dans certaines situations, on ne devrait pas hésiter à prendre jusqu'à la moitié du temps pour évaluer de façon diagnostique.



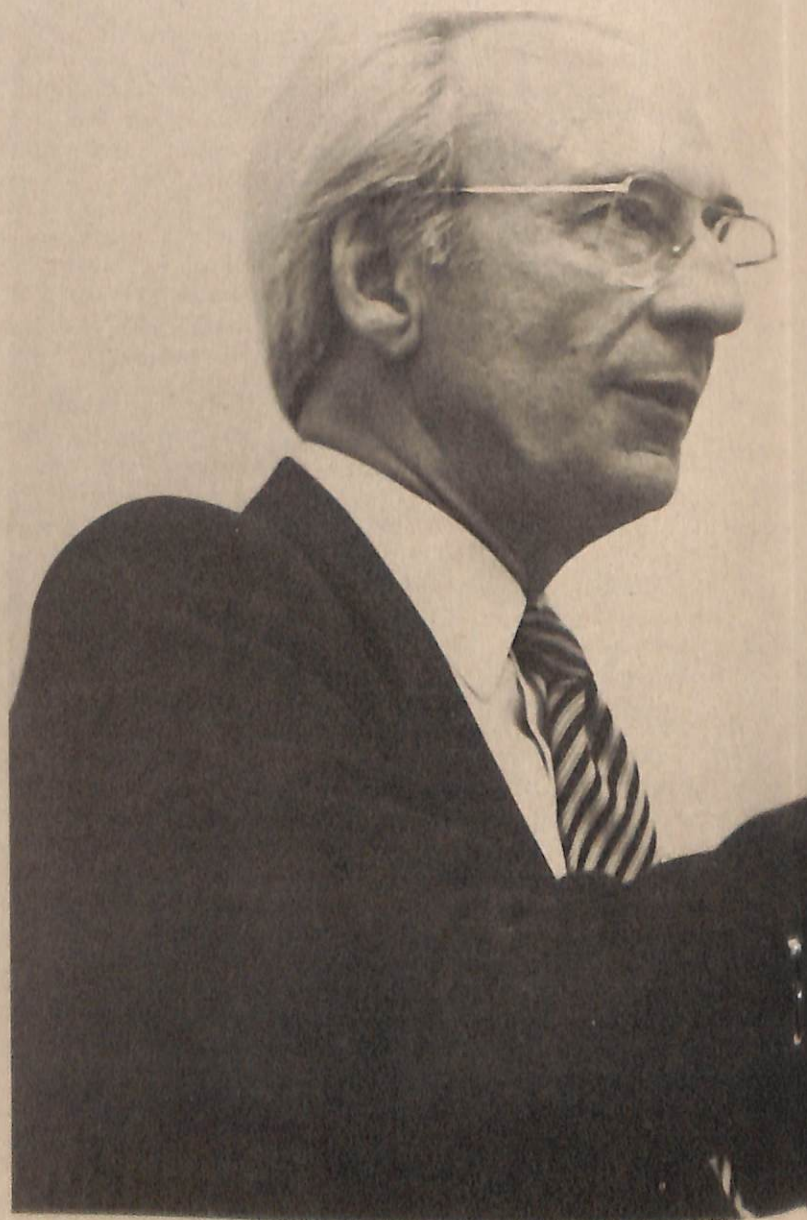
**V.P. — Dans un de vos articles, vous souteniez que l'évaluation ne doit pas se limiter à une simple vérification d'un acquis de connaissances mais qu'elle doit s'étendre à une matière plus vaste ». Que vouliez-vous signifier par cette affirmation ?**

**G. de L. —** Je pensais non seulement à la manipulation des connaissances au niveau cognitif supérieur, au sens où l'entendent Bloom ou d'autres, mais aussi à l'aspect affectif dont on parle beaucoup aujourd'hui. Une évaluation qui ne tient pas compte des attitudes, des intérêts, des valeurs néglige des aspects capitaux. A quoi sert-il que nos élèves aient acquis des connaissances solides en mathématiques, qu'ils soient même capables de résoudre des problèmes s'ils sont par ailleurs littéralement écoeurés par la mathématique et ne souhaitent plus en faire un instant dès qu'ils seront sortis du système scolaire ? Or les objectifs de l'éducation et les contenus qui y correspondent devraient toujours être choisis, parce qu'ils sont nécessaires à la vie de l'enfant ou de l'adulte qu'il deviendra. Il est donc inadmissible d'agir en sorte que l'on fasse haïr par l'élève ce qui doit normalement armer un citoyen adulte. C'est cela que je voulais dire.

**V.P. — Dans votre livre qui porte sur les objectifs d'enseignement, vous soulignez la réticence qu'éprouvent certaines personnes en face de l'évaluation du domaine affectif. Partagez-vous cette réticence, et jusqu'à quel point ?**

**G. de L. —** C'est vraiment un problème de limites. Comme nous venons de le dire, l'affectif est une composante essentielle de l'apprentissage. S'il en est bien ainsi, nous devons évaluer dans ce domaine aussi. Toutefois, dès que nous nous posons sur le terrain des attitudes, les valeurs ne sont pas loin. Nous touchons à la personnalité essentielle d'un individu, à ses options de base. Arrivés là, un grave problème moral se pose. Prenons un exemple. McLelland montre que l'homme est animé par trois besoins dominants : le besoin d'accomplissement, le besoin d'affiliation et le besoin de puissance. Le besoin d'accomplissement incite l'individu à toujours se dépasser, à faire toujours mieux et à vaincre la difficulté. Le besoin d'affiliation pousse à l'amitié, à la recherche de la sécurité qu'apporte l'affection des autres. Je crois qu'il n'est pas nécessaire de définir ce qu'on entend par besoin de puissance.

Un minimum de besoin d'accomplissement est nécessaire pour la réussite des études. Pourtant, avons-nous le droit de transformer un individu qui privilégierait le besoin d'affiliation en un individu chez qui le besoin d'accomplissement prend le pas. Dans l'hypothèse où elle est possible, pareille transformation soulève une grave question d'éthique. En fait, la plupart des interventions dans le domaine affectif pose





des problèmes de conscience professionnelle que le médecin connaît bien aussi : « Je crois devoir poser tel acte dans l'intérêt de mon patient, même s'il n'en comprend pas la nature réelle. Par contre, je ne me sens pas le droit de poser tel autre acte, pourtant bénéfique à mes yeux, sans l'accord formel du patient pleinement informé. »

Une seconde remarque me paraît s'imposer. Trop d'évaluations dans le domaine affectif sont tellement simplistes qu'elles n'ont guère de sens. Nous sommes dès maintenant capables de réaliser de bonnes évaluations dans le domaine affectif, mais ces évaluations exigent de solides connaissances en psychologie ; il n'est, en effet, pas rare qu'il faille recourir aux techniques projectives, à des explorations profondes de la personnalité.

Nous sommes donc placés devant l'alternative suivante : ou bien pratiquer une évaluation superficielle, de peu de validité, ou bien emprunter des voies dont la validité est beaucoup plus sûre, mais qui sont difficilement utilisables, dans la pratique quotidienne, par des enseignants qui ne sont pas psychologues de métier. En conclusion, bien des recherches restent à entreprendre, bien des modalités de formation des maîtres restent à découvrir avant que nous soyons correctement équipés pour évaluer dans le domaine affectif. Cette question restera probablement à l'ordre du jour pendant plusieurs décennies.

**V.P. — Pour revenir sur des notions plus accessibles pour le moment, pouvez-vous nous dire s'il existe des méthodes susceptibles d'aider l'enseignement dans l'exploration de l'univers des questions entourant une même notion d'apprentissage ?**

**G. de L.** — C'est un problème à propos duquel on s'est fait pas mal d'illusions il y a quelques années. On a notamment cru que des théories comme celles de Bormuth et de Hively aideraient l'éducateur ou le docimologue à produire l'ensemble des questions concernant une même matière. Ce problème a fait l'objet d'une attention particulière dans mon laboratoire et, après un départ enthousiaste, nous sommes redevenus beaucoup moins ambitieux. Hormis le test de closure qui se révèle un instrument excellent en permettant une exploration exhaustive de certains aspects de la lisibilité et de la compréhension, les autres techniques s'avèrent assez décevantes : ou bien il faudrait produire tellement de questions que la situation devient « immanipulable, » ou bien on ne dispose pas encore de règles suffisantes pour produire adéquatement les questions. On en revient, par conséquent, en maintes occasions, au bon sens ou à l'analyse logique aidée, éventuellement, par l'ordinateur. Il est, par exemple, possible de demander à l'ordinateur de fournir toutes les combinaisons possibles d'un donné. Dans certains cas, on arrive ainsi à des résultats intéressants, mais la démarche est loin d'être universelle.



**V.P. — Lorsqu'on parle d'univers de questions, on entre dans le domaine de la mesure critériée telle qu'elle est définie par les Américains. Quels sont, à votre avis, les recouvrements ou les chevauchements possibles entre ces deux concepts ?**

**G. de L. —** Ces deux concepts sont liés, car on ne peut tenter une mesure critériée sans repenser au problème de l'univers des questions. Faute de solution satisfaisante, on procède en deux temps : on inventorie d'abord les objectifs explicités dans les documents pédagogiques : programmes de cours, documents d'accompagnement, comptes rendus des travaux des commissions qui ont préparé ces programmes, etc. On commence généralement par dresser une fiche par objectif, puis on s'efforce de structurer le tout une première fois. Viennent ensuite les objectifs implicites qu'il s'agit de déduire, voire de deviner. Dans ce dernier cas, l'évaluateur risque de projeter ses propres préoccupations, ses fantasmes dans les textes et fausse alors la situation. Ici comme en tant d'autres actions éducatives, il faut avant tout raison garder et ne pas oublier d'écouter les enseignants, ce que l'on ne fait pas assez.

Par exemple, pour dresser des listes d'objectifs, l'analyse des documents officiels est heureusement complétée par la consultation des documents personnels des enseignants tels que les préparations de leçons, afin d'essayer de savoir quels objectifs ils poursuivent dans leurs classes. Par ailleurs, quand nous faisons passer des tests critériés dans les écoles, nous interrogeons simultanément les enseignants à propos de chaque question posée à leurs élèves : « La matière sur laquelle cette question porte a-t-elle été enseignée dans votre classe ? » « Faites-vous beaucoup d'exercices à ce propos ? » « Trouvez-vous ce point important ? » « Correspond-il à un objectif que vous jugez important ? » Les réponses ainsi apportées par le maître éclairent considérablement les résultats observés. Tel objectif n'est peut-être pas atteint tout simplement parce que l'enseignant a choisi de ne pas le poursuivre ; il a accordé la priorité à un autre qu'il trouve plus important.



Car on ne peut poursuivre tous les objectifs possibles, de même qu'il est illusoire de prétendre faire s'épanouir toutes les potentialités d'un individu. Cela n'est pas vrai. Un individu possède tellement de potentialités que l'on n'en développe le plus souvent que quelques-unes, et dans la vie, c'est souvent le hasard qui décide du choix. Il en est de même quand il faut se choisir une profession. On est en fait capable d'en embrasser valablement un grand nombre, mais on ne peut les essayer toutes avant de se décider. Faites un bref retour sur vous-même : neuf fois sur dix, le hasard de la situation a pesé lourdement sur le choix. Certaines ambitions irréalistes ont la vie dure.

« Actualiser toutes les potentialités de l'individu » en est une. A tout individu normal, il faudrait plusieurs vies pour les développer toutes.

**V.P. — La notation scolaire vous apparaît-elle nécessaire et, compte tenu des situations d'évolution et des types d'instruments, quels modes de notation privilégiez-vous aujourd'hui ?**

**G. de L. —** Je n'en privilégie aucun. Il faut prendre le bien où il se trouve. Je crois, par ailleurs, que la notation scolaire est nécessaire, notamment et surtout parce qu'elle peut constituer un renforcement positif des apprentissages. Informer explicitement l'individu du progrès que l'on observe dans son comportement, de la mesure dans laquelle il s'approche de l'objectif assigné me paraît une nécessité absolue. Par ailleurs, il reste nécessaire de procéder périodiquement à des évaluations où la performance d'un individu est située par comparaison aux autres. On a aussi un peu jeté l'enfant avec le bain en voulant évacuer toute évaluation normative. Pour faire correctement des choix de vie, il importe de prendre conscience de ce que nous sommes par rapport aux autres membres du groupe social, proche d'abord, puis plus éloigné. Ce n'est pas parce que l'on aime courir, voire que l'on court le plus vite dans le groupe des amis, que l'on peut s'inscrire aux jeux olympiques. A certains moments, l'individu a intérêt à savoir ce que sa performance signifie par rapport à la concurrence sociale.

A côté de l'évaluation formative dont plus personne ne nie aujourd'hui l'importance primordiale, il faut donc, à mon avis, laisser place au normatif. Le tout est d'agir avec beaucoup de prudence et de veiller à ce que l'information soit bien comprise par l'élève et par ses parents. Il importe de réinstaurer un dialogue significatif avec beaucoup de parents qui se perdent actuellement dans nos considérations sur l'évaluation continue, l'évaluation formative et l'évaluation sommative. En effet, pour beaucoup d'entre eux, rien n'était plus confortable que de savoir que leur enfant se classait de telle façon dans la classe, idéalement la première place. Quand il était le dernier, c'était moins confortable, mais on avait au moins l'impression de savoir ce qui se passait. Maintenant, beaucoup de parents ne savent plus à quoi s'en tenir.





**V.P. — Des recherches ont remis en cause la taxonomie de Bloom, au cours des dernières années. En tant que chercheur, avez-vous adopté cette tendance ?**

**G. de L. —** Oui et non. La taxonomie de Bloom a une histoire qu'il faut rappeler. Elle est née de la réflexion d'un groupe d'enseignants, membres habituels d'une commission d'examens, soucieux d'y voir plus clair dans leur façon de procéder. Dans l'esprit de B. Bloom et de ses collègues, il s'agissait d'une entreprise modeste. Tellement modeste que la taxonomie originale fut communiquée sous forme ronéotypée, à l'occasion d'une réunion de l'Association de psychologie des États-Unis. Un éditeur avisé transforma en « best-seller » ce document de travail. Il est bon de se souvenir de cette histoire pour rappeler qu'il s'agissait avant tout d'une réflexion de praticiens désireux de mettre un peu d'ordre dans leur démarche d'examineurs.

Que la première taxonomie ait connu le succès que l'on sait n'est certes pas un hasard. Elle répondait à un besoin profondément ressenti par le monde de l'éducation. La taxonomie a rendu effectivement de grands services, car trop longtemps, nous avons été dupes du fait que demander « Quelle est la date de naissance de Charlemagne ? » est qualitativement du même niveau que « Que savez-vous des antinomies de Kant ? ». Le plus souvent, il s'agit d'une performance de mémoire des deux côtés, la quantité d'informations à restituer étant simplement plus grande dans le second cas. On a cru qu'on était plus savant à l'université que dans les écoles précédentes, parce qu'on récitait par cœur des choses plus longues et plus alambiquées. Pourtant on continuait à privilégier ainsi un processus cognitif de pauvre qualité. C'est en suscitant la réflexion à ces propos que la taxonomie de Bloom a été utile.

Les choses se sont gâtées lorsqu'on a voulu entrer en taxonomie comme on entre en religion. Or la taxonomie n'est pas un dogme, mais un pense-bête, ce qui est très différent. C'est une invitation à la réflexion, Bloom est le premier à le rappeler. En conclusion, ce serait une sottise que de jeter la taxonomie de Bloom aux oubliettes ; mais c'est une aussi grande sottise que d'en faire l'objet d'un culte.



**V.P. — Quels rapports voyez-vous entre l'évaluation des élèves et l'évaluation des enseignants ?**

**G. de L. —** D'abord, ne confondons pas évaluer un enseignant et évaluer un enseignement. Quand vous évaluez un pilote d'avion, ce qui vous intéresse, c'est sa capacité de faire voler l'avion et non sa vie privée, sauf si elle peut diminuer significativement la compétence professionnelle. Or, souvent, plutôt que d'évaluer les produits de l'enseignement, on évalue l'enseignant. Ceci étant dit, il n'y a aucune raison que l'enseignant échappe plus à ses responsabilités professionnelles qu'un médecin ou que tout autre individu susceptible d'influencer la vie ou le destin des autres. L'important est de cesser de croire qu'il n'existe qu'une seule espèce, qu'un seul modèle de bon enseignement. La personnalité des maîtres aussi doit être respectée et, pour évaluer leur action, il faut tenir compte des objectifs positifs qu'ils ont choisi de poursuivre, dans toute la mesure du possible en accord avec leurs élèves.

Par ailleurs, les maîtres aussi ont besoin d'un « feedback » pour mieux adapter leur enseignement. On sait qu'au cours des deux dernières décennies, les techniques d'évaluation de l'enseignement ont beaucoup progressé.

**V.P. — D'après vous, devrait-on équiper les enseignants d'instruments d'évaluation déjà faits, plus perfectionnés techniquement que s'il les faisaient eux-mêmes ou devrait-on plutôt, les préparer au cours de leur formation, à développer eux-mêmes leurs propres instruments d'évaluation ?**

**G. de L. —** Il faut absolument que la formation des enseignants comprenne l'apprentissage de la construction d'instruments d'évaluation. Car si l'on n'a pas été engagé dans le processus de la construction et de l'expérimentation d'instruments, on n'en comprend pas l'économie et on n'est pas capable d'exercer, par la suite, une critique fondée sur les instruments que l'on reçoit de l'extérieur. Pendant leur formation, il faut à la fois apprendre aux maîtres à construire des instruments et les familiariser avec des instruments existants, afin que, dans l'exercice de leur métier, ils puissent ou bien fabriquer eux-mêmes les instruments dont ils ont besoin, ou bien utiliser avec discernement les instruments qu'on leur fournit.

Quand des enseignants qui n'ont pas de formation statistique ou docimologique, qui n'ont jamais construit un test, reçoivent des échelles et des tests tout faits, il n'est pas rare que leur réaction soit : « Ces instruments ne sont pas bons, car ils ne conduisent pas aux mêmes conclusions que les miennes. » Beaucoup d'instruments suscitent la défiance des enseignants parce qu'ils n'ont pas participé à leur construction. On leur a si souvent présenté de fausses panacées universelles !

Lorsqu'un enseignant résiste à une innovation, il faudrait commencer par le féliciter pour sa prudence. On a lancé tellement d'innovations, de théories farfelues dans les écoles qu'il est heureux que beaucoup de maîtres aient la sagesse de laisser passer la vague de la mode et n'acceptent pas de changer de méthode sans un minimum de garantie. Leur réaction est la même vis-à-vis de nouvelles techniques d'évaluation, et elle est saine.

Si nous reconnaissons que l'évaluation fait partie intégrante de l'enseignement, nous reconnaissons en même temps la nécessité de former les maîtres en matière d'évaluation.

**V.P. — Pour clore cette entrevue, pouvez-vous nous définir votre prospective en évaluation des apprentissages ?**

**G. de L. —** Il faut en arriver le plus vite possible à une situation où nous, les soi-disant experts en évaluation, passerons de plus en plus à l'arrière-plan et nous consacrerons surtout aux recherches lourdes et aux gros travaux de gestion de banques de questions, de traitement de données, etc.

Il importe que, le plus vite possible, les enseignants soient formés et équipés pour mener l'évaluation eux-mêmes et construire leurs propres instruments de mesure à partir de banques d'items auxquelles ils auront aisément accès par le terminal d'ordinateur qui se trouvera bientôt dans toutes les écoles. Il faut donner aux enseignants les ressources et le temps nécessaires pour construire, avec des collègues, un certain nombre d'instruments dont ils ont besoin pour résoudre leurs problèmes à eux. Car, en éducation, beaucoup de problèmes sont particuliers à une situation, à une région, à un objectif.

Par ailleurs, le développement actuel de l'évaluation formative, tant dans sa théorie que dans sa pratique, prépare probablement une ère pédagogique nouvelle. En effet, on dispose dès maintenant des données expérimentales suffisantes pour affirmer qu'il est possible de conduire la grande majorité des élèves au succès dans leur projet éducatif. Et, contrairement aux prévisions pessimistes des Cassandre, c'est l'espoir d'un nivellement par le haut qui s'offre à nous. Recherche et formation toujours plus fine des enseignants en sont la clé.



# Une démarche pour construire de bons examens

par Robert Tousignant

Existe-t-il une démarche rationnelle pour construire de bons examens ? Sans doute, mais celle-ci n'est pas si facile à percevoir qu'on pourrait le croire à première vue. Quoiqu'il en soit, il peut être utile de nous arrêter de temps en temps pour analyser nos pratiques pédagogiques et retrouver la logique interne qui les régit.

Dans les lignes qui suivent, j'aimerais justement préciser quelques concepts et mettre en lumière certains principes qui devraient nous guider dans la préparation de bons examens. Toutefois, comme le cadre d'un article me paraît assez étroit pour examiner tous les aspects de ce problème, je me limiterai à exposer ici, comment la formulation des objectifs d'apprentissage constitue la base même de la construction de bons examens, et comment la préparation d'une table de spécifications est une étape fort utile de la préparation de ces examens.

## La formulation des objectifs

Voyons d'abord où se situent les objectifs dans un modèle général de l'apprentissage : nous comprendrons mieux ensuite pourquoi il importe de les bien formuler.

### Le modèle d'apprentissage

Une façon simple de situer les objectifs dans un modèle d'apprentissage, c'est de constater que le maître à qui on confie un groupe d'élèves doit nécessairement répondre, d'une manière ou d'une autre, aux trois questions suivantes :

1. Qu'est-ce que je vais essayer de faire avec ces enfants, c'est-à-dire quels sont exactement les objectifs de formation et d'apprentissage que je vais tâcher d'atteindre avec eux ?
2. Comment vais-je m'y prendre pour le faire adéquatement, c'est-à-dire quelles approches méthodologiques dois-je choisir pour atteindre ces objectifs ?
3. Comment saurai-je si les résultats obtenus correspondent aux résultats espérés, c'est-à-dire quels types d'épreuves ou de travaux pratiques me permettront de vérifier en cours de route et au terme de l'apprentissage, si chacun des élèves a atteint les objectifs poursuivis ?

On s'aperçoit immédiatement que les objectifs pédagogiques se retrouvent au cœur de chacune des questions posées. C'est pourquoi, tout au long du processus d'apprentissage, il faut les garder à l'œil pour construire, plus tard, des tests et des épreuves d'examen qui permettent d'observer à quel point concordent les résultats obtenus et les objectifs visés.



### Les règles de la formulation des objectifs

C'est précisément pour mieux établir la concordance entre les résultats scolaires et les objectifs pédagogiques qu'il faut apporter un soin particulier à la formulation de ces objectifs. Mais pour interpréter correctement les règles à suivre en ce domaine, il faut nous entendre sur deux concepts de base relativement simples : le concept de changement et celui de comportement.

#### 1. Le concept de changement

Ce qu'il faut bien observer ici, c'est que les objectifs pédagogiques d'un enseignant représentent toujours une forme de changement qu'il espère produire chez les enfants. Il expose, il explique pour qu'ils apprennent, qu'ils comprennent. Il propose des exercices, suggère des travaux pratiques pour qu'ils développent des habiletés, des habitudes, des attitudes, etc. Or, apprendre, c'est-à-dire acquérir de nouvelles connaissances, c'est changer ; comprendre, c'est-à-dire intégrer ces nouvelles notions au bagage intellectuel déjà emmagasiné, établir des relations jusque là inexistantes, c'est changer. Les objectifs d'un enseignant ce sont donc les changements qu'il espère produire chez ses élèves ; les vrais résultats de l'apprentissage ce sont les changements qui se seront effectivement produits chez eux pendant une leçon ou une étape quelconque de l'apprentissage.