

LB

5.5

UL

1986

B373

FACULTE DES SCIENCES DE L'EDUCATION

THESE
PRESENTEE
A L'ECOLE DES GRADUES
DE L'UNIVERSITE LAVAL
POUR L'OBTENTION
DU GRADE DE MAITRE ES ARTS (M.A.)

PAR
GINETTE BEAUDOIN

L'EFFET DU CONTEXTE D'UTILISATION DES OBJECTIFS PEDAGOGIQUES
SUR LE RENDEMENT SCOLAIRE D'ELEVES

AOUT 1986



RESUME

Cette étude recherchait les effets du contexte d'utilisation des objectifs pédagogiques sur le rendement scolaire d'élèves. Un design quasi-expérimental comprenant un prétest et un post-test avec groupes expérimental et témoin a été utilisé. Le groupe expérimental recevait un enseignement à partir d'objectifs où les élèves et enseignants étaient entraînés à leur utilisation. Les objectifs étaient aussi formulés clairement, présentés avant l'enseignement et intégrés en classe à l'aide d'un plan de cours. Le groupe témoin poursuivait l'enseignement traditionnel. Les résultats ont indiqué des différences significatives entre les groupes expérimental et témoin sur l'épreuve de rendement scolaire.

Ginette Beaudoin
Etudiante

Richard Girard
Directeur de recherche

RESUME

Depuis les quinze dernières années, une multitude de recherches ont été menées du côté des effets des objectifs pédagogiques sur le rendement scolaire des élèves. Curieusement, les résultats découlant de ces recherches demeurent des plus contradictoires. En effet, plusieurs recherches ont conclu à un accroissement du niveau d'apprentissage, alors que d'autres, en nombre sensiblement équivalent, ne démontrent pas cette amélioration.

Ces résultats conflictuels ont d'ailleurs soulevé l'intérêt de plusieurs chercheurs et théoriciens. On invoque principalement des problèmes d'ordre méthodologique et pratique comme étant les causes de cette situation. Il se pourrait aussi, comme le suggèrent quantité de chercheurs, que l'on n'ait pas assez considéré le contexte dans lequel sont utilisés les objectifs pédagogiques.

Au début, la plupart des recherches n'ont vérifié que les effets sur le rendement scolaire, de la communication des objectifs aux élèves. Peu à peu, les chercheurs ont compris qu'il ne suffisait pas de communiquer les objectifs aux élèves pour améliorer leur apprentissage. D'autres variables pouvaient être importantes à considérer. C'est ainsi que certaines recherches ont, en plus de communiquer les objectifs aux élèves, entraîné soit le professeur ou l'élève à l'utilisation des objectifs, ou encore ont formulé des objectifs de façon plus claire, etc. Aucune recherche, cependant, n'a pensé à tenir compte du contexte global dans

lequel sont utilisés les objectifs pédagogiques. On a omis de contrôler l'ensemble de ces variables qui pourtant devrait rendre plus efficace l'enseignement à partir d'objectifs.

Cette recherche a comme but de vérifier si le contexte d'utilisation des objectifs pédagogiques améliore le rendement scolaire des élèves. Afin de vérifier cette hypothèse, une expérience a été menée auprès de 267 élèves au total. Plus précisément, notre échantillon se composait de 121 élèves étudiant la musique au niveau primaire et de 146 élèves étudiant l'anglais au niveau secondaire. Les classes retenues provenaient de plusieurs écoles primaires de la région de Thetford Mines ainsi que de la polyvalente de l'Ancienne Lorette en banlieue de Québec.

Un design quasi-expérimental comportant un prétest et un post-test avec groupe expérimental et groupe témoin a été utilisé. La période d'enseignement s'étalait sur une période de trois mois pour les groupes de musique et de deux mois pour les groupes d'anglais.

Dans les groupes expérimentaux, en musique et en anglais, les objectifs pédagogiques étaient communiqués aux élèves par l'intermédiaire d'un plan de cours. Les élèves et les enseignants étaient également entraînés à l'utilisation des objectifs. L'enseignement traditionnel se poursuivait dans les groupes témoins.

