

INPSA

MINISTÈRE DE L'AGRICULTURE

**DÉFINITION DES OBJECTIFS PÉDAGOGIQUES
ET
CONSTRUCTION DES ÉPREUVES D'ÉVALUATION
DANS
LES FORMATIONS MODULAIRES**

**Daniel JACOBI
& Paul LOUPIAS
DÉPARTEMENT ÉDUCATION PERMANENTE
AVRIL 1986**

**INSTITUT NATIONAL DE PROMOTION SUPÉRIEURE AGRICOLE
Rue des Champs-Prévois – 21100 DIJON**

AVANT-PROPOS

Depuis une dizaine d'années, nous avons tenté de populariser les techniques de mise en objectifs des formations, particulièrement auprès des formateurs d'adultes. Chemin faisant, la confrontation entre cette technologie et sa mise en œuvre nous a conduits à préciser certains concepts et à les organiser dans une démarche cohérente.

Plus récemment, la rénovation de l'enseignement agricole a mis en lumière les difficultés d'organisation des formations dès lors qu'étaient explicitement prises en compte des questions comme l'individualisation ou l'adaptation régionale des curricula. Les expérimentations engagées permettront, sans doute, de définir une stratégie pédagogique harmonieuse. En attendant, il nous a semblé nécessaire de dessiner les lignes de forces qui sous-tendent ces réformes.

Ce texte est destiné à tous ceux, formateurs et chercheurs, qui se préoccupent d'adapter le système éducatif aux changements technologiques, au contexte socio-économique et à la demande sociale.

Qu'il s'agisse du CAPA, du BEPA, du BTA, du BTSA ou du BPA, les problèmes à résoudre sont de même nature. Comment définir les objectifs pédagogiques, comment prendre en compte les acquis de la vie professionnelle et des stages, comment personnaliser les curricula, comment rationaliser l'évaluation ? Ces interrogations sont celles de toutes les actions de formation, initiale et continue, dont le ministère de l'Agriculture a la charge.*

Daniel Jacobi & Paul Loupias

INPSA – département Éducation Permanente

Avril 1986

* Une première version de ce texte a été rédigée en août 1985. Elle a été revue en septembre, puis en octobre 1985. De nombreuses remarques ont été faites par certains de nos collègues. Nous tenons tout particulièrement à les remercier. M.-C. DAUVISIS et P. GOUDET de l'INRAP, ont relu attentivement les passages relatifs à l'évaluation, M. DEVAUX nous a souvent contraints à revoir des passages obscurs. G. GABORIAUD et H. SAVY, nos collègues de l'INPSA, nous ont suggéré plusieurs des exemples utilisés et, par de multiples discussions, ont largement contribué à ce texte. Cependant, toutes les imperfections qui demeurent ne peuvent être imputées qu'aux seuls auteurs.

AVERTISSEMENT

Ce texte, publié en 1986 par l'INPSA, a été remis en forme en 2000 par le Groupe Éducation Permanente & Apprentissage (GÉP&A) du département des Sciences de la formation et de la communication de l'ENESAD.*

Seules des modifications de détail ont été apportées à ce document qui reste, presque quinze ans après sa rédaction, d'une grande actualité.

En particulier, beaucoup y trouveront des réponses aux questions qu'ils se posent concernant les dispositifs de certification en unités capitalisables (UC) : Pourquoi et comment construire des objectifs pédagogiques ? Quels sont les différentes catégories d'objectifs ? Quel est le rôle de l'évaluation formative ? Pourquoi l'évaluation certificative est-elle critériée ? Bref, toutes les réponses qui constituent le fondement des UC et que doivent connaître ceux qui les mettent en œuvre...

Bonne lecture !

Madeleine Asdrubal

ENESAD – responsable du GÉP&A

Septembre 2000

* Le GÉP&A (ENESAD – BP 87999 – 21079 DIJON CEDEX) a repris les attributions du département Éducation Permanente de l'INPSA et de l'unité Apprentissage de l'INRAP lors de la création de l'ENESAD.

SOMMAIRE

<i>INTRODUCTION</i>	5
<i>1. Dériver et spécifier : démarches de construction des objectifs pédagogiques</i> ..	7
1.1. La dérivation	9
1.2. La spécification	10
<i>2. Contrôler un changement en fonction d'un objectif : l'évaluation critériée</i>	13
2.1. Les ambiguïtés de l'évaluation	13
2.2. Comportements observables et performances mesurables	14
2.3. Difficultés et limites	16
<i>3. Discriminer et classer les objectifs pédagogiques</i>	18
3.1. Les objectifs pédagogiques résultent d'une double démarche	18
3.2. Essais de classification	18
3.3. Nature et niveaux des objectifs	20
3.4. Objectifs intermédiaires et objectifs terminaux	22
<i>4. Réguler et certifier : fonctions, formes et modalités de l'évaluation</i>	25
4.1. L'évaluation critériée	25
4.2. Les fonctions de l'évaluation	26
4.3. Réguler, certifier et diagnostiquer	27
4.4. Les étapes de la formation et de l'évaluation	29
4.5. Objets et instruments de l'évaluation : élaborer des items	31
<i>5. Organiser et adapter un curriculum : les formations modulaires</i>	34
5.1. Les points communs des formations modulaires	34
5.2. L'évaluation, interface entre économie et formation	35
5.3. La flexibilité des formateurs modulaires	35
5.4. L'individualisation des parcours de formation	37
<i>GLOSSAIRE</i>	40
<i>RÉFÉRENCES</i>	43

Introduction

Confrontée depuis plusieurs mois à la mise en place de formations dont le découpage est envisagé sous le principe d'unités ou de modules distincts¹, notre équipe a été sollicitée pour généraliser les méthodes de définition d'objectifs opérationnels, secteurs dans lesquels elle a acquis une certaine notoriété.

Cependant, au fur et à mesure que nous avons analysé les problèmes particuliers que posait le passage d'une formation classique à un curriculum distribué par unités, nous nous sommes rendus compte que les techniques d'opérationnalisation ne constituaient pas une réponse suffisante. Les concepteurs et les pédagogues qui travaillent aujourd'hui à la mise en place et à l'animation de ces nouveaux cycles, et surtout ceux qui vont assurer la formation des enseignants, auront intérêt à acquérir une compétence plus étendue que la seule capacité à apprendre à des enseignants à définir des objectifs opérationnels. Le propos de ce document est donc de fournir – et cela en regard de recherches actualisées en sciences de l'éducation – les éléments théoriques et pratiques indispensables pour comprendre les principes organisateurs des formations modulaires. Notre intention est double : tout d'abord préciser et clarifier le sens d'un certain nombre de termes relatifs aux objectifs et à l'évaluation de sorte que la communauté des spécialistes de l'enseignement agricole utilise un langage commun. Simultanément, et ce second volet n'est pas moins important, apporter des précisions et des exemples susceptibles de nourrir la réflexion des organisateurs des formations modulaires et des futurs responsables de leur mise en œuvre.

Lorsque, dès 1974, notre équipe a publié les premiers travaux qui ont introduit la pédagogie par objectifs (PPO) dans le secteur de la formation continue du ministère de l'Agriculture, nous avons travaillé sur deux plans. Première préoccupation : il s'est agi de vérifier, en confrontant les soubassements théoriques implicites, quels pourraient être les avantages de l'introduction de cette technologie éducative dans notre secteur. La contrainte comportementaliste, par exemple, nous a semblé être positive dans la mesure où elle contribue à clarifier l'acte pédagogique.

Seconde préoccupation : la PPO s'est révélée un remarquable outil de formation de formateurs dans la mesure où elle fournit un canevas très rigoureux pour analyser les différents aspects de l'éducation comme moyen d'intervention et d'influence sociale. Nous avons donc œuvré pendant plusieurs années à un double niveau : cerner, chaque fois un peu mieux, les avantages et les inconvénients des démarches de définition des objectifs de façon à vérifier le bien-fondé de cette option² ; affiner, d'autre part, les méthodes d'enseignement de l'opérationnalisation de ce savoir-faire de base du formateur : être capable de rédiger un objectif opérationnel³. Cette dernière préoccupation – ne le cachons pas – a supposé des simplifications et des choix qui ne peuvent se

¹ Rappelons très brièvement qu'il s'agit des formations conduisant à l'obtention des diplômes suivants : CAPA UC (Certificat d'aptitude professionnelle agricole par unités de contrôle capitalisables) ; BPA UC (Brevet professionnel agricole par unités de contrôle capitalisables) ; BTA dit modulaire (Brevet de technicien agricole) ; BTSa UV (Brevet de technicien supérieur agricole par unités de valeur). Le BPA ne concerne que le secteur de la formation des adultes ; les autres diplômes retentissent pour partie sur la formation continue.

² Voir par exemple JACOBI et LOUPIAS (1980) et JACOBI (1984).

³ Cf. le manuel GAUDINO et al. (1984).

justifier que de la façon suivante : apprendre à opérationnaliser des objectifs de formation est un premier pas dans la formation des formateurs. Nous ne prétendons pas que cette seule acquisition suffise à faire d'un technicien un pédagogue averti. Mais nous sommes persuadés que tous les enseignants, quel que soit leur niveau de formation disciplinaire et pédagogique, ne peuvent se contenter d'une représentation vague de ce que constitue un objectif pédagogique.

Cependant, cette longue expérience de formation des formateurs – voilà maintenant plus de dix ans que nous apprenons à des enseignants de tous niveaux et de toutes disciplines à définir des objectifs pédagogiques – est riche de multiples enseignements. Chemin faisant, nous avons mesuré quels étaient les obstacles, où se situaient les réticences et, surtout, quelles étaient les contradictions qu'à terme la nécessaire simplification – délibérément voulue dans notre campagne de formation à la PPO – entraînait, provoquant même une certaine hostilité de la part de plusieurs spécialistes. Nous nous proposons aujourd'hui de franchir un pas et, tirant la leçon de ce passé récent, de réajuster les pratiques de définition des objectifs. En fait, quatre axes ont guidé notre travail de réajustement, axes qui correspondent aux grandes parties de ce texte.

Premier axe : Redonner à la spécification des objectifs une place plus assurée. Ce n'est pas la seule dérivation qui commande le choix des objectifs. La spécification, en fait, introduit une double préoccupation : le choix d'une démarche d'apprentissage et les contraintes de la didactique des disciplines.

Deuxième axe : S'il est vrai que la démarche de définition des objectifs est bien née d'un questionnement sur l'évaluation, il est aujourd'hui nécessaire de davantage relier définition des objectifs et mise en place de situations différenciées d'évaluation. De l'objectif terminal d'intégration (OTI) jusqu'aux objectifs les plus spécifiques, à chaque niveau des modalités d'évaluation interviennent.

Troisième axe : Se contenter d'un classement des objectifs selon leur degré de spécification est insuffisant. Il convient, d'une part, d'avoir un système de référence simple quant au niveau de spécification pertinent pour la construction d'un curriculum et, d'autre part, de discriminer qualitativement les objectifs : objectifs de maîtrise, de transfert et d'expression.

Quatrième axe : La construction des situations d'évaluation et la rédaction des items des différentes épreuves de contrôle exigent un effort particulier. L'existence d'objectifs correctement rédigés facilite ce travail mais n'y suffit pas. Former à l'évaluation apparaît aujourd'hui aussi important que former à la rédaction d'objectifs.

Enfin, une dernière partie, consacrée au découpage et à l'organisation des formations modulaires, situe et met en perspective le rôle de ces différents axes lors de la mise au point d'un curriculum et d'un diplôme de niveau donné.

1. Dériver et spécifier : démarches de construction des objectifs pédagogiques

C'est au cours des années soixante-dix que s'est imposée, dans tous les milieux de la formation, l'habitude de présenter les objectifs pédagogiques d'un parcours. Cette vogue a traduit l'incontestable réussite d'un système, plus ambitieux, dont les promoteurs se proposaient de rénover l'éducation par la mise en place de modalités originales d'évaluation et de définition des objectifs.

Que l'on se réfère à ce système, connu comme « la pédagogie par objectifs » ou que l'on se contente de lui emprunter l'habitude de présentation par objectifs, dans les deux cas, on achoppe sur un point : parvenir à formuler un objectif bien défini.

Un objectif de ce type est qualifié d'opérationnel (ou opératoire). Aussi, la littérature sur la PPO, publiée dans ce passé récent, ou bien se réduisait aux seules modalités de l'opérationnalisation, ou bien consacrait à ce volet des chapitres importants⁴. Cette démarche, faite par des pédagogues, qui conduit à construire et rédiger des objectifs fonctionnels s'appelle la spécification.

Mais les enseignants, insérés dans le secteur de la formation professionnelle ainsi que les spécialistes de la formation continue éprouvèrent très vite les limites d'une démarche pédagogocentrique. Pour définir des objectifs de formation, une autre préoccupation vient nécessairement s'immiscer : c'est celle de l'insertion sociale qui consiste à repérer les objectifs pertinents correspondant à un métier ou une qualification. S'agit-il par exemple de former des professionnels de la viticulture ou de l'horticulture ? Non seulement seront déterminés les niveaux requis dans des apprentissages disciplinaires (mathématiques, français par exemple) mais, de plus, les situations professionnelles suggèreront de faire apprendre aux futurs viticulteurs comme aux futurs horticulteurs des savoirs et des savoir-faire particuliers, de leur inculquer des attitudes spécifiques.

Dérivation et spécification sont donc les deux volets d'une même préoccupation : définir les objectifs d'une formation. Ces deux démarches ne sont pas successives mais concomitantes. Elles permettent, de façon très complémentaire, de définir et de choisir les objectifs terminaux de la formation. On ne peut dériver des objectifs sans s'assurer, par des références à la psychopédagogie, qu'ils pourront être spécifiés pour un groupe d'apprenants d'un niveau donné. De même, il n'est pas possible de spécifier des objectifs sans les rapporter à des situations actuelles ou futures. C'est, en effet, l'insertion sociale et professionnelle, ses exigences en termes de savoir-faire et de compétences qui conduiront à retenir ou à rejeter une catégorie d'objectifs.

⁴ Sur l'opérationnalisation, voir MAGER (1971) et BIRZEA (1979).

Démarche de spécification
(références psychopédagogiques
et didactiques)



Démarche de dérivation →
(références sociales
et professionnelles)

Liste des objectifs terminaux

Lors de l'élaboration du Brevet professionnel agricole (BPA) expérimental par unités de contrôle capitalisables (UC) destiné aux salariés agricoles, le groupe de travail s'est longuement interrogé pour savoir si l'objectif suivant devait être retenu : « Analyser des situations professionnelles et sociales pour effectuer des choix raisonnés dans et hors de l'exploitation ». Cet objectif très large a provoqué de vifs débats entre représentants des salariés et des employeurs. C'est, en quelque sorte, la vision du salarié agricole qui était différente et conduisait les participants à « dériver » des objectifs distincts. D'un autre point de vue, les formateurs spécialistes de l'économie-gestion se sont demandés comment il serait possible de définir des objectifs spécifiques reliés à cette capacité et organisés en une progression susceptible de favoriser un apprentissage systématique.

Ainsi, comme le montre cet exemple particulier, définir un objectif pédagogique provoque un double débat : en finalité d'abord ; mais aussi en termes de contenus, de méthodes pédagogiques et d'objectifs à atteindre à l'issue d'une séquence déterminée de formation. Le premier débat concerne tous les partenaires sociaux et les formateurs n'y tiennent pas une place prépondérante. Le second fait directement appel au savoir-faire des spécialistes de l'éducation. La définition des objectifs d'une séquence de formation représente toujours un équilibre établi entre la perspective professionnelle (la finalité, les buts) mais aussi pédagogique et disciplinaire (les différents objectifs spécifiés).

Les formateurs participant au groupe de travail BPA UC (évoqué ci-dessus) ont retenu quatre objectifs intermédiaires :

- Situer l'exploitation dans son environnement,*
- Utiliser les outils comptables et de gestion,*
- Se situer socialement dans l'exploitation et par rapport aux institutions en relation avec elle,*
- Se situer en tant que citoyen par rapport au système social, administratif et politique.*

Ces objectifs répondent alors à une double exigence : ils apparaissent comme pertinents dans un curriculum destiné à donner une qualification minimale à des salariés d'exploitation agricole ; les formateurs peuvent imaginer une organisation pédagogique de l'unité correspondante, et en termes de contenus disciplinaires et en termes de moyens pédagogiques.

1.1. La dérivation

La dérivation est l'opération qui consiste, à partir d'une finalité donnée et en fonction d'un but correspondant à une groupe-cible, à organiser et choisir les objectifs pédagogiques de la formation. Cette démarche suppose de distinguer trois niveaux : celui des finalités qu'il ne faut pas confondre avec les buts, eux-mêmes distincts des objectifs. Qu'entend-on par chacun de ces termes ?

1.1.1. Finalités

Les finalités représentent les grandes orientations, à caractère permanent, d'un système éducatif. Leur contenu, d'ordre philosophique, est généreux. Une finalité est formulée, le plus souvent de façon assez floue pour qu'elle devienne une utopie qui rassemble les partenaires. Elle est un objet de consensus social : personne ne conteste le bien-fondé des intentions générales et des valeurs généreuses traduites par une finalité.

Exemple : la formation professionnelle a pour objet de permettre l'adaptation des travailleurs au changement des techniques et des conditions de travail, de favoriser leur promotion sociale par l'accès aux différents niveaux de culture et de qualification, de contribuer au développement culturel, économique et social.

Cette finalité a été rédigée en paraphrasant les attendus de la loi de 1971 sur la formation professionnelle. Une finalité de ce type est bien un lieu propre à favoriser l'unanimité, à provoquer un consensus qui renforce la cohésion du système social.

1.1.2. But

Si la finalité demeure permanente et quelque peu intemporelle, l'action éducative s'organise et s'articule à l'aide de moyens déterminés dans le temps et dans l'espace. Les buts représentent le niveau concret d'organisation de l'action : calendrier, nombre de personnes à former, ressources et infrastructures, institutions, moyens financiers et humains, etc.

Une finalité traduisant une intention large et généreuse, implique plusieurs buts qu'il sera nécessaire de mettre en œuvre simultanément pour la réaliser.

Ainsi, la finalité, précédemment énoncée, de la formation professionnelle suggère différents buts : offrir une deuxième chance aux salariés n'ayant pas bénéficié d'une formation initiale suffisante ; favoriser le perfectionnement et le recyclage des techniciens et des cadres ; développer la formation de formateurs d'adultes ; imaginer des modalités régionales d'intervention dans des secteurs économiques en crise ou défavorisés, etc.

Dans une économie en expansion, où les moyens que l'on peut dégager pour la formation sont abondants, on peut imaginer réaliser en même temps toutes ces actions. Mais comme c'est au niveau des buts que se met en place l'adéquation entre les intentions et les moyens, il advient, de façon de plus en plus drastique aujourd'hui, que de difficiles arbitrages soient rendus entre des

actions a priori toutes intéressantes. Les buts s'efforcent donc de montrer quel est le public précis qu'ils concernent et surtout de prouver l'efficacité de l'action qu'ils proposent.

1.1.3. Objectifs

Pour distinguer le niveau des objectifs de celui des finalités et des buts nous dirons qu'il correspond au lieu d'organisation pédagogique de l'action de formation (au sens du formateur face au groupe et des méthodes pédagogiques choisies). Les objectifs pédagogiques contribuent à atteindre un but, lui-même inscrit dans une finalité définie. L'originalité de l'objectif est d'être simultanément modalité d'organisation de l'action et modalité d'évaluation ou de contrôle de celle-ci (voir encadré page 12). Comment rédiger, choisir et évaluer un objectif ? Tel est l'un des propos des chapitres qui suivent.

1.2. La spécification

On appelle spécification la démarche de différenciation d'un objectif terminal en objectifs plus spécifiques. Ces objectifs, dénommés selon les auteurs objectifs simples ou sous-objectifs, se classent du plus général au plus spécifique, le stade ultime de décomposition portant le nom d'objectif opérationnel (on dit aussi objectif opératoire).

En pratique, on distingue trois niveaux : objectif terminal, objectif intermédiaire, objectif opérationnel. L'objectif terminal identifie une compétence attendue à l'issue de la formation comme résultat de celle-ci. Cet objectif est habituellement décomposé en plusieurs objectifs intermédiaires, plus spécifiques et qui regroupent une série d'objectifs opérationnels. Les objectifs opératoires correspondent à des capacités élémentaires faciles à observer et à évaluer. Ce sont ces derniers qui marquent l'aboutissement de la démarche de spécification.

*Voici un exemple très simplifié de spécification emprunté au BPA « horticulture ».
Objectif terminal : « être capable de cultiver les espèces végétales de la région en vue de leur commercialisation à la période la meilleure ».*

Cet objectif terminal est très ambitieux puisqu'il stipule au moins trois types de compétences : celles relatives à la conduite de la culture, bien entendu, mais aussi des préoccupations de vente (et donc de présentation et d'exigences de qualité) et, plus difficile encore, il suppose que l'horticulteur parvienne à agir sur le cycle naturel, soit en intervenant sur le végétal, soit en modifiant les conditions de milieu (retarder ou hâter la floraison). Cet objectif terminal se subdivise en une série d'objectifs intermédiaires comme : « être capable d'identifier les principaux genres et espèces végétales cultivés dans la région ».

Cet objectif intermédiaire est décomposé, à son tour, en plusieurs objectifs opérationnels comme : « à partir d'échantillons présentés et d'une liste donnée de noms communs et savants, être capable de nommer par écrit au moins huit plantes vivaces sur les dix présentées ».

En pratique, la démarche de spécification apparaît surtout relever de la compétence des pédagogues. Définir une liste d'objectifs opérationnels suppose un double système de référence : à une théorie de l'apprentissage d'une part, à la didactique des matières à enseigner d'autre part.

Soit l'objectif intermédiaire : « être capable de préparer un support de culture de façon à assurer un développement optimal des plantes ». Biologistes et agronomes spécialistes qui contribuent par leur enseignement à faire acquérir cette compétence, auront à déterminer d'une part le degré d'approfondissement et d'autre part une démarche d'apprentissage. Est-il indispensable pour des horticulteurs (de niveau BPA) de connaître les principes physico-chimiques et biologiques qui permettent d'obtenir un support fertile ? Commencera-t-on par enseigner des principes abstraits de physiologie végétale (absorption racinaire, circulation et respiration) ou proposera-t-on des expériences concrètes dans lesquelles des plantes, dans des conditions climatiques identiques, sont installées sur des supports différenciés ? Ce sont des choix de cette nature qui guident et orientent la spécification.

Prenons un second exemple, toujours emprunté au BPA. Un des objectifs retenus est ainsi formulé : « être capable de maîtriser le désherbage d'une culture dans des conditions techniques et économiques optimales ». On pourrait, sans grande difficulté, réaliser l'opérationnalisation d'un tel objectif. On obtiendrait alors une liste d'objectifs qui préciserait des capacités du type :

- être capable de choisir un désherbant en fonction de l'état de salissement de la parcelle,*
- être capable de préciser les conditions d'utilisation du produit,*
- être capable de calculer le dosage,*
- être capable de réaliser le dosage,*
- être capable de régler le pulvérisateur pour obtenir le bon dosage par ha...*

Admettons maintenant que deux formateurs différents aient conçu une séquence de formation relative à cet objectif chacun de leur côté. Le premier considère que pour maîtriser le désherbage d'une culture il convient en particulier de :

- être capable de reconnaître les plantes adventices au stade plantule,*
- être capable de présenter les différentes familles de matières actives, leur champ d'action et leurs conditions d'utilisation ainsi que les principaux désherbants commercialisés.*

Le deuxième fait l'hypothèse qu'il vaut mieux limiter au minimum ces apprentissages parce que les stagiaires les oublieront vite. Il choisit de consacrer le temps de formation à entraîner les stagiaires sur le plan méthodologique : rechercher des informations pertinentes avec le problème à résoudre, apprendre à consulter un index phytosanitaire, à rechercher des informations dans une documentation technique ou publicitaire, à lire une étiquette, à consulter un conseiller technique...

Chaque approche a sa propre cohérence et ce choix a pour conséquence que, pour un même objectif, les capacités visées seront de nature fort différente ; cela nous confirme qu'il est difficile de réaliser l'opérationnalisation d'un objectif sans tenir compte des références didactiques et psychopédagogiques de l'action de formation envisagée.

Pourtant, il serait faux d'imaginer que la spécification soit la composante essentielle de la construction d'objectifs opératoires. Même s'il est vrai que presque toujours la finalité et les buts sont assignés à l'institution éducative (et qu'il est fort difficile aux enseignants de les remettre en cause), le pédagogue qui élabore des objectifs opératoires (ou en utilise) ne peut oublier que tout effort de formation réfère à des situations professionnelles autant qu'à des connaissances disciplinaires.

Le projet de la formation professionnelle (initiale ou continue) est bien de faire acquérir les compétences requises par un emploi et une qualification. Ces compétences correspondent toujours à des gestes, des actes, des manières d'être de l'univers professionnel.

Le découpage disciplinaire des savoirs et des savoir-faire, opéré selon une logique propre, ne se superpose que rarement aux exigences des situations professionnelles. La démarche de dérivation, parce qu'elle suppose une confrontation féconde avec les partenaires sociaux, permet d'abord aux formateurs de choisir et d'organiser les objectifs pédagogiques. Mais surtout, elle redonne une certaine cohérence à l'acte pédagogique en contribuant à assurer la nécessaire relation entre formation, qualification et emploi.

BUT, OBJECTIF GÉNÉRAL, OBJECTIF TERMINAL D'INTÉGRATION

Une confusion a généré un certain flou dans les appellations. La distinction entre but et objectif paraît simple. Pourtant il est assez fréquent de raisonner en termes de buts : dans ce cas, les objectifs sont élaborés en fonction d'une simple décomposition du métier. Mais alors on confond dérivation et spécification et, si cet amalgame ne prête pas à conséquence pour les métiers où les savoir-faire d'exécution sont prépondérants, il conduit à des impasses dans le cas d'autres formations. Les objectifs se distinguent des buts en ce qu'ils sont toujours définis pour être mis en œuvre dans un contexte éducatif et non pas professionnel.

Chez MAGER, l'objectif hiérarchiquement le plus élevé est qualifié de général. La démarche de spécification est présentée comme un mécanisme descendant où, par des approches successives, on aboutit à la définition d'objectifs plus spécifiques. Ce schéma laisse croire que la spécification est une opération linéaire au cours de laquelle le pédagogue n'aurait qu'à se contraindre à plus de rigueur pour identifier des capacités élémentaires et évaluables. Il risque ainsi de confondre but et objectif.

Nous avons choisi, suivant en cela partiellement De KETELE, la dénomination d'**objectif terminal d'intégration** qui présente les avantages suivants :

- elle se différencie nettement de la notion de but ;
- elle indique clairement le lien avec la procédure d'évaluation ;
- elle fait apparaître la nature composite de cet objectif.

2. Contrôler un changement en fonction d'un objectif : l'évaluation critériée

Chacun sait que la naissance de la PPO est marquée par une préoccupation centrale : comment évaluer les résultats de l'éducation ? La question posée aux spécialistes qui ont développé cette tendance portait non pas sur l'organisation de l'enseignement mais sur la mesure de ses effets. La première façon de faciliter l'évaluation s'est affirmée ainsi sans ambiguïté : clarifier les intentions. Le formateur est un intervenant qui, par son action, cherche à modifier quelque chose. Évaluer correspond au souci de vérifier que le changement recherché s'est produit. On mesure un écart entre un état initial et un état final. Mais cette définition abrupte ne doit pas faire illusion. Tous les formateurs, quel que soit le champ de leurs activités, ont éprouvé la difficulté d'apprécier les changements provoqués chez les apprenants par la formation. Qu'il s'agisse de son rôle dans un système éducatif, de ses différentes fonctions ou des procédures de mise en œuvre, les déterminants sociaux, relationnels ou économiques interfèrent et donnent à l'évaluation des visages multiples et parfois contradictoires. C'est une procédure difficile et complexe.

2.1. Les ambiguïtés de l'évaluation

La plus évidente porte sur son objet même. Que s'agit-il d'apprécier ? L'écart entre les connaissances maîtrisées au début et à la fin de la formation ? La conformité à des attitudes ou des habiletés intellectuelles définies selon un « idéal » prédéterminé ? Le classement relatif de l'individu par rapport à un groupe ou une moyenne statistique ? Tout cela à la fois, sans doute, mais aussi les formes individuelles d'appropriation du savoir, l'aptitude à la relation et à la communication, le degré d'insertion sociale, la maturité intellectuelle ou affective. Cette simple énumération montre qu'il serait naïf de limiter l'évaluation à quelque exercice stéréotypé, administré à la fin de la formation, dont la portée et les résultats utilisables seraient très largement inférieurs à ce que les partenaires du système éducatif en attendent. Et ils attendent beaucoup.

Les agents économiques souhaitent des garanties quant aux compétences des individus qui sortent du système éducatif. Les formateurs ont besoin de contrôler en permanence les réactions des apprenants – c'est même l'une des conditions de l'efficacité de l'enseignement – en identifiant les difficultés individuelles ou collectives soulevées par un apprentissage. Les responsables administratifs souhaitent recueillir des indications susceptibles d'être utilisées pour améliorer le fonctionnement du système éducatif. Les apprenants enfin ont besoin d'être encouragés et soutenus dans leur travail. De plus, ils désirent obtenir le diplôme, reconnaissance institutionnelle de leurs efforts d'apprentissage.

Ces attentes croisées conduisent à une interprétation différente d'un objectif donné. Pour un employeur, il est important de savoir si le salarié qu'il embauche peut effectivement, en situation, « régler les appareils d'éclairage et d'obscurcissement en fonction des besoins d'une culture et des impératifs de la commercialisation ». Le formateur, quant à lui, dans le déroulement de la séquence de formation, s'attachera entre autres à vérifier si l'apprenant sait « recueillir les informations fournies par un thermomètre à maxima et minima » et, en cas de difficultés, à identifier leur origine qui peut être, par exemple, la mauvaise maîtrise de la notion d'ordre croissant ou décroissant qui relève

d'apprentissages mathématiques. On voit que, dans le premier cas, c'est l'aspect socio-économique qui prime tandis que, dans le second, l'aspect pédagogique l'emporte.

L'évaluation doit donc, en même temps, permettre de certifier, de guider, d'informer, d'accompagner et d'orienter. Elle est le lieu où s'articulent le système éducatif et le système économique et cette double appartenance engendre la multiplicité des contraintes qui l'enserrent.

Cette complexité explique, en partie, l'espèce de résignation que traduit la persistance de l'utilisation d'outils et de mesures dont tout le monde s'accorde pourtant à dire qu'ils sont inadaptés. La note reste la référence et la sanction, l'indicateur de réussite et d'exclusion, même si beaucoup de formateurs utilisent des biais divers pour étayer plus sérieusement leur jugement⁵.

2.2. Comportements observables et performances mesurables

2.2.1. Définir une formation par des objectifs pédagogiques suppose que l'on remplace les programmes, organisés en fonction de logiques scientifiques et de nécessités didactiques, par l'énoncé des comportements attendus comme termes et résultats de l'action pédagogique.

Bien entendu, chacun comprend que ce point de vue est hérité d'une théorie radicale, celle qui a marqué la naissance de la psychologie scientifique : la psychologie du comportement ou béhaviorisme.

Si, par exemple, l'objectif concerne la reconnaissance de maladies sur des végétaux, l'évaluation consiste à enregistrer les réponses du candidat mis en présence de plantes qui présentent des signes dont chacun correspond à une maladie qu'il doit nommer. Ces signes sont autant de stimuli dont on attend qu'ils déclenchent une réponse spécifique.

La démarche de définition d'objectifs opératoires s'inscrit dans le cadre théorique de la psychologie du comportement dans la mesure où elle s'efforce de faciliter la démarche d'évaluation par une meilleure analyse du processus d'influence et une clarification de l'intention du formateur assimilée, en quelque sorte, à un stimulus. La réponse correspond au comportement que l'apprenant manifesterait lors de la situation d'évaluation.

Définir un objectif pédagogique revient donc à ôter toute ambiguïté (en terme de conditions dans lesquelles la performance sera accomplie et le seuil d'acceptabilité) à la réponse attendue comme effet de formation. On établit ainsi une relation de causalité univoque entre l'objectif et la performance réalisée lors du contrôle au prix d'une démarche qui est évidemment réductrice (cf. encadré page suivante).

Pour reprendre l'exemple cité ci-dessus, il s'agira de préciser si les plantes présentées sont toutes atteintes de maladies étudiées ou si l'échantillon est plus large ; d'indiquer le temps accordé au candidat ; de fixer le nombre d'erreurs acceptées de telle façon qu'il y ait une relation aussi linéaire que possible entre la sollicitation et la réponse attendue.

⁵ A propos des limites de la note comme mode unique d'évaluation, voir DAUVISIS M.-C. (1984).

Il y a là, incontestablement, un progrès dans la mesure où l'évaluation échappe à la subjectivité d'un jugement établi par la comparaison entre les résultats obtenus par un individu et la norme fournie par le résultat moyen du groupe en formation.

Pourtant, il ne faut pas se montrer trop optimiste. Définir des objectifs pédagogiques opérationnels marque un progrès qui peut permettre de mieux gérer un système de formation. Mais les risques de subjectivité et d'arbitraire ne sont pas réellement terrassés tant sont fortes les catégorisations implicites qui surdéterminent les jugements des enseignants⁷.

LES FONDEMENTS THÉORIQUES DES DÉMARCHES DE DÉFINITION DES OBJECTIFS

Beaucoup d'auteurs se sont efforcés de débusquer les références théoriques sous-jacentes : quels sont les emprunts aux différents courants de pensée que les spécialistes de la PPO ont acclimatés à l'éducation ?

Si beaucoup d'ouvrages mentionnent la relation évidente avec le béhaviorisme (cf. par exemple POCZTAR, 1979, ou HAMELINE, 1979), presque tous soulignent les limites qui découlent de cette option : elle serait réductrice, priverait l'acte éducatif de ses aspects les plus ambitieux (comme le souci d'aider à construire une personne), etc.

Les spécialistes de la PPO (voir par exemple MAGER, 1972, et D'HAINAUT, 1970) se sont défendus assez facilement, en particulier, en montrant qu'ils faisaient référence à des théories psychologiques plus élaborées, de type néo-béhavioriste, dans lesquelles les variables de personnalité étaient davantage prises en compte.

Plus récemment, d'autres spécialistes sont parvenus à proposer des démarches d'opérationnalisation qui font référence explicitement aux modèles constructivistes de la psychologie génétique ou piagétienne, démontrant ainsi que, au-delà des limites théoriques, la spécification d'objectifs est bien devenue une méthode de travail utile aux pédagogues.

Pour avoir une vue plus détaillée de ce débat, se reporter à nos textes précédents : JACOBI et LOUPIAS (1980), CHOSSON (1982) et JACOBI (1984).

2.2.2. De la même manière, les gestionnaires du système éducatif perçoivent ce couple objectifs/évaluation comme une procédure assimilable à la démarche technocratique qu'ils connaissent bien. Le vocabulaire employé est très voisin de celui qui est utilisé pour définir un projet, préciser les opérations à engager, mesurer le degré d'avancement des opérations et confronter les résultats aux ambitions. La rationalisation de la gestion trouve un écho dans la rationalisation de la formation.

⁷ Sur place de la subjectivité du maître dans l'évaluation, voir WEISS (1984).

Par exemple une opération d'aménagement se propose de : « favoriser l'installation des jeunes agriculteurs ». Il s'agit d'un objectif très large. La mise en œuvre de cette opération, en fonction des contraintes budgétaires, peut déboucher sur des actions ponctuelles assorties d'indicateurs quantitatifs précis :

- réaliser 5 stages de 200 heures pour 100 jeunes en 6 mois ;*
- constituer, dans une région donnée, 10 CUMA ;*
- vérifier systématiquement le fonctionnement des commissions de cumuls ;*
- mettre en œuvre un programme d'aménagements hydrauliques de 1 M. de F. ;*

La parenté de ces formulations avec les objectifs pédagogiques est évidente : dans un cas comme dans l'autre, il s'agit de préciser et de quantifier.

Dans le cas particulier de la formation continue des adultes, le dialogue entre professionnels du secteur concerné et responsable du système éducatif est grandement facilité : la juxtaposition des comportements dessine les contours d'une compétence professionnelle qui est, à la fois, une perspective pour la formation et une référence pour le métier. La concordance de l'une et de l'autre apparaît comme une garantie de pertinence.

2.2.3. En définitive, la filiation béhavioriste et l'influence technocratique tendent à donner au système éducatif, par le biais d'objectifs/objets d'évaluation, l'allure d'une construction bouclée dans laquelle la part du hasard est réduite au maximum et où la relation pédagogique acquiert le statut d'activité inscrite dans une rationalité explicite.

2.3. Difficultés et limites

Sans attendre les critiques qui pourraient être formulées à l'encontre d'une vision mécaniste et réductrice de la formation, il est possible de préciser les difficultés et de mettre à jour les limites de cette démarche. Les unes et les autres sont inscrites dans les prolongements mêmes des références que nous venons de passer en revue.

2.3.1. Il ne suffit pas, en effet, de parler de système pour que soient identifiés, de facto, tous les éléments qui le composent et toutes les interrelations qui l'animent. Les recherches portant sur les effets, les produits de l'éducation sont loin de mettre en évidence des relations directes entre un curriculum et une conduite sociale.

Un individu peut parfaitement satisfaire aux exigences d'un exposé oral effectué dans un cadre du groupe de formation sans, pour autant, surmonter ultérieurement la pression d'un public inconnu. Activité à la fois individuelle et collective, intellectuelle et affective, datée et prospective, l'éducation ne peut pas s'inscrire dans un modèle cybernétique fermé.

2.3.2. La référence au modèle de « la gestion prévisionnelle » – en admettant qu'il soit plus performant que d'autres – est-elle pertinente pour un système pédagogique où la relation interpersonnelle est omniprésente ? La rationalisation des choix se fait au prix d'options délibérées opérées à la suite de l'établissement d'une hiérarchie des priorités. Il s'agit d'optimiser les moyens financiers et humains dont on dispose. Dans quelle mesure peut-on transposer cet état d'esprit à l'éducation ? Une volontaire amputation d'intentions éducatives est-elle compatible avec les

finalités affichées par la formation ? Il est toujours possible de délimiter des buts et de choisir des objectifs mais les formateurs comme les apprenants sont des acteurs engagés dans leur totalité. Chaque personne réagit intellectuellement et affectivement. Et le formateur peut être conduit à ajuster ses attitudes pédagogiques en fonction d'une situation nouvelle créée par des interactions qu'il n'avait pas prévues. De même, identifier des performances, favoriser leur maîtrise puis la mesurer ne rend que partiellement compte de la multiplicité des éléments qui conditionnent l'épanouissement individuel et la réussite sociale.

Les relations éducatives, aussi élaborées soient-elles, ne sont que des situations « d'école ». La réussite à des épreuves d'évaluation et de contrôle des effets de la formation ne saurait préjuger infailliblement de leur transfert ultérieur dans la vie professionnelle et sociale. Les compétences et capacités, pourtant dûment vérifiées en situation d'évaluation, trouveront-elles à s'exprimer dans le contexte nouveau, parfois imprévisible, qui sera celui des apprenants au sortir de l'institution éducative ?

2.3.3. Autre limite que l'évolution des théories béhavioristes laissait prévoir, le schéma comportementaliste, réduit à une causalité mécaniste, rend assez peu compte d'une conduite humaine non élémentaire. De même, de nombreux secteurs de la formation échappent à la définition d'objectifs simples, opérationnels. Les comportements sont d'extension variable, et autant il est facile d'enregistrer la mémorisation de connaissances – même si le processus d'appropriation lui-même reste flou – autant il est vain de prétendre mesurer d'une façon irréfutable un comportement de communication.

« Participer activement à une discussion de groupe » ne peut être évalué qu'en tenant compte de la nature du sujet, de ses résonances affectives chez chaque individu, des rapports de forces fluctuants qui s'établissent, se modifient et disparaissent. Le schéma stimulus/réponse ne peut rendre compte de cette complexité et l'on mesure combien il serait vain de prétendre utiliser ici des critères quantitatifs irréfutables.

2.3.4. Définir des objectifs opératoires permet de mieux construire les séquences de formation, d'envisager l'intégration de domaines scientifiques habituellement séparés, de réaliser une liaison plus étroite avec le monde extérieur.

Mesurer l'atteinte de ces objectifs en s'appuyant sur des critères aussi diversifiés que possible tend à donner à l'évaluation un caractère plus objectif, plus fiable, moins soumis aux aléas des pressions sociales qui s'exercent sur la formation via les formateurs.

L'évaluation critériée marque donc un progrès. Mais ce progrès a des limites. Peut-on imaginer une évaluation décontextualisée, froidement objective et totalement fiable qui rendrait compte, à coup sûr, d'un profil de compétences mobilisables à tout moment ?

Les items, même s'ils sont bien choisis, permettent de contrôler des objectifs pédagogiques. C'est déjà beaucoup, il serait imprudent de leur en demander davantage. Enfin, il faut se rappeler que l'évaluation, même rationalisée, reste une appréciation, c'est-à-dire une estimation nécessairement empreinte de subjectivité.

3. Discriminer et classer les objectifs pédagogiques

3.1. Les objectifs pédagogiques résultats d'une double démarche

Les objectifs pédagogiques résultent d'une double démarche : la dérivation et la spécification. Comment rendre opératoire un objectif ? Cela demande une certaine rigueur et de l'entraînement⁸.

Selon R.F. MAGER (1972), un objectif opérationnel doit répondre à quatre conditions :

- Il est exprimé en terme de capacité et il désigne le résultat attendu comme effet de l'acte de formation. Il s'agit de faire atteindre une performance finale, un comportement observable.
- Il fixe le niveau souhaitable pour que cette performance soit jugée satisfaisante.
- Il précise les conditions préalables dans lesquelles l'apprenant sera placé lorsqu'il devra faire la preuve qu'il est « capable de ».
- Il doit être formulé à l'aide de mots compréhensibles par chacun.

Voici un exemple très schématique d'opérationnalisation ; soit l'objectif : « être capable de maintenir un troupeau en bonne santé ». Il s'agit d'un objectif terminal. Le formateur est conduit à le décomposer en une série d'objectifs plus spécifiques. Ainsi, par exemple, il proposera : « Reconnaître les principales maladies parasitaires ». Cet objectif n'est pas opérationnel. Faut-il énoncer les noms de ces maladies, faut-il en identifier les symptômes ou les facteurs qui les favorisent ? On peut dire plutôt : « être capable d'identifier les parasites externes du troupeau ». Le comportement est plus précis mais est-il évaluable ? Cet objectif n'est pas encore opérationnel. Il faut donc le préciser : « être capable, à partir d'une série de documents photographiques simples de reconnaître les parasites externes : poux, gales, teignes »⁹.

3.2. Essais de classification

Il serait cependant erroné de considérer que des objectifs élaborés avec cette démarche constituent nécessairement un ensemble homogène. Jusqu'à présent on a classé les objectifs en trois grands domaines (cognitif, affectif, psychomoteur) qui correspondent aux principales catégories d'acquisitions visées par l'éducation : apprentissage de connaissances et de savoirs d'une part, d'attitudes d'autre part, de gestes et de comportements moteurs enfin. De plus, à l'intérieur de chacun de ces domaines, différents auteurs ont élaboré des classifications (ou taxonomies). Ces classifications présentent en général trois caractéristiques.

⁸ Ce texte n'a pas pour objet la spécification ; se reporter au manuel édité par l'INPSA (GAUDINO et al., 1984) ; sur les limites et les contraintes de la PPO, voir JACOBI (1974 et 1984).

⁹ Le lecteur averti peut vérifier que cet objectif est certes très spécifique, mais non opérationnel. Il manque le niveau de performance qui permet de juger si l'objectif est atteint. D'autre part, que fait l'apprenant pour manifester qu'il « reconnaît » un pou ou une teigne ?

3.2.1. Elles discriminent les objectifs en les classant selon le degré de complexité du comportement qu'ils visent.

Voici par exemple une liste d'objectifs (domaine cognitif) qui sont classés du plus élémentaire au plus complexe :

- 1. être capable de nommer les parties d'une plante (racine, tige, feuilles, fleurs ou fruits, bourgeons) ;*
- 2. être capable d'expliquer l'influence du sol sur la croissance des plantes (eau, humus, minéraux, structure) ;*
- 3. être capable de prédire l'effet sur la plante de la variation d'un des facteurs suivants : eau, lumière, nutrition azotée ;*
- 4. être capable d'établir la liste des facteurs les plus favorables à la croissance d'une espèce végétale donnée et d'élaborer un plan de culture.*

Tous ces objectifs appartiennent bien au domaine cognitif et ils évoquent des situations d'évaluation dans lesquelles ce qui est demandé à l'apprenant va de l'élémentaire au complexe. Pour l'objectif 4, on lui demande de faire appel à des connaissances antérieures, de manifester qu'il les a comprises et sait les combiner en vue de l'action.

3.2.2. Les classifications, de plus, prennent appui (et ce de façon implicite ou explicite) sur des théories de l'intelligence et des modèles d'apprentissage.

Si l'on reprend le même exemple que précédemment, il serait possible de formuler des objectifs de la façon suivante :

- 1. sur un schéma muet, être capable de montrer du doigt instantanément à la demande d'un examinateur l'une des parties de la plante : racine, tige, fleur ou fruit, bourgeon, feuille ;*
- 2. être capable de diagnostiquer au vu de l'un des symptômes apparents suivants : végétal chétif, feuilles jaunes, tige recourbé, la cause probable de carence d'une plante cultivée ;*
- 3. sachant que l'on veut mettre sur le marché des « chrysanthèmes en pot » à la date qui assure une valorisation maximale de la production, être capable d'établir un programme d'équipement pour une nouvelle exploitation horticole.*

On pressent nettement que chacun de ces objectifs recouvre du point de vue de la situation d'apprentissage des volets très différents. L'objectif 1, le plus élémentaire, suppose l'apprentissage d'un signal puis l'établissement d'un lien univoque entre le signal et la réponse. Il s'agit d'une opération de mémorisation. L'objectif 2 suppose une mémorisation de connaissances et une discrimination de ces connaissances. L'objectif 3 s'apparente à une résolution de problème et suppose une aptitude au raisonnement prévisionnel.

3.2.3. En général, presque toutes les classifications sont interdépendantes dans la mesure où les domaines sont distingués arbitrairement (intrication du cognitif ou du psychomoteur avec l'affectif) et surtout où elles stipulent qu'une acquisition complexe et supérieure présupposent que d'autres activités, classées hiérarchiquement au-dessous de celle-ci, soient préalablement acquises.

Ainsi, par exemple, des objectifs de formation relatifs à la maîtrise de la communication écrite viseront non seulement à faire acquérir le sens de la construction de la phrase, le choix du mot juste dans un vocabulaire étendu ou l'efficacité de la composition, mais aussi à développer le goût d'écrire. En dissociant les domaines (et tout particulièrement les aspects affectifs), l'enseignement court le risque de faire apprendre des comportements que l'apprenant n'aura plus le désir de mettre en œuvre.

De même, il est rare que des objectifs élaborés puissent être visés d'emblée. L'activité de résolution de problème ou celle de « prise de décision » supposent des acquisitions élémentaires comme la mémorisation de connaissances, l'apprentissage de concepts, la capacité à transférer (ce que l'on a acquis dans un cadre donné) à une situation nouvelle.

3.3. Nature et niveaux des objectifs

Si l'on peut discuter la pertinence et la validité théorique des travaux portant sur la nature des objectifs, il demeure que les formateurs peuvent difficilement ignorer l'hétérogénéité du champ couvert par les interactions pédagogiques. Il semble de toute façon utile d'analyser à posteriori les objectifs que l'on a construits en les passant au crible d'une réflexion sur leur nature sous-jacente : à quelle facette de l'intelligence font-ils appel ? Quel est leur degré de complexité ? A quel domaine font-ils référence ? Etc.

Cette analyse devrait, en retour, conduire à proposer d'autres objectifs si elle montre que globalement ceux qui sont proposés s'appuient seulement sur des savoir-faire élémentaires ou analytiques ou, trop massivement, sur des acquisitions de connaissances faisant appel avant tout à la mémoire des apprenants. Il nous semble dans cette perspective, que toute formation technique et professionnelle aurait avantage à proposer trois classes d'objectifs : des objectifs de maîtrise, des objectifs de transfert et des objectifs d'expression, conformément au modèle de GAGNE (1971), cf. aussi CARDINET (1979).

3.3.1. Les objectifs de maîtrise

Les objectifs de maîtrise correspondent à ceux qui peuvent être évalués à l'issue d'une séquence d'apprentissage et dans l'institution éducative. L'apprenant doit démontrer qu'il est capable de réaliser la performance attendue et – sous réserve que l'épreuve d'évaluation soit pertinente et fiable – on dira que la capacité est acquise. Il maîtrise bien des connaissances, il montre qu'il a compris ou qu'il est capable d'appliquer des consignes... Sur un autre plan, il maîtrise des gestes simples ou organisés en une séquence complexe.

Exemples d'objectifs de maîtrise :

- Être capable de classer dans un ordre croissant une suite aléatoire de nombre décimaux positifs.
- Être capable de pincer une plante à fleurs afin d'accroître le volume des inflorescences, en justifiant l'emplacement choisi.
- Être capable de régler un semoir.

3.3.2. Les objectifs de transfert

Les objectifs de transfert se rapportent aux aspects de la formation qui visent à faire acquérir aux apprenants des savoirs ou des méthodes qui prendront sens lorsqu'ils seront mis en situation sociale ou professionnelle. Le rôle du formateur est certes d'enseigner quelque chose mais il le fera en s'efforçant d'envisager le transfert à des situations réelles et susceptibles d'être rencontrées ultérieurement.

Exemples d'objectifs de transfert :

- A partir d'une fiche d'analyse de terre et de l'observation personnelle (profil cultural, données climatiques, etc.) proposer le plan de fertilisation d'une parcelle qui, en utilisant les références techniques données, représente le meilleur rapport rendement/coût.*
- Être capable d'élaborer un budget prévisionnel pluriannuel susceptible d'assurer la rentabilité d'un troupeau ovin en procurant un niveau de vie satisfaisant à l'éleveur et à sa famille, sans entraîner des conditions de travail trop pénibles.*

Les capacités de transfert représentent une catégorie ambitieuse et leur présence est capitale dans une formation à orientation professionnelle. La difficulté pour les enseignants provient de ce qu'il s'agit d'un pari sur l'avenir : on suppose que l'apprenant qui manifeste un résultat attendu en situation « scolaire » sera effectivement capable de réussir dans le métier. Le risque d'erreur existe, mais pour autant les formateurs sont condamnés à vivre avec cette contradiction : ils entraînent les apprenants à acquérir des savoirs et des savoir-faire et ils évaluent positivement des succès dans une situation privilégiée où ils peuvent à leur guise simplifier et schématiser chaque variable. Celui qui réussit dans l'institution éducative, aura-t-il les mêmes succès dans une exploitation agricole ?

3.3.3. Les objectifs d'expression

Les objectifs d'expression désignent ceux qui s'efforcent de développer – pour elles-mêmes – les capacités intellectuelles et les démarches de pensée. Dans ce dernier cas, la discipline est secondaire et l'application plus lointaine. Il s'agit de viser des transformations d'ordre intellectuel chez l'individu en lui permettant d'acquérir et surtout d'améliorer ses performances dans la maîtrise de la langue, des opérations logiques et mathématiques, les capacités à raisonner selon des modalités données.

Exemples d'objectifs d'expression :

- A partir d'un dossier de presse constitué sur un événement d'actualité, être capable de présenter plusieurs points de vue différents et d'en proposer une synthèse personnelle.*
- Comparer les avantages et les inconvénients de deux modes de résolution différents proposés pour un problème technique dont les données sont fournies.*

Il est plus difficile de spécifier des objectifs d'expression et nous avons suggéré qu'ils demeurent des objectifs évocatifs (JACOBI, 1984). Ils correspondent davantage à des situations éducatives qu'à des comportements terminaux et leur évaluation, dans des domaines comme la synthèse ou la création personnelle, peut difficilement se faire par référence à un modèle standardisé.

Mais, même s'ils sont difficiles à opérationnaliser, il ne saurait être question de les écarter. Aider les apprenants à acquérir des outils intellectuels ou à améliorer ceux qu'ils possèdent déjà est, sans équivoque possible, l'une des missions essentielles de la formation.

S'agissant de cycles ou de stages de formation dont la vocation et l'orientation sont professionnelles, quel équilibre établir entre ces grandes catégories d'objectifs ? Contrairement à certaines conceptions naïves, ces formations ne peuvent être uniquement confectionnées à l'aide d'objectifs de maîtrise. Parce que certaines des compétences requises pour l'exercice d'un métier ne peuvent pas être découpées en objectifs de maîtrise. Parce que, de plus, les objectifs d'expression sont et des prérequis et des conditions préalables à l'acquisition de certaines compétences. Nous allons voir (cf. ci-dessous) qu'en fait les objectifs qui sont les plus utilisés relient entre elles ces catégories.

3.4. Objectifs intermédiaires et objectifs terminaux

La démarche de spécification, dans le souci de parvenir à définir des objectifs réellement opératoires, conduit à émettre la formation en une longue liste de micro objectifs. Confronté à une telle liste, un éducateur tend à perdre de vue la cohérence organisatrice de la formation. Il importe donc de connaître quel est l'**objectif terminal d'intégration (OTI)** qui rassemble et réunit tous les objectifs pédagogiques d'une séquence de formation quelle que soit leur nature (savoir, savoir-faire, attitude). Dans le cas d'une séquence importante, il sera préférable de découper le curriculum en paliers progressifs : ce sont les **objectifs intermédiaires (OI)**.

3.4.1. Objectifs intermédiaires

Pour présenter un cycle de formation de manière assez synthétique ou pour construire une situation d'évaluation, il sera souvent préférable d'utiliser des objectifs intermédiaires, c'est-à-dire ni trop spécifiques (les objectifs intermédiaires ne sont pas opérationnels), ni trop généraux.

Lorsque le formateur veut mesurer le degré d'avancement d'un individu ou d'un groupe dans un apprentissage, il utilise des objectifs de type intermédiaire. Ces objectifs ne sont pas de type « opérationnel » ; ils correspondent aux résultats recherchés à l'issue d'une séquence de formation de durée moyenne impliquant des tâches, des connaissances et habiletés particulières et différenciées. Un objectif intermédiaire réunit une série d'objectifs élémentaires mais qualitativement distincts. Il permet de construire une épreuve d'évaluation assez générale, susceptible de mobiliser soit une partie, soit la totalité de ce qui a été appris. Mais cette évaluation sera plutôt de type formatif (voir plus loin) et interne au groupe.

Exemple : « être capable, à partir d'un diagramme muet, de décrire les différentes étapes du processus d'élaboration de l'humus et de restitution des éléments minéraux au sol ».

Un objectif rédigé ainsi est bien un objectif intermédiaire car il suppose acquises différentes connaissances de chimie, de biologie, sur le rôle des micro-organismes et les conditions qui favorisent leur action. Il évoque une situation d'évaluation que chacun peut se représenter.

Formateurs et apprenants peuvent, à l'issue de ce contrôle, vérifier si la séquence d'apprentissage a joué le rôle qui lui était assigné.

3.42. Les objectifs terminaux d'intégration

Les objectifs terminaux d'intégration se distinguent des précédents par le rôle qui leur est assigné vis-à-vis de l'évaluation. Ce sont toujours des instruments d'évaluation certificative (voir ci-dessous). Ces objectifs supposent le plus souvent une formation de longue durée et des apprentissages différenciés. Les objectifs intermédiaires regroupent plusieurs objectifs spécifiques ; les objectifs terminaux d'intégration également mais ils sont contrôlés à l'issue de la séquence de formation (et non pas comme les OI pendant son déroulement). Pour être atteint, un OTI suppose de mettre en œuvre tout (ou partie) des savoirs, savoir-faire et attitudes considérés comme essentiels pour la réussite dans un métier, reliés les uns aux autres, et mis en œuvre dans le cadre de la formation.

Exemple :

- 1. Être capable d'élaborer le plan de fertilisation d'une culture en choisissant les périodes les plus favorables à l'apport de substances et en fonction de l'objectif de rendement à l'hectare recherché.*
- 2. Être capable d'élaborer un projet suggestif d'aménagement d'un jardin (maison particulière) et le devis détaillé correspondant (terrassement, plantations, main-d'œuvre).*

Ces objectifs décrivent chaque fois un comportement terminal ; on les qualifie d'intégration parce qu'ils supposent acquis toute une série d'objectifs intermédiaires, eux-mêmes résultant d'un ou plusieurs objectifs opératoires. L'apprenant, pour atteindre un OTI, doit parvenir à résoudre un problème, traiter un sujet complexe en mobilisant des connaissances, en appliquant des lois ou des théories, en imaginant au besoin des solutions.

Si, par exemple, nous reprenons l'OTI 2, chacun peut comprendre que, pour établir le projet, le futur professionnel en jardins et espaces verts doit savoir mesurer, calculer des périmètres, établir un plan (notion d'échelle et de proportion), représenter des dénivellations sur une projection unique, etc. Il doit également connaître les espèces végétales (vivaces et annuelles), être informé de leurs exigences climatiques, de la nature du sol qu'elles réclament. En outre, cet OTI suppose acquises les capacités de calcul de coûts, sans oublier bien entendu une certaine part d'imagination pour tenir compte du terrain (exigu, pentu...) et des « goûts » du client.

En pratique, la distinction entre OI et OTI n'est pas facile. Cette distinction s'appuie en réalité sur deux types de considérations :

– C'est l'existence d'un curriculum qui permet d'identifier des objectifs intermédiaires. Dans ce cas, le formateur, pour permettre aux apprenants d'atteindre l'objectif terminal, a imaginé un apprentissage distribué dans le temps (les enseignants disent souvent « une progression »). Ce curriculum organise, selon une séquence linéaire, des acquisitions prévues.

– Il est toujours important d'évaluer de façon distincte la dernière étape d'un curriculum car il n'est pas sûr que l'apprenant ayant atteint des objectifs unitaires maîtrise nécessairement l'objectif final.

Il n'est pas certain par exemple, que l'apprenant capable (objectifs spécifiques) :

- d'effectuer des enregistrements comptables,*
- d'établir un bilan d'ouverture,*
- de calculer un amortissement,*
- d'établir un compte d'exploitation,*
- de calculer une marge brute,*

c'est-à-dire « d'utiliser des outils comptables » (objectif intermédiaire) puisse effectivement « faire un choix raisonné en fonction d'objectifs économiques et familiaux explicites » (objectif terminal d'intégration).

4. Réguler et certifier : fonctions, formes et modalités de l'évaluation

Quelles que soient les critiques formulées à son encontre, l'évaluation normative reste aujourd'hui la pratique la plus courante. Il s'agit, en regard d'un programme qui n'indique que d'une manière synthétique les contenus à transmettre, de situer chaque apprenant par rapport au groupe dont il fait partie. Les épreuves utilisées sont essentiellement destinées à classer les individus et la note, instrument privilégié de cette procédure, n'est en rien un outil pédagogique mais bien une échelle de quantification qui cache sous des certitudes chiffrées des incohérences et des malentendus¹⁰.

Conscients des limites et des insuffisances de la note, la plupart des pédagogues modulent les résultats chiffrés par des appréciations plus personnalisées, qui réfèrent à d'autres informations recueillies par l'observation des élèves, de leurs difficultés comme de leurs efforts. Cependant, il n'est pas certain que ce second volet de l'évaluation, plus intuitif et donc moins codé, parvienne à constituer un contrepois des résultats chiffrés. On sait, en effet, que ce secteur ouvre encore plus largement la voie aux représentations implicites que tout formateur se fait de son public et de la catégorisation intuitive qui le conduit à classer les apprenants en groupes « d'intelligents et brillants, sérieux et appliqués, limités malgré leur bonne volonté, contestataires et inattentifs ».¹¹

4.1. L'évaluation critériée

La démarche de définition d'objectifs opérationnalisés vise à substituer à cette pratique normative ce que l'on appelle l'**évaluation critériée**. Il s'agit au regard des comportements et des performances définis par les objectifs, d'utiliser des procédures d'évaluation permettant de vérifier leur maîtrise. Préalablement à leur application, les tests sont assortis de critères d'acceptabilité, déjà précisément énoncés dans le cas des OPO. De la même manière sont indiquées les conditions dans lesquelles doit se manifester le comportement ou se prouver la compétence.

S'il s'agit, par exemple, de proposer un plan de fertilisation pour une culture donnée, il conviendra de préciser les informations dont peut disposer le candidat – profil cultural, fiche d'analyse de terre, données climatiques – et d'indiquer les critères qui permettront de considérer le comportement comme acceptable : liste et date des travaux, quantités à répandre à l'hectare, etc. Il s'agit bien là de situer une performance par rapport à des exigences choisies en fonction du public et des objectifs de la formation et considérées comme indispensables à un niveau donné.

Ainsi, l'apprenant est situé par rapport à un profil défini à l'avance et non par rapport à la norme issue des comparaisons avec ses pairs. Il s'agit bien de porter sur ses performances une appréciation qualitative objectivée et non plus de quantifier arbitrairement une production dont la valeur ne se fixe qu'a posteriori et par comparaison avec d'autres. Sans avoir la naïveté de croire

¹⁰ « Une incohérence théorique qui n'offre qu'un avantage, la commodité », M.-C. DAUVISIS (1984).

¹¹ Sur le rôle des représentations a priori dans l'évaluation, voir GILLY (1980), WEISS (1984), NOIZET et CAVERNI (1978).

que l'évaluation critériée est une solution décisive (cf. encadré page suivante), il semble bien qu'elle facilite l'élaboration de tests et des contrôles.

4.2. Les fonctions de l'évaluation

Rappelons que chacun des partenaires attend de l'évaluation quelque chose de spécifique. Il s'agit d'abord, et surtout, d'améliorer le déroulement des apprentissages. Pour ce faire, les formateurs doivent disposer d'indicateurs de tous ordres, rapidement obtenus, et qui leur permettent d'apprécier, palier par palier, la progression des apprenants.

Pour qu'un plan de fertilisation soit correct, il faut vérifier préalablement que l'apprenant peut apprécier la texture d'un sol, calculer un volume total à partir du taux de principes actifs, déterminer les besoins de la culture en fonction des objectifs de rendement... et opérer la synthèse d'éléments de diverses origines.

L'évaluation permet aussi d'obtenir des informations sur l'état d'avancement des processus d'apprentissage soit qu'il s'agisse de renvoyer aux parents ou aux apprenants le profil d'un individu ou d'un groupe, soit que l'individu ou le groupe aient besoin de cet état pour continuer à progresser. Souvent l'objectif d'une formation reste lointain. Pour entretenir la motivation, des évaluations ponctuelles réussies sont autant de satisfactions pour les apprenants et, en cas d'échec, le formateur peut reprendre une séquence ou la modifier.

Inclus dans un système social, le système scolaire communique avec celui-ci par le biais de l'évaluation. Il s'agit alors de certifier la maîtrise de connaissances et de compétences considérées comme nécessaires pour une insertion sociale et professionnelle utile et réussie. Le bilan de la formation est ainsi confronté aux exigences sociales.

On mesure combien il est important pour un futur employeur d'avoir la certitude que quelqu'un peut « préparer une solution fertilisante à partir des indications fournies sur l'emballage et en tenant compte de l'état de développement d'une culture donnée ». Plus important, assurément, que de savoir qu'il a obtenu 12 sur 20 en moyenne aux devoirs de l'année.

La garantie économique est d'une portée radicalement différente.

Enfin, les résultats cumulés des évaluations sont censés fournir aux responsables des indications leur permettant de prendre toute mesure pour améliorer l'efficacité de l'organisation dont ils ont la charge. Cette question prend une particulière acuité dans le monde agricole où « la capacité professionnelle » acquise à l'issue de certaines formations ouvre droit à des avantages financiers. Si ce profit professionnel délimité par des objectifs s'avère trop ambitieux, les responsables pourront soit le redéfinir, soit accroître les moyens mis en œuvre. Dans tous les cas, ils agiront en connaissance de cause.

LES LIMITES DE L'ÉVALUATION CRITÉRIÉE

L'évaluation critériée liée à la définition des OPO peut donner l'illusion d'entrer dans un système parfaitement décontextualisé et libéré de toute subjectivité. Il n'en est rien.

D'abord, parce que la définition des objectifs n'est pas, comme nous l'avons montré précédemment, une démarche exclusivement scientifique.

Ensuite, parce que les critères d'acceptabilité sont établis par référence à un modèle idéal qui est lui-même une norme.

Enfin, parce l'expérience montre que, suivant la nature et le niveau des objectifs pris en compte, la définition des critères est plus ou moins difficile, parfois impossible.

Il n'en reste pas moins que la pratique de l'évaluation critériée centre l'appréciation sur l'apprenant et sur ses activités en même temps qu'elle fournit des informations aisément utilisables à l'intérieur et à l'extérieur du système éducatif.

4.3. Réguler, certifier et diagnostiquer

Deux grandes catégories de fonctions répondent à la question : pourquoi évaluer ? L'évaluation peut être formative ou certificative.

4.3.1. L'évaluation formative

L'**évaluation formative** se propose donc de recueillir, au fur et à mesure du déroulement de la formation, des indicateurs instantanés, aussi variés que possible, pour que les formateurs puissent s'assurer que les méthodes qu'ils mettent en œuvre et les contenus qu'ils utilisent sont effectivement maîtrisés par tous les apprenants. En cas de résultats négatifs s'impose une double interrogation. Quelle est l'origine des difficultés rencontrées ? Quelles modifications faut-il apporter soit au contenu, soit aux méthodes pour améliorer le coefficient de réussite ?

Il importe, par exemple, de varier les tests portant sur le calcul d'un volume de manière à pouvoir repérer si l'apprenant en difficulté l'est parce qu'il n'a pas mémorisé la formule adéquate ou parce qu'il ne parvient pas à se représenter un volume ou parce qu'il maîtrise mal la pratique de la multiplication. La réponse pédagogique varie dans chaque cas.

On voit bien qu'il s'agit là de questions strictement pédagogiques et à usage interne. L'évaluation formative est bien un acte pédagogique dont le seul but est d'améliorer les résultats d'ensemble.

4.3.2. L'évaluation certificative

L'**évaluation certificative** est d'une autre nature. A l'issue d'une séquence de formation ou en fin de formation, il s'agit d'établir un bilan et de le confronter aux objectifs pédagogiques définis préalablement. Ce type d'évaluation n'est donc pas libre. Les performances des apprenants doivent s'inscrire dans un ensemble où les critères d'acceptabilité permettent de garantir un niveau de maîtrise prédéfini.

« Calculer le montant de l'amortissement à partir de la liste des matériels » ne permet pas de variations.

Le résultat du calcul doit être conforme et il ne s'agit pas ici de savoir si une éventuelle erreur résulte d'une mauvaise compréhension de la notion d'amortissement ou d'une opération mal effectuée. Un professionnel compétent ne peut pas ne pas réussir à coup sûr cette performance. L'évaluation certificative a, essentiellement, une portée sociale.

ÉVALUATION FORMATIVE ET ÉVALUATION CERTIFICATIVE

La distinction entre évaluation formative et certificative est essentielle. Et il importe de fixer nettement ce qui différencie l'une de l'autre. Ce qui suit s'y efforce.

	<i>Évaluation formative</i>	<i>Évaluation certificative</i>
<i>L'erreur est...</i>	<i>perçue positivement comme élément de l'apprentissage.</i>	<i>perçue négativement comme lacune ou faute.</i>
<i>L'évaluation s'inscrit...</i>	<i>dans la durée d'apprentissage.</i>	<i>en fin de séquence d'apprentissage.</i>
<i>L'évaluation se centre...</i>	<i>sur le présent de l'apprenant.</i>	<i>sur le bilan des apprentissages passés.</i>
<i>La fonction sociale de l'évaluation...</i>	<i>est interne à la classe ; elle régule l'apprentissage et le rythme de la formation.</i>	<i>est externe à la classe ; elle a un caractère public et certifie une qualification socialement reconnue.</i>

Toutefois, il est bien évident que les situations d'évaluation certificative ne peuvent être découvertes par les apprenants... au moment où survient l'épreuve de certification. Ces situations, précisément parce qu'elles sont complexes et qu'elles exigent la mise en œuvre simultanée d'objectifs qualitativement distincts (de transfert et d'expression en particulier), demandent plus que d'autres un entraînement et une préparation. Les situations certificatives doivent avoir été rencontrées préalablement dans un contexte de soutien et d'encouragement pédagogique.

4.3.3. L'évaluation diagnostique

A ces deux grandes catégories peut être ajoutée **l'évaluation diagnostique**. Avant d'entrer dans une formation, il peut être utile de rechercher toutes les indications permettant de formuler une hypothèse sur les chances de succès de ceux qui s'y engagent. Chaque apprentissage nouveau suppose la maîtrise de connaissances et de savoir-faire préalables sans lesquels il est voué à l'échec : ce sont les **prérequis**. L'évaluation diagnostique peut permettre de vérifier leur maîtrise.

En formation d'adultes, les postulants ont souvent une expérience professionnelle qui leur a permis des apprentissages qui sont ceux que la formation envisagée leur propose. Ces **pré-acquis** peuvent aussi être mesurés. Mais, dans ce cas, il ne s'agit plus vraiment d'un diagnostic mais d'une reconnaissance d'acquis antérieurs permettant d'ajuster les objectifs pédagogiques, les contenus et la durée de formation.

Entrant dans une formation préparant au BPA en viticulture, il est fort probable qu'un adulte ayant pratiqué plusieurs années pourra « tailler un cep de vigne en un temps donné et en tenant compte des objectifs de production et de l'état des plantes ». Pourquoi, dès lors, reprendre en formation les apprentissages gestuels nécessaires ?

Voyons maintenant comment ces trois formes d'évaluation peuvent être utilisées par rapport aux différentes étapes de la formation.

4.4. Les étapes de la formation et de l'évaluation

4.4.1. L'entrée dans une formation se fait, la plupart du temps, sur la base de l'évaluation certificative d'une formation antérieure, même s'il n'y a que peu de continuité entre elles. S'agissant des formations initiales, cette manière de procéder peut se justifier dans la mesure où les programmes sont établis d'une manière linéaire, ou concentrique, de façon à ce que les différentes étapes soient logiquement emboîtées. Mais, en formation continue, le problème se pose différemment. Il est habituel d'accueillir des postulants ayant une expérience professionnelle plus ou moins longue et des acquis de formation fort différents. Cela rend nécessaire une évaluation diagnostique ayant un double objet : vérifier la possession des prérequis sans la maîtrise desquels les effets de la formation envisagée seraient très aléatoires, certifier les acquis dans la mesure où ils recouvrent les mêmes comportements et les mêmes performances que ceux identifiés par les objectifs pédagogiques.

Dans un cycle préparant au BTA, les formateurs ne pourront pas consacrer de temps aux apprentissages conduisant à calculer correctement une proportion. Pourtant, si les postulants ne les ont pas déjà maîtrisés, il leur sera sans doute difficile de faire les dosages nécessaires aux expérimentations chimiques.

Ainsi, il nous semble que l'évaluation d'entrée dans une formation devrait porter, pour partie, sur des performances extérieures aux objectifs mêmes de la formation, mais identifiées comme un minimum nécessaire pour entrer en formation. A l'inverse, pourquoi ne pas certifier, dès l'entrée, des comportements acquis constitutifs de la formation envisagée ?

Il est possible, par exemple, qu'un candidat au BPA, après un détour universitaire, puisse « procéder à l'analyse comparée de trois articles de presse traitant d'un même sujet » sans formation complémentaire.

Cette double démarche tendant à garantir la réussite de la formation et à l'ajuster nous semble de nature à permettre une utilisation optimale du temps et des moyens.

4.4.2. Pendant la formation, c'est l'évaluation formative qui prime, dans la mesure où elle est instrument de régulation pédagogique. Il s'agit, en multipliant les possibilités d'information, de mesurer aussi bien l'acquisition de connaissances fractionnées que de jauger la pertinence des démarches ou de s'assurer de la maîtrise de comportements complexes définis par les OI ou les OTI.

Nous voudrions insister sur deux caractéristiques de l'évaluation en cours de formation. Celle-ci n'a de valeur que momentanément. Les résultats à une série de tests peuvent être contradictoires. De la même manière, l'exécution correcte d'une tâche complexe n'implique pas forcément la connaissance kaléidoscopique des éléments de contenu considérés comme nécessaires pour l'accomplir et inversement.

Reprenons l'exemple de la taille déjà cité. L'acquisition des connaissances biologiques nécessaires qui peuvent être vérifiées chemin faisant – structure de la cellule ; multiplication cellulaire ; rôle et composition de la sève – ne débouche pas obligatoirement sur une taille réussie et économique rentable. A l'inverse, la réussite gestuelle peut n'être que le fruit d'une répétition mécanique. Par conséquent, l'évaluation formative doit embrasser l'ensemble vérifiant, à la fois et contradictoirement, les composantes et la totalité puisqu'il s'agit de raisonner et de rendre des connaissances opératoires.

En second lieu, elle n'entraîne aucune décision autre que pédagogique. Cela laisse aux formateurs une très grande liberté de manœuvre quant à la forme, à l'objet et à la nature des observations puisque celles-ci n'ont d'autre but que de mieux assurer les progressions individuelles des apprenants. Tel recul ou tel retard d'apprentissage peut être lié aux relations interpersonnelles entre les individus en formation. La perception de ces relations est donc aussi importante qu'un résultat de test même si elle est difficile à formaliser. En fait c'est par tâtonnements que le formateur peut agir à condition qu'il s'agisse bien de déboucher sur une amélioration des résultats et non pas de porter un jugement sur ces résultats.

Une deuxième forme d'évaluation peut intervenir en cours de formation, c'est l'évaluation d'étape. Il s'agit, à la fin d'une séquence de formation présentant une unité par rapport à un contenu ou à une démarche, d'apprécier un comportement déjà complexe exprimé par un ou plusieurs OI. Il peut s'agir aussi de vérifier l'atteinte d'un ou plusieurs OTI.

Dans ce cas-là, l'évaluation d'étape revêt un double caractère. Formative puisque insérée dans le déroulement même de la formation, elle peut aussi être certificative si l'on accepte de considérer que les résultats obtenus le sont définitivement.

Aussi s'agira-t-il, par exemple, à l'issue de la période de formation consacrée à l'économie, de vérifier par une étude de cas si les apprenants peuvent quantifier les conséquences financières de l'introduction d'une nouvelle culture dans une exploitation donnée et répertorier les changements inévitables dans la quantité et l'organisation du travail. En cas d'insuccès, il conviendra de reprendre les apprentissages : c'est l'aspect formatif. Mais en cas de succès, la certification paraît souhaitable car il semble inutile de répéter ce genre d'épreuve suffisamment complexe pour échapper au risque d'une réussite due au hasard.

4.5. Objets et instruments de l'évaluation : élaborer des items

A chaque fonction, à chaque forme et à chaque moment de l'évaluation correspondent des instruments différents portant sur des objets variés.

4.5.1. La nature même de l'évaluation formative, qui se propose d'accroître l'efficacité pédagogique, indique que toutes les informations utiles pour ce faire sont bonnes à recueillir. Par conséquent, en cours de formation, peuvent être évalués tous les objectifs pédagogiques, quelle que soit leur nature (de maîtrise, de transfert ou d'expression) et quel que soit leur niveau (opératoire, intermédiaire ou terminal). De plus, comme nous l'avons déjà signalé le formateur dispose d'une série de données fournies par la simple observation des attitudes et par son intuition. C'est à partir de cet ensemble qu'il peut infléchir ses pratiques.

Tous les formateurs d'adultes connaissent bien, par exemple, la difficulté qu'il y a à faire travailler des agriculteurs en voie d'installation sur des éléments financiers réels. Voisins et parfois concurrents, les jeunes répugnent souvent à exposer leurs difficultés. Et il peut arriver que les apprentissages concernant les mécanismes comptables soient perturbés si le formateur ne prend pas la précaution d'opérer un détour. Une évaluation qui ne tiendrait pas compte de cet état de fait risquerait de mesurer plus des blocages psychologiques que des difficultés concernant les acquisitions comptables.

4.5.2. L'évaluation certificative vise à effectuer un bilan. Il ne s'agit donc pas de s'attacher à la vérification pointilliste d'une série d'OPO mais bien d'évaluer les OTI intégrant des connaissances, des savoir-faire et des langages mobilisés en réponse à une situation aussi proche que possible de la réalité socioprofessionnelle. L'évidente difficulté résulte de la nécessité de rapporter les résultats à des critères d'acceptabilité. Autant, il est relativement facile de construire des items vérifiant des savoirs isolés, autant la validité et la fiabilité de ceux qui sont censés garantir la maîtrise d'un comportement complexe sont difficiles à établir.

L'objectif « nommer les parties d'une plante » peut, certes, se vérifier de plusieurs façons : par écrit ou oralement ; sur un schéma ou sur une plante ; par un QCM ou un item à compléter. Mais les indications ainsi recueillies ne sont pas ambiguës. Par contre, si il s'agit de construire les items nécessaires pour s'assurer de la maîtrise d'un objectif tel que « proposer un plan de fertilisation pour une culture donnée » les possibilités sont

multiples et le choix des éléments à vérifier, la validité des questions, leur objectivité doivent faire l'objet d'un travail collectif entre formateurs.

4.5.3. Questions ouvertes ou fermées, QCM, études de cas..., nous ne reviendrons pas ici sur la multiplicité des outils à la disposition des formateurs. Soulignons cependant que définir des objectifs opératoires comme élaborer des épreuves d'évaluation pertinentes sont des tâches longues et complexes. Sans doute, ne faut-il pas s'en étonner dans un domaine – celui de l'éducation – qui est tout à la fois ambitieux et susceptible de produire des effets durables.

Le travail d'élaboration des items est un choix entre trois couples de possibilités antagonistes. Faut-il vérifier des comportements ou des éléments de contenu sur lesquels s'appuient ces comportements ?

« Élaborer un projet suggestif d'aménagement d'un jardin et le devis correspondant » fait appel à une multitude de comportements : observation des éléments naturels, analyse des données économiques, synthèse des contraintes, élaboration d'alternatives. Mais cet OTI suppose aussi que soient connus les principes de l'addition, les végétaux adaptés aux conditions locales, le calcul d'une échelle de représentation graphique, le mécanisme de calcul d'un prix de revient...

Il s'agit donc de construire une table de spécification où se trouvent les comportements que l'on souhaite vérifier et les éléments de contenu considérés comme indispensables. Les premiers permettent de se référer à une taxonomie pour varier les niveaux de complexité.

Dans l'exemple « énumérer les cinq arbustes d'ornement les mieux adaptés au climat local » fait appel à la mémoire ; « effectuer les relevés topographiques » mobilise des habiletés gestuelles ; « présenter trois solutions possibles en répertoriant leurs avantages et leurs contraintes » nécessite de faire appel à son imagination.

Quant aux éléments de contenu, ils permettent de retrouver les logiques scientifiques sous-jacentes et de déterminer, le cas échéant, où se situe la rupture dans un processus d'apprentissage. Dans le cas du projet d'aménagement, il est important de savoir si un échec résulte de l'incapacité à faire une multiplication ou de la méconnaissance des unités de mesure ou de volume.

Autre avantage des tables : elles permettent de ne pas multiplier les évaluations portant sur les mêmes contenus ou les mêmes comportements. Les épreuves d'évaluation portant sur des OTI et des OI très proches des situations professionnelles permettent donc de recueillir des informations selon deux axes : celui des comportements et celui des contenus. Lorsqu'il s'agit, notamment dans le cadre de l'évaluation formative, d'apprécier des comportements plus élémentaires ou des éléments d'un contenu plus restreint, l'un des choix à effectuer est celui entre les questions fermées – items à choix alternatifs ou multiples – et les questions ouvertes pour lesquelles la liberté d'expression du candidat est plus grande. Il apparaît évident que cette deuxième catégorie doit être maniée avec précaution dans la mesure où c'est plus l'aptitude à rédiger que des comportements précis qui sont mesurés.

Nous avons cité, dans le paragraphe 3.2.1. l'objectif « nommer les parties d'une plante ». Il semble bien que, pour mesurer l'atteinte d'un tel objectif, il ne faille pas se contenter de demander : « quelles sont les différentes parties d'une plante ? » Devant une plante, réelle ou figurée, l'apprenant doit pouvoir montrer en nommant. Il doit pouvoir aussi choisir, entre plusieurs, la bonne définition de tel ou tel élément. Il doit encore, être capable de distinguer dans une liste les mots utiles pour compléter un schéma muet.

Encore faut-il confronter les avis de plusieurs formateurs et tester les questions pour s'assurer qu'elles sont adaptées aux objectifs que l'on souhaite vérifier et au public concerné.

Dans une formation à caractère professionnel, les items peuvent réclamer l'exécution d'une tâche manuelle : « tailler un cep de vigne » ou « régler un semoir ». Il est tentant de les multiplier dans la mesure où les résultats sont aisément vérifiables. Mais nous avons dit que nous nous trouvions là confrontés à une des ambiguïtés de l'évaluation pour partie certificative et ouvrant sur un métier et pour partie formative donc à visée pédagogique.

L'une des tâches des équipes pédagogiques chargées de l'élaboration des items nous semble être d'établir un équilibre entre les tâches/objets d'évaluation relevant d'objectifs psychomoteurs et les items vérifiant des acquis cognitifs : tailler certes, mais aussi « compléter le schéma d'une cellule végétale ».

L'ÉVALUATION CERTIFICATIVE TERMINALE

Comment justifier d'une évaluation terminale ou finale dans un système de formation modulaire ? Deux catégories d'arguments peuvent être avancés.

En premier lieu, cette évaluation terminale peut constituer un recours pour l'apprenant et cela surtout dans la mesure où les épreuves ne seraient ni choisies, ni corrigées par les pédagogues qui ont assuré sa formation. Ce droit au recours constituerait une ultime chance de contredire les appréciations négatives obtenues lors des évaluations ponctuelles.

Quels que soient les soins apportés par les formateurs à la mise au point des items, les conditions psychologiques dans lesquels se déroulent les épreuves sont très variables. Et, comme il s'agit de vérifier la maîtrise d'OTI, nul ne peut affirmer que la mobilisation intégrée de connaissances, savoir-faire et méthodes s'effectuent d'une manière mécanique. L'évaluation est un acte positif. Comme tel il est au service des apprenants.

Seconde interrogation : certains spécialistes se sont demandés si l'évaluation de fin de formation ne pouvait porter sur la mise en relation d'enseignements unitaires au profit d'une œuvre complexe faisant appel aux qualités d'analyse, de synthèse ou d'imagination.

Les habitudes prises, au travers de l'utilisation d'une « moyenne des moyennes », incitent à ramasser tous les résultats dans un indicateur unique qui est le seul critère retenu du succès ou de l'échec. La logique d'un système fondé sur la maîtrise ou la non-maîtrise de comportements distingués interdit, en principe, cette pratique puisqu'il est tout à fait possible qu'un individu réussisse dans un secteur et échoue dans un autre. Idéalement, l'évaluation finale devrait donc servir à mettre la dernière touche à des profils individuels de compétences.

5. Organiser et adapter un curriculum : les formations modulaires

Les efforts de rénovation en cours, quels que soient leurs caractères particuliers, correspondent tous aux tendances qui traversent aujourd'hui l'ensemble des systèmes éducatifs. En somme, ils résultent de changements économiques, socioculturels et institutionnels de même nature.

La détérioration durable du marché de l'emploi a mis, plus que jamais, en lumière, le dysfonctionnement des articulations entre le système éducatif et le système productif. Mais, en même temps, elle a incité les responsables à imaginer ou à développer des modalités nouvelles : formations alternées, validation des acquis, adaptation des parcours.

Dans les années soixante et soixante-dix, de nombreuses formations étaient construites à partir de l'idée qu'il convenait de privilégier la dynamique collective. Le groupe en formation était apprécié plus en fonction de son identité propre que par référence aux personnalités des individus qui le composaient. Désormais, l'individualisme et la confrontation solitaire au savoir ne sont plus considérés comme des attitudes négatives mais comme des réponses adaptées à la fluidité des situations.

Enfin, le bouleversement institutionnel introduit par les lois de décentralisation provoque la recherche de nouveaux équilibres entre, d'une part, les ambitions régionales en matière d'adaptation des formations à l'emploi et, d'autre part, le souci des instances nationales de préserver une certaine unité des niveaux et des modalités de formation.

Toutes ces modifications font émerger des préoccupations et suggèrent des solutions que l'on retrouve dans toutes les formations modulaires.

5.1. Les points communs des formations modulaires

5.1.1. Qu'il s'agisse de formations destinées à des adolescents ou de formations d'adultes, l'alternance entre périodes passées dans l'institution éducative et celles consacrées à l'activité professionnelle s'impose.

Traditionnellement, les diplômes situent les individus dans une hiérarchie scolaire ou universitaire. Mais, à quelques exceptions près, ils ne sont pas identifiés par référence à une profession. Cette constatation ne se vérifie pas tout à fait dans l'enseignement technique agricole, dans la mesure où le terme de « capacité professionnelle » fait, en même temps, référence à un diplôme et à une compétence reconnue. Il n'en demeure pas moins que la difficulté essentielle est bien de définir le niveau et la nature d'une formation de telle manière qu'ils correspondent aux savoirs, savoir-faire et attitudes nécessaires pour l'exercice d'un métier à un niveau donné. De cette adéquation dépend la valeur sociale d'un diplôme. Nous avons vu, dans les chapitres précédents, que la dérivation et la spécification des objectifs pédagogiques traduisaient cette volonté et ces tensions.

Les promoteurs des formations modulaires souhaitent enfin, répondre à des exigences contradictoires de cohérence et de souplesse. Les collectivités locales, désormais responsables à

des degrés divers, de la définition et du financement des formations, sont sensibles aux sollicitations des professionnels de leurs régions. Ces derniers souhaitent que priorité soit donnée aux besoins locaux. Compte tenu de l'extrême variété des structures et des productions agricoles, on imagine sans peine que les demandes sont diverses. Mais cette diversité, pour justifiable qu'elle soit, ne saurait constituer l'unique référence. D'abord parce qu'elle est conjoncturelle et que les évolutions sont très rapides. Ensuite, parce qu'elle risque de faire oublier la mobilité spatiale des travailleurs et le fait qu'un diplôme doit pouvoir être valorisé n'importe où.

De la même manière, le contenu d'une profession n'est pas stable dans le temps. Si la formation doit s'adapter à un moment donné aux caractéristiques de l'emploi, elle doit en même temps anticiper sur les évolutions prévisibles. La qualification est un équilibre instable entre un individu, un milieu, des techniques et des besoins économiques.

Enfin, au niveau individuel, la nécessité de bâtir une formation sur un projet professionnel ne doit pas faire oublier que ce projet peut ne pas aboutir et qu'il importe donc, parallèlement, de développer des capacités utilisables dans un autre secteur, à un autre moment.

5.1.2. Les principes organisateurs des formations modulaires tentent d'apporter un certain nombre de réponses.

Les recherches qui ont porté sur l'analyse des systèmes d'exploitation ou sur la description des situations professionnelles concourent au même but : disposer d'une description aussi précise que possible des métiers de référence à partir de laquelle peut s'engager le travail de dérivation. Le remplacement des programmes par un ensemble d'objectifs pédagogiques plus ou moins spécifiés témoigne d'un désir de clarification du projet éducatif. De plus, dans la mesure où ces objectifs sont exprimés dans un langage compréhensible par tous les acteurs, ils constituent, à la fois, un instrument de dialogue et les termes d'un contrat. Ce souci d'ouverture et de transparence se retrouve dans l'utilisation de l'évaluation critériée. Il s'agit bien en la mettant en œuvre, de fonder la certification sur des éléments nettement définis et explicites.

5.2. L'évaluation, interface entre économie et formation

L'ensemble de ces tendances, communes à la plupart des formations modulaires, met en évidence le rôle décisif de l'évaluation ou plutôt du couple objectifs/évaluation. C'est, en effet, à partir d'objectifs correctement spécifiés et des items d'évaluation correspondants que l'on pourra valider l'expérience acquise ou orienter le déroulement d'un stage. Ce sont, de la même façon, les critères d'acceptabilité qui situeront le niveau d'une formation ou d'un diplôme et permettront d'engager le débat sur sa valorisation à partir de critères plus rigoureux. C'est enfin, pas le biais de certifications successives que pourront être effectivement mis en œuvre la flexibilité et l'individualisation de formations.

5.3. La flexibilité des formations modulaires

Elle découle d'abord de la possibilité de rompre l'unité de temps et de lieu dans la mesure où le référentiel constitue un point de repère à la fois pour la formation et pour l'évaluation. La maîtrise

des capacités importe plus que la nature des apprentissages qui ont permis de les acquérir. Mais elle résulte aussi des modalités d'élaboration des objectifs et des items d'évaluation.

5.3.1. En pratique, il est apparu très rapidement illusoire de construire des référentiels qui spécifieraient – de façon exhaustive et fermée – la liste de tous les objectifs pédagogiques opérationnels. Deux obstacles majeurs surgissent lorsqu'on s'engage dans cette voie.

Comme nous l'avons indiqué en décrivant la spécification, les méthodes d'apprentissage et la didactique des disciplines sont des facteurs qui pèsent fortement sur la définition des objectifs opératoires. Dans la mesure où les pédagogues ne peuvent travailler que s'ils sont parvenus à s'approprier ces objectifs, il convient donc de leur laisser une certaine latitude dans la spécification.

En second lieu, il est toujours dangereux de rigidifier les objectifs d'un curriculum tant il est indispensable pour l'institution éducative de tenir compte du milieu dans lequel elle s'insère et des demandes particulières de son public.

Des possibilités d'infléchissement, d'adaptation, d'accommodation ou d'acclimatation ouvertes par le faible degré de spécification apparaissent comme une sage précaution. Si le diplôme n'est défini qu'à l'aide d'une liste d'objectifs intermédiaires et terminaux d'intégration, les institutions de formation disposent d'une certaine latitude lors de l'étape de spécification. En fonction du contexte et de leurs publics, elles peuvent personnaliser et adapter les curricula.

5.3.2. Mais on a souvent fait remarquer – à juste raison – que le travail d'élaboration d'objectifs opérationnels constituait une tâche très longue et fort difficile. Est-il raisonnable de demander à chaque enseignant ou formateur de faire un tel travail préalable avant d'intervenir auprès d'un groupe d'apprenants ? La solution que nous préconisons est celle de la banque d'objectifs. Il s'agit de recueillir et d'enregistrer tous les objectifs spécifiques et opérationnels proposés par des pédagogues pour chacun des objectifs intermédiaires et terminaux d'intégration d'une formation d'un niveau donné.

Contrôlés à l'entrée, ces objectifs sont disponibles à tout moment pour l'éducateur qui demande à la banque de les consulter. Il se trouve alors placé devant la situation suivante : ayant à organiser une séquence de formation d'une durée déterminée et pour un groupe cible précis, il lui est proposé un nombre élevé d'objectifs. Son travail consiste à choisir – et ce en les lisant – les objectifs qui lui apparaissent les plus adaptés.

Comme ces objectifs correspondent à des orientations pédagogiques et didactiques (cf. le paragraphe sur la spécification), en choisissant ces objectifs, il s'approprie une modalité d'apprentissage. Ce choix induit chez lui – et parfois implicitement – tout un travail de réflexion pédagogique en le contraignant à clarifier la nature des changements qu'il veut provoquer auprès des apprenants comme résultat de la formation.

5.3.3. De la même façon que pour le travail de définition des objectifs, il est possible de proposer un système de banque pour les situations d'évaluation : la banque d'items. Cette banque enregistre, afin de les proposer ultérieurement, tous les items imaginés par les pédagogues pour contrôler les résultats de chacun des objectifs intermédiaires ou terminaux d'intégration.

Ces banques pourraient être utilisées à deux niveaux : les objectifs constitutifs des modules obligatoires seraient rassemblés à l'échelon national. Ceux relevant d'une adaptation régionale pourraient être gérés par les services déconcentrés. Ce dispositif permettrait, à la fois, de garantir une certaine homogénéité et d'adapter les formations à l'économie locale et aux publics.

5.4. L'individualisation des parcours de formation

Il est certain que le succès peu contestable des formations organisées selon les modèles modulaires tient à leurs potentialités d'individualisation. Il nous semble même que s'il n'existe pas une attitude volontariste des promoteurs et des responsables des institutions éducatives soucieux de mettre en œuvre l'individualisation, cette organisation perd ce qui lui donne sens. L'individualisation est en effet, a priori, un système d'organisation plus difficile à gérer : elle complique la mise en œuvre du planning ; elle fait éclater le curriculum dans le temps et dans l'espace ; elle prive l'équipe éducative d'une partie de la dynamique d'un groupe stable, etc.

En contrepartie, quatre catégories d'avantages plaident pour ce mode d'organisation et expliquent sa vogue actuelle : la montée en puissance de l'automatisation du processus enseigner/apprendre que représente l'informatique (EAO) ; les relatifs succès de modes d'apprentissage jugés autrefois secondaires : liaison école/entreprise, qualités de l'alternance, importance de l'apprentissage sur le tas avec des maîtres de stage ; le calcul des financiers alléchés par l'idée qu'il sera possible d'atteindre une qualification donnée en diminuant la durée de la formation et donc en abaissant les coûts ; l'explosion au plan des sciences sociales d'une idéologie qui réhabilite l'acteur et fait de l'individualisme le comportement moteur d'une société moderne.

Comment, en pratique, l'individualisation peut-elle effectivement passer en acte ?

5.4.1. Contenus de formation

L'organisation modulaire d'un curriculum, en définitive, met en cause l'unité thématique d'une formation. Dans le système actuel l'adaptation des contenus de formation à la demande des individus et de la société se réalise par le système des spécialités et des options : 27 options et spécialités différentes pour un seul diplôme de niveau V comme le BPA. Or ce système est en permanence inadapté car il est extrêmement rigide : l'adaptation de la formation exige la création d'un nouveau diplôme. Le diplôme créé tend à se maintenir sur le marché et accroît ainsi l'inadaptation de l'école aux besoins de la société. D'autre part, il n'est pas certain qu'une demande de qualification justifie un tel effort : elle peut être temporaire et contingente.

L'institution de formation, dans les systèmes modulaires, pour être attractive doit s'efforcer d'offrir la plus large palette possible de spécialités et d'options ce qui est rendu possible par la distinction entre unités communes/obligatoires et unités facultatives/optionnelles. Mais, à terme, les limites apparaissent assez vite en fonction des compétences du groupe de spécialistes et même de l'équipement de l'institution de formation.

5.4.2. Lieux de formation

L'organisation modulaire peut s'enrichir considérablement par la mise en commun de moyens et de compétences pédagogiques de plusieurs institutions éducatives au sein d'un réseau.

La flexibilité est alors assurée par la multiplicité des lieux dans lesquels l'apprenant pourra se rendre afin de trouver les modules correspondant au profil spécifique de sa demande.

5.4.3. Rythme et durée de formation

L'individualisation des contenus de formation conduisant presque naturellement à la dispersion des lieux de formation se complète d'un second paramètre d'ordre temporel. Dans une organisation modulaire, il devient possible d'entrer et de sortir du système de formation à tout moment. Entrer plus tard pour l'individu qui a déjà, grâce à son expérience professionnelle ou à un effort de formation préalable, acquis des capacités. Sortir du système nanti de toute façon des unités ou modules évalués positivement et qui demeure acquis pour une période déterminée.

De même, dans la formation continue, s'offre la possibilité d'étaler le curriculum sur une ou plusieurs saisons en organisant des sessions et stages soit à temps partiel (2 ou 3 jours par semaine), soit selon un rythme discontinu.

5.4.4. Mode d'apprentissage

Ultime paramètre d'individualisation : on peut postuler qu'elle pourra bénéficier d'une palette plus riche de modalités d'organisation de la formation.

Aujourd'hui domine de façon écrasante le groupe-classe conduit par un seul pédagogue. Ne nous berçons pas d'illusions : cette façon de faire a de beaux jours devant elle. Cependant, la souplesse des formations modulaires, leur souci d'individualiser les parcours et de les adapter aux demandes... autant de préoccupations qui conduisent à terme à imaginer d'autres modalités d'apprentissage.

Parmi celles-ci, des tendances devraient rapidement occuper une place plus importante : l'enseignement par correspondance, l'apprentissage chez un maître de stage, les dispositifs d'autoformation.

Le fonctionnement des formations modulaires, et particulièrement les dispositifs de diplômes par unités de contrôle capitalisables (UC), exige une procédure d'évaluation d'entrée dans le dispositif. Cette évaluation vise à valider des pré-acquis et à contrôler les prérequis. Quelle solution pour les candidats qui ne possèdent pas les prérequis ? Se former pour acquérir le niveau de formation générale exigé. L'enseignement par correspondance (écrit ou audiovisuel) intervient ici.

L'institution de formation pourra-t-elle, avec ses seules forces, répondre à toutes les demandes correspondant à des spécialisations rares mais dont la technicité est élevée ? Certainement pas ; la solution passe par un réseau de maîtres de stages qualifiés et compétents à qui l'institution éducative sous-traite effectivement une partie des objectifs de formation.

Enfin, les efforts importants consacrés à la définition des objectifs spécifiques et à l'élaboration des critères d'évaluation trouvent leurs justifications : désormais on dispose d'un matériau extrêmement plus explicite et fiable qui devrait permettre, quel que soit le mode d'apprentissage choisi, d'arriver au même résultat. C'est cette idée qui peut faire penser qu'au développement des formations modulaires pourrait correspondre une implantation significative des dispositifs d'autoformation : livrets, travail sur documents, EAO.

Les expérimentations en cours au ministère de l'Agriculture sont diverses et variées dans la mesure où elles tiennent compte de la nature des formations – initiales ou continues –, des spécificités des publics – jeunes ou adultes, en cours d'emploi ou en voie d'installation –, des contraintes de la production locale.

Ainsi apparaissent des pratiques différentes. N'est-ce pas là une preuve de l'efficacité de ces nouveaux dispositifs de formation. Loin de substituer une autre forme de rigidité aux contraintes pesantes des systèmes précédents, ils possèdent en eux-mêmes les moyens de s'adapter et d'évoluer.

GLOSSAIRE

But : Nous proposons de considérer les buts comme distincts des finalités et des objectifs. Tous ces termes se rapportent bien à des intentions (les visées éducatives), mais les buts traduisent le résultat des choix effectués par les responsables en fonction des finalités et aussi des contraintes de la mise en œuvre. Ils expriment des priorités circonstanciées. C'est le niveau de l'organisation de l'action en fonction de moyens matériels, financiers et humains. A chaque but correspond un groupe-cible déterminé.

Critère : Pour évaluer l'atteinte d'une performance, il faut non seulement avoir décrit le comportement observable correspondant, mais préciser également le niveau minimum requis comme seuil de performance qui rendra ce comportement acceptable. Les critères (qui fondent l'évaluation d'où l'appellation d'évaluation critériée) définissent les paramètres d'une performance satisfaisante apportant la preuve qu'une capacité est acquise.

Dérivation : Démarche utilisée pour la définition des objectifs pédagogiques ; elle se distingue de la spécification. Les objectifs pédagogiques sont dérivés par référence à des situations professionnelles : celles auxquelles le curriculum essaie de préparer les apprenants.

Évaluation certificative : Évaluation qui vise à établir le bilan de ce que l'élève ou le stagiaire a acquis. Administrée à l'issue d'une séquence de formation ou à la fin de l'ensemble de celles-ci, elle communique à l'extérieur les résultats des individus. Elle porte sur les OTI et décerne les certificats ou les diplômes dont et l'individu et la société ont besoin.

Évaluation critériée : S'oppose à évaluation normative. Il s'agit de construire un dispositif d'évaluation qui se veut non subjectif, dans lequel les résultats obtenus sont situés par rapport à des critères et des performances soigneusement décrits préalablement à la formation.

Évaluation d'étape : Organisée pendant la formation (et non pas à l'issue de celle-ci), l'évaluation d'étape ponctue la fin d'une séquence particulière homogène. Elle permet de vérifier que des objectifs (terminaux ou intermédiaires) ont bien été atteints.

Évaluation formative : Désigne les phases au cours desquelles les formateurs recueillent tous les éléments susceptibles de leur fournir des indications propres à améliorer l'efficacité pédagogique. L'évaluation formative est un outil de régulation. Elle apparaît donc comme un instrument de formation et non pas de sanction. Elle se situe nécessairement pendant la formation et elle n'est jamais communiquée à l'extérieur ; un échec, un mauvais résultat, une erreur ont autant d'importance qu'une réussite ou un bon score. Dans ce cas, il s'agit de rechercher la cause des difficultés de l'apprenant afin d'y remédier.

Évaluation diagnostique : Située avant ou au début de la période de formation, elle permet de vérifier que les apprenants disposent des prérequis indispensables ou qu'ils maîtrisent certains pré-acquis. Administrée à l'issue d'une séquence de formation, elle permet de comparer les comportements manifestés à ceux qui sont décrits par les objectifs.

Évaluation normative : Évaluation qui vise à situer les résultats d'un individu par rapport à ceux du groupe auquel il appartient, la notation chiffrée est l'instrument privilégié de l'évaluation normative. Elle conduit à répartir les individus selon une courbe normale d'allure gaussienne : quelques excellents élèves, quelques très médiocres et une écrasante majorité de « moyens ».

Finalité : Il s'agit des orientations générales qui fondent un système éducatif. Nourries des valeurs communes à l'ensemble des membres d'un groupe social, elles sont formulées en termes suffisamment vagues pour être acceptées de tous.

Groupe-cible : Agrégation arbitraire d'individus en direction desquels on propose une offre de formation. Les caractéristiques sociologiques et psychologiques d'un groupe-cible sont relativement homogènes et sont prises en compte dans la démarche d'élaboration des objectifs pédagogiques.

Item : Désigne chacun des éléments qui compose une situation d'évaluation. Il s'agit en général d'une question, d'un test ou de tout autre modalité unitaire participant au contrôle des résultats.

Objectif d'expression : Cette catégorie d'objectifs se rapporte à tous les apprentissages visant à l'acquisition de démarches de pensée et l'utilisation des « langages » fondamentaux. Ces objectifs sont plus difficiles à opérationnaliser. Ils demeurent évocatifs.

Objectif intermédiaire (OI) : Catégorie assez vague désignant des objectifs ni trop globaux, ni trop spécifiques. Ces objectifs, non opérationnalisés, peuvent être décomposés en une (ou plusieurs) série(s) d'objectifs spécifiques. Ils identifient des comportements élaborés combinant des capacités élémentaires.

Objectifs de maîtrise : Un objectif de maîtrise désigne un comportement stable et qui, lorsqu'on l'évalue, est considéré comme définitivement acquis (en vue de toute utilisation ultérieure). En pratique, ce sont les plus aisés à spécifier et opérationnaliser. Ils se rapportent presque toujours à des connaissances ou des savoir-faire.

Objectif pédagogique opérationnel (OPO) : Décrit un comportement simple, une performance aisément observable et, si possible, mesurable. C'est le produit ultime de la spécification ; son énoncé doit identifier précisément l'activité, son objet, les conditions de réalisation et les critères d'acceptabilité.

Objectif de transfert : Par opposition à un objectif de maîtrise, qui est supposé acquis dès qu'on l'a évalué positivement, un objectif de transfert se rapporte à une compétence qui prendra sens seulement dans le cadre professionnel. On suppose dans ce cas que l'apprenant qui maîtrise une capacité en situation de formation parviendra à résoudre de la même façon un problème homologue de la vie professionnelle et sociale.

Objectif terminal d'intégration (OTI) : Il s'agit d'un objectif qui suppose une formation longue et consistante conduisant à des apprentissages multiples et différenciés (connaissances, savoir-faire, méthodes, langages...). Un OTI intègre, en un comportement élaboré, plusieurs

catégories d'apprentissage. Des modalités particulières de contrôle permettent de vérifier qu'un OTI est maîtrisé : il s'agit de l'évaluation d'étape et de l'évaluation certificative.

Spécification : Dans la démarche de définition, un objectif opératoire se rapporte à la différenciation d'un objectif intermédiaire en une série d'objectifs de plus en plus précis (spécifiques). Le terme ultime de la démarche de spécification aboutit à la construction d'objectifs opérationnels.

Pré-acquis : Capacités ou compétences constitutives d'un curriculum et que des apprenants (grâce à leur formation antérieure ou leur expérience professionnelle) maîtrisent avant même de s'y engager.

Prérequis : Connaissance, savoir-faire ou attitude considérée comme indispensable pour prétendre suivre avec succès une formation d'un niveau déterminé.

Taxonomie (d'objectifs pédagogiques) : Classification ordonnée et hiérarchisée des objectifs de chacun des domaines de l'intervention éducative (cognitif, affectif et psychomoteur). Les taxonomies sont construites à partir de théories de l'apprentissage. Elles peuvent contribuer à faciliter la démarche de spécification.

RÉFÉRENCES

- BIRZEA C., *Rendre opérationnels les objectifs pédagogiques*, PUF, 1979.
- BLOOM B. S. et al., *Taxonomie des objectifs pédagogiques*, Éducation Nouvelle, Montréal, 1969.
- CARDINET J. et al., *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, P. LANG, Berne, 1979.
- CARDINET J., *Pour apprécier le travail des élèves*, IRDP 84.12, Neuchâtel, 1984.
- DAUVISIS M.-C., « Réflexion critique sur les pratiques actuelles d'évaluation » in *Contributions à la rénovation l'enseignement agricole*, tome I des Actes INRAP, Dijon, 1984.
- EISNER E. W., *Instructional and expressive education objectives*, 1969 (cité in BIRZEA, 1979).
- GABORIAUD G. et JACOBI D., *Annexe pédagogique du BPA agriculture-élevage. Rapport final*, INPSA, Dijon, 1980.
- GAGNE R., « Identifying objectives » in MERILL M. D., *Instructional design*, Prentice Hall (cité in De LANDSHERRE, 1975), 1971.
- GAUDINO C. et al. (sous la direction de JACOBI D.), *Formuler des objectifs pédagogiques. Manuel d'autoformation destinés aux formateurs d'adultes*, INPSA, Dijon, 1984.
- GILLY M., *Maître, élève : rôles institutionnels et représentations*, PUF, 1980.
- HAMELINE D., *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et continue*, ESF, 1979.
- JACOBI D., *Qu'est-ce qu'un objectif pédagogique ?*, INPSA, Dijon, 1974.
- JACOBI D., « Et bien oui, il faut définir des objectifs ! » in LAFORGE J., *Formation et développement*, INPSA, Toulouse, 1984 (p. 308-343).
- JACOBI D. et LOUPIAS P., *Objectifs pédagogiques et formation continue*, INPSA, Dijon, 1980 (26 p.).
- De KETELE J.-M., « Évaluation et objectifs d'intégration » in *Actes INRAP* (op. déjà cité), Dijon, 1984 (p. 87-112).
- De LANDSHEERE V. et G., *Définir les objectifs de l'éducation*, PUF, 1975.

LOUPIAS P., *Le BPA par unités de contrôle capitalisables*, INPSA, Dijon, 1985.

MAGER R. F., *Comment définir les objectifs pédagogiques ?*, GAUTHIER-VILLARS, 1971.

POCZTAR J., *La définition des objectifs pédagogiques*, ESF, 1979.

SCHWARTZ B. et al., « Formulation d'objectifs et gestion du temps », *Éducation permanente* n° 53, 1980 (p. 3-20).

WEISS J., *Individualité et réussite scolaire*, Berne : Publications universitaires européennes, P. LANG, 1984.