Des problèmes d'ordre méthodologique nous ont empêchés de vérifier notre hypothèse de recherche sur les résultats en musique. Pour des raisons hors de contrôle, le post-test chez les groupes témoins a été administré un mois après la fin de l'enseignement plutôt qu'immédiatement comme prévu. Ce biais était trop important pour effectuer quelque analyse que ce soit.

Les résultats de l'analyse de covariance révèlent, qu'en anglais, le groupe expérimental a obtenu un rendement scolaire significativement supérieur à celui du groupe témoin. Cependant, les notes observées ne sont pas aussi élevées que l'on s'y attendait. Une défaillance au cours de l'expérience a probablement atténué les effets de l'enseignement à partir d'objectifs.

Puisque nous n'avons pas effectué de contrôle direct en classe, mais plutôt rencontré les enseignants en dehors des heures de classe, nous n'avons pu observer nous-mêmes quelque indice permettant de comprendre la raison des résultats plutôt faibles. Quelques hypothèses de réponses ont été invoquées. La motivation des élèves, ainsi que l'application des activités d'apprentissage prévues dans le plan de cours, ont été mises en cause.

Les principales recommandations seraient de reprendre l'expérience, en exerçant un contrôle plus rigoureux des variables et de vérifier les effets du modèle appliqué sur l'apprentissage à long terme. Il serait également intéressant qu'on vérifie si la motivation ou l'habileté des élèves sont des facteurs importants dans une étude de ce genre.

Ginette Beaudoin
Etudiante

Richard Girard
Directeur de recherche

REMERCIEMENTS

Je désire exprimer toute ma gratitude à mon directeur de recherche, Monsieur Richard Girard, qui par son encouragement, sa constante disponibilité et ses bons conseils, a su diriger efficacement mon travail.

J'adresse également mes remerciements à tous ceux et celles qui ont contribué de près ou de loin à la réalisation de cette recherche, ainsi qu'à l'organisme F.C.A.R. pour avoir accordé les fonds nécessaires. (Projet no. 84EQ-2603).

Ginette Beaudoin

Août 1986

821930

TABLE DES MATIERES

	Page
REMERCIEMENTS	ii
TABLE DES MATIERES	iii
LISTE DES TABLEAUX	vi
Chapitre I: POSITION DU PROBLEME ET RECENSION DES ECRITS	1
1.1 PROBLEMATIQUE	2
1.2 RECENSION DES ECRITS	8
1.2.1 Etudes portant sur la communication des objectifs aux étudiants	8
1.2.2 Etudes portant sur le niveau de généralité des objectifs	13
1.2.3 Etudes portant sur l'expérience qu'ont les étudiants de l'utilisation des objectifs	15
1.2.4 Etudes portant sur l'expérience qu'ont les enseignants de l'utilisation des objectifs	17
1.2.5 Etudes portant sur la façon d'enseigner les objectifs en classe	20
1.2.6 Etudes portant sur le moment de présentation des objectifs dans le processus d'apprentissage	22
1.2.7 Etudes portant sur les niveaux de complexité des objectifs	22

	Page
1.2.8 Conclusion de la recension des écrits	23
Chapitre II: CADRE THEORIQUE	26
2.1 L'HYPOTHESE DE LA RECHERCHE	30
2.2 LISTE ET DEFINITION DE VARIABLES	31
2.2.1 Les éléments composant la variable indépendante	31
2.2.1.1 La communication des objectifs	31
2.2.1.2 Le niveau de généralité	31
2.2.1.3 Le moment au cours de l'apprentissage où les objectifs sont présentés	33
2.2.1.4 L'expérience qu'ont les enseignants des objectifs pédagogiques	33
2.2.1.5 L'expérience qu'ont les étudiants des objectifs pédagogiques	34
2.2.1.6 La façon d'intégrer les objectifs pédagogiques dans l'enseignement	34
2.2.2 La variable dépendante	35
Chapitre III: METHODOLOGIE DE L'EXPERIENCE	36
3.1 L'ECHANTILLON	37
3.2 LE DEVIS EXPERIMENTAL	39
3.3 LE DEROULEMENT DE L'EXPERIENCE	40
3.3.1 La formation des enseignants	40
3.3.2 La session d'information aux élèves	41
3.3.3 La remise des plans de cours et enseignement en classe	41
3.3.4 Les consignes aux enseignants et contrôle de l'expérience	42
3.4 LA DESCRIPTION DU MATERIEL	44
3.5 LES PRINCIPALES LIMITES DE L'ETUDE	45

	Page
Chapitre IV: DESCRIPTION ET DISCUSSION DES RESULTATS	46
4.1 LES RESULTATS EN MUSIQUE	48
4.2 LES RESULTATS EN ANGLAIS	49
4.2.1 L'analyse de covariance	51
4.2.2 Vérification de l'hypothèse de recherche sur les résultats en anglais	52
4.3 DISCUSSION DES RESULTATS	54
4.4 CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS	56
4.4.1 Conclusions	56
4.4.2 Recommandations	56
BIBLIOGRAPHIE	58
APPENDICE A	63
APPENDICE B	71
APPENDICE C	75
APPENDICE D	87

LISTE DES TABLEAUX

		Page
Tableau 3.1	Répartition des sujets selon le groupe et la matière	38
Tableau 3.2	Devis prétest versus post-test pour les groupes expérimental et témoin	39
Tableau 3.3	Dates d'administration des prétests et des post-tests pour les groupes de musique	43
Tableau 3.4	Dates d'administration des prétests et des post-tests pour les groupes d'anglais	43
Tableau 4.1	Moyennes % et écarts-types des résultats obtenus au test de musique	48
Tableau 4.2	Moyennes % et écarts-types des résultats obtenus au test d'anglais	50
Tableau 4.3	Analyse de covariance des méthodes d'enseignement effectuées dans les classes de deuxième secondaire	53
Tableau 4.4	Moyennes ajustées suite à l'analyse de covariance	54

CHAPITRE I

Chapitre I

POSITION DU PROBLEME ET RECENSION DES ECRITS

1.1 PROBLEMATIQUE

Le concept d'objectif pédagogique n'est pas nouveau dans le monde de l'éducation. On s'accorde pour dire (Eisner, 1971; Lawson, 1974), que la croyance en la formulation explicite d'intentions d'enseignement se concrétisait dès 1924 par la parution d'un ouvrage de Franklin Bobbit intitulé "How to make a curriculum". Ce mouvement a pris de plus en plus d'ampleur par la suite avec le regroupement de nombreux spécialistes de programmes qui proclamaient tout haut le besoin d'objectifs spécifiques dans l'enseignement. La première tâche sur laquelle se sont penchés les chercheurs dans ce domaine fut celle de l'identification des méthodes et de prescriptions pour la formulation d'objectifs écrits en termes de comportements. Mager (1962), Gagné (1967) et Popham (1969) se sont particulièrement distingués par leur contribution à ce développement.

Toutefois, malgré tous les efforts déployés par les chercheurs, l'implantation progressive des objectifs pédagogiques dans le monde de l'éducation ne s'est d'évidence pas accompagnée d'un enthousiasme inconditionnel de la part des praticiens oeuvrant dans le milieu. Eisner (1971) note d'ailleurs à ce propos:

"Many able people for many years have spent a great deal of time and effort in identifying methods and providing prescriptions for the formulation of educational objectives, so much so that the statement "Educational objectives should be stated in behavioral terms" has been elevated - or lowered - to almost slogan status in curriculum circles. Yet, despite these efforts, teachers seem not to take educational objectives seriously". (p. 361).

Cette attitude rencontrée chez de nombreux enseignants laisse supposer l'existence d'un désaccord sur la valeur des objectifs. Cette situation semble se répéter aussi à un autre niveau. On constate effectivement que, même sur un plan théorique, il n'existe pas de consensus quant à la valeur des objectifs spécifiques. On distingue d'ailleurs deux écoles de pensées à cet égard; d'une part, des auteurs tels Rath (1973), Angers (1974), Eisner (1971), Ebel (1976) qui, manifestement, ne voient pas très bien la contribution que pourraient apporter les objectifs précis dans le milieu de l'enseignement et, d'autre part, des auteurs tels Mager (1962), Popham (1969), Gagné (1972), Jenkins et Deno (1971), qui voient dans l'utilisation des objectifs de nombreux avantages. De part et d'autre, de nombreux arguments justifiant ces prises de position ont été invoqués. Afin de mieux saisir les raisons sous-jacentes à une telle division, il serait pertinent d'en examiner sommairement la nature.

Les principaux motifs opposant Ebel à la méthode d'enseignement à partir d'objectifs spécifiques sont que: l'on peut devenir un bon professeur sans avoir à utiliser des objectifs spécifiques; les objectifs prennent trop de temps et d'efforts à formuler; ils tendent à mécaniser l'enseignement et, finalement, aucune liste d'objectifs aussi longue soit-elle ne peut représenter adéquatement la totalité de l'apprentissage.

L'aspect mécanique soulevé par Ebel devient, lui-même, l'argumentation majeure d'Angers et de Raths. Ce dernier, par exemple, craint que l'enseignement fondé sur des objectifs spécifiques ne se prête qu'à un emploi abusif d'exercices et de répétitions sans signification pour l'élève et le professeur. Dans la même ligne de pensée, Angers prétend que ce type d'enseignement néglige les facteurs internes de la croissance de l'étudiant qui risque ainsi d'absorber les connaissances d'une façon superficielle et rigide sans pouvoir acquérir une compréhension souple et inventive.

L'opposition d'Eisner, quant à elle, s'est surtout portée aux limites de la théorie elle-même. L'auteur en effet déclare que:

- 1) le processus d'enseignement est trop dynamique et complexe pour pouvoir spécifier à l'avance les résultats attendus;
- 2) la théorie échoue à reconnaître que la précision d'objectifs peut difficilement se réaliser pour certaines matières;
- 3) la croyance que les objectifs peuvent être utilisés comme standard pour mesurer la réussite est fausse;
- 4) les objectifs peuvent être décrits à un autre moment que celui prévu par la théorie.

Du côté des partisans de l'utilisation des objectifs, Popham (1969) a apporté plusieurs avantages spécifiques à l'utilisation des objectifs. Lawson (1974, p. 3) résumait les propos de cet auteur en rapportant que les objectifs:

- 1) promeuvent les décisions prises dans le processus d'enseignement;
- 2) prescrivent des configurations adaptées aux différents individus;
- 3) offrent une manière d'analyser le comportement attendu;

- 4) établissent des opportunités appropriées pour les pratiques;
- 5) déterminent le comportement favorisant la réussite de la tâche finale;
- 6) guident les élèves dans leur étude.

Ce dernier avantage renferme le thème majeur de notre recherche. Jenkins et Deno (1970) ont d'ailleurs fait part de nombreux avantages en ce qui concerne l'étudiant. On souligne entre autres que les objectifs permettent de connaître les étudiants qui atteignent les objectifs, d'identifier ceux qui ont besoin d'un correctif, d'obtenir des données permettant de connaître les interventions pédagogiques efficaces et enfin, de mieux observer la progression des étudiants, ce qui ne peut qu'encourager les professeurs. Selon ces auteurs, il y a eu tellement d'ambiguïtés et de controverses dans la discussion des objectifs spécifiques qu'on a ignoré les avantages qu'ils offrent. Mager et Gagné, deux autres partisans des objectifs, croient que des objectifs clairement définis indiquent aux étudiants ce qu'on attend d'eux et permettent donc une amélioration de la qualité de leur apprentissage.

Ce bref tour d'horizon concernant les opinions favorables ou défavorables aux objectifs pédagogiques nous permet de mieux cerner l'ampleur des controverses entretenues par les théoriciens. Face à cette situation plutôt ambiguë, on ne peut que se tourner du côté de la recherche pour essayer de jeter un peu plus de lumière sur la question. On remarque avec étonnement que jusqu'ici la recherche n'a pas réussi à démontrer de façon satisfaisante l'amélioration que pourraient apporter les objectifs dans l'apprentissage des élèves.

En effet, plusieurs études ont conclu à un accroissement du niveau d'apprentissage des élèves, alors que d'autres, en nombre sensiblement équivalent, ne démontrent pas cette amélioration. Curieusement, la dualité d'opinion exprimée au plan théorique se reflète également dans les conclusions des recherches expérimentales.

Plusieurs personnes ont tenté d'apporter des explications à cette situation pour le moins contradictoire. Ainsi, Eisner (1971) s'en prend particulièrement aux fausses croyances entretenues envers les objectifs. Il soulève plusieurs limites de la théorie des programmes d'enseignement concernant les objectifs pédagogiques, et s'interroge sur leurs conséquences dans l'enseignement.

D'autres auteurs ont révisé systématiquement les différentes études impliquées, afin d'en dégager quelque indice permettant une meilleure compréhension de leurs résultats. Ainsi, Duschatel et Merril (1973) ont constaté la présence, dans plusieurs recherches, de variables n'aboutissant qu'à des résultats inconsistants. Ils ont également remis en cause certaines difficultés pratiques. Lewis (1981), quant à lui, remarque principalement le manque de méthodologie acceptable comme pouvant être la cause des résultats peu probants en faveur des objectifs pédagogiques. Klawer prétend aussi, dans un article récent (1984), que les résultats conflictuels remarqués dans la revue des écrits sont dûs à une recension d'articles trop hétérogènes en regard des méthodes d'enseignement et du design expérimental, ainsi qu'à des méthodes inappropriées permettant l'intégration des études indépendantes. Cependant, une remarque commune à la plupart de ces auteurs est que bon nombre des recherches analysées présentaient des problèmes d'ordre méthodologique (Lewis, 1981; Duschatel et Merrill, 1970). Est-il permis de croire que cela puisse être la raison à de telles contradictions dans les résultats de la recherche?

Un autre type d'explication pourrait se révéler pertinent. Ainsi, on peut envisager qu'un enseignement fondé sur les objectifs doive s'appliquer dans certaines conditions propres à favoriser ce type d'enseignement. Cette dimension concernant le contexte d'enseignement a été largement omise, voire ignorée, dans la plupart des études traitant des effets des objectifs sur l'apprentissage. Melton (1978) a toutefois identifié six variables pouvant définir les conditions sous lesquelles les objectifs pédagogiques auraient le plus de chances de devenir efficaces.

Ce sont:

- 1) le niveau de généralité des objectifs pédagogiques (objectifs généraux versus objectifs spécifiques);
- 2) le moment au cours de l'apprentissage où les objectifs sont présentés à l'étudiant (avant, pendant ou après l'unité d'apprentissage);
- 3) le niveau de difficulté des objectifs (objectifs simples versus objectifs complexes);
- 4) l'expérience que possèdent l'étudiant et le professeur dans l'utilisation des objectifs (étudiant ou professeur initié versus non initié);
- 5) le niveau de motivation de l'étudiant et certains traits de sa personnalité (étudiant motivé versus étudiant non motivé);
- 6) la façon dont l'enseignant informe les étudiants et utilise les objectifs en classe.

Les propos de Duschatel (1973), Lewis (1981), Melton (1978) ne sont pas sans soulever un certain nombre d'interrogations face aux objectifs pédagogiques. De quelles façons les contradictions théoriques se reflètent-elles au niveau de la recherche? Peut-on être d'accord avec Lewis pour expliquer la contradiction par des faiblesses d'ordre méthodologique? Est-il permis de croire, comme le préconise Melton, que l'utilisation des objectifs en classe sera efficace dans la mesure où le contexte d'utilisation aura bien été défini? Afin de jeter un peu plus de lumière sur le sujet, nous consacrerons la prochaine partie à une présentation des différentes recherches qui se sont particulièrement intéressées aux effets des objectifs pédagogiques sur le rendement scolaire des étudiants.

1.2 RECENSION DES ECRITS

L'ensemble des recherches relatives aux objectifs pédagogiques vise surtout à répondre à la question suivante: quel est l'effet de l'utilisation d'objectifs pédagogiques en classe sur le rendement scolaire de l'étudiant? Cependant, les auteurs ont apporté des définitions opérationnelles différentes de l'utilisation des objectifs pédagogiques en classe selon que l'accent était mis sur un rôle particulier d'un objectif pédagogique. Pour faciliter la compréhension de cette partie, nous avons classé les études selon sept variables, lesquelles contribuent à définir ce qu'on entend par l'utilisation des objectifs en classe.

Il convient de mentionner que les recherches relatives aux objectifs pédagogiques distinguent deux aspects de l'apprentissage qui font l'objet d'une évaluation.

Il s'agit de l'apprentissage prévu ("relevant learning"), qui est défini dans le cadre des objectifs et de l'apprentissage non prévu ("accidental learning"), qui n'est pas défini dans le cadre des objectifs. Cette étude ne s'est intéressée qu'à l'apprentissage prévu.

1.2.1 Etudes portant sur la communication des objectifs aux étudiants

L'exemple d'une étude que l'on pourrait qualifier de "typique" de cette catégorie est celle où l'on ne se préoccupe que des différences de rendement scolaire entre un groupe d'étudiants à qui on fournit les objectifs et un autre à qui on ne fournit pas les objectifs. On recense également plusieurs autres études réalisées de cette façon, à la différence que certaines variantes y sont intégrées tel l'ajout d'une deuxième variable. Evidemment, ces dernières études possèdent des protocoles expérimentaux plus complexes que dans le cas des études dites "typiques". Cependant, il faut bien le dire, elles ont l'avantage de multiplier l'information en apportant des précisions quant aux effets de la communication des objectifs sur le rendement scolaire en interaction avec d'autres variables.

Le tableau général dégagé des résultats de ces études dites "typiques" et de celles plus complexes recensées sous cette catégorie est des plus incohérents. En effet, on peut observer que seulement la moitié de ces études sont arrivées à démontrer que le fait de remettre les objectifs aux étudiants augmentait significativement leur rendement scolaire (Morse et Tillman, 1972; Olsen, 1973; Duschatel et Brown, 1974; Cooper, 1976; Martin et Bell, 1977; Raghubir, 1979). L'autre moitié n'a semble-t-il pas obtenu les résultats positifs escomptés (Herron, 1971; Jenkins et Deno, 1971; Tobias et Duschatel, 1972; Philips, 1972; Rushin et Baller, 1981). Face à cette situation pour le moins contradictoire, on peut se demander pourquoi certaines études obtiennent des résultats significatifs alors que d'autres, en nombre équivalent, n'obtiennent pas les mêmes résultats. D'où peut bien venir cette contradiction dans les résultats?

Les conclusions qu'apportent les auteurs des études ayant obtenu des données non significatives nous donnent des pistes de réponses non négligeables à notre questionnement. C'est pourquoi il serait bon de s'y attarder quelque peu afin d'éclaircir la situation. Parallèlement à ceci, nous examinerons la façon dont cette portion d'études a été effectuée.

Philips (1972) ainsi que les chercheurs Rushin et Baller (1981) ont tous trois réalisé des études que nous avons identifiées préalablement comme "typiques". Dans chacune d'elles, on ne retrouve que deux groupes d'étudiants: un à qui on fournit les objectifs et l'autre à qui on ne fournit pas les objectifs. L'étude de Philips était menée auprès de trois cents étudiants en économie de niveau universitaire alors que celle de Rushin et Baller n'engageait qu'une quarantaine d'étudiants en zoologie. Ni l'une ni l'autre de ces études n'a donné des résultats significatifs. Bien que certaines faiblesses méthodologiques aient été remarquées dans les deux cas (contamination du groupe témoin entre autres), elles n'ont pas empêché d'amener Philips à conclure que "la recherche devrait prendre en considération d'autres facteurs pouvant affecter les objectifs pédagogiques". Malheureusement, aucune suggestion précise n'était apportée par l'auteur. Dans la même veine, Rushin et Baller concluaient qu'il y aurait lieu à l'avenir de contrôler le niveau de généralité des objectifs afin de déterminer lequel serait le plus efficace dans l'enseignement.

Voyons maintenant ce qui en est des études présentant des variantes et qui ne sont pas arrivées elles non plus à des résultats significatifs. Pour ce qui est du choix de ces variantes, nous aurons l'occasion de voir combien celles-ci sont diversifiées d'une étude à l'autre.

Commençons par l'étude réalisée par Herron (1971), qui incluait comme variante les niveaux d'habileté des étudiants. On procédait de la façon suivante: trois cent quatorze étudiants d'un cours de chimie de niveau universitaire étaient partagés entre trois groupes expérimentaux et trois groupes témoins. A l'intérieur des groupes expérimentaux, on remettait aux étudiants la liste des objectifs du cours alors que, dans les groupes témoins, aucune liste n'était remise aux étudiants. Les trois groupes expérimentaux différaient dans leur niveau d'habileté (faible, moyen, fort). On a pu déterminer le niveau d'habileté en soumettant les étudiants aux "Standford Achievement Test". A chaque groupe expérimental correspondait un groupe témoin de même niveau d'habileté.

Evidemment, ici encore, aucune différence significative n'était observée entre les groupes à qui étaient fournis les objectifs et ceux à qui n'étaient pas fournis les objectifs. De plus, aucune différence n'était constatée selon que le niveau d'habileté était faible, moyen ou fort. En guise de conclusion, le chercheur remarquait que la manière avec laquelle les objectifs étaient utilisés n'était pas contrôlée et qu'il se pourrait bien que cette variable ainsi que d'autres puissent avoir eu des effets importants mais inconnus sur les résultats de l'étude.

La variante qu'ont apportée les chercheurs Jenkins et Deno (1971) à leur étude concerne, cette fois, les personnes à qui sont attribués les objectifs. Examinons la distribution des groupes, ce qui nous permettra de mieux saisir ce qui distingue cette recherche de la précédente. Cent vingt étudiants en psychologie étaient partagés au hasard entre des groupes expérimentaux et des groupes témoins. On remettait des objectifs spécifiques à trois des six groupes expérimentaux et aux trois autres, des objectifs généraux. Les trois groupes recevant les objectifs généraux se différenciaient entre eux au niveau de la distribution des objectifs. Dans un groupe, seuls les étudiants recevaient les objectifs; dans un

autre groupe, seuls les enseignants recevaient les objectifs; finalement, dans un dernier groupe, et les enseignants et les étudiants recevaient les objectifs. Les trois groupes obtenant les objectifs spécifiques se différenciaient de la même façon. Quant au groupe témoin, il ne recevait aucun objectif.

Jenkins et Deno n'ont remarqué aucune différence significative au niveau du rendement scolaire entre les groupes à qui étaient remis les objectifs (à l'étudiant, à l'enseignant ou les deux à la fois) et le groupe à qui n'était remis aucun objectif. Les chercheurs expliquaient cette situation par le fait que les objectifs n'avaient pas reçu une attention adéquate de la part de ses utilisateurs (professeurs aussi bien qu'étudiants) et qu'il faudrait à l'avenir s'assurer que ceux-ci prennent connaissance des objectifs et les utilisent à bon escient.

La dernière étude dont nous ferons mention dans le cadre de cette catégorie est celle réalisée par Tobias et Duschatel en 1972. La variante incluse dans cette étude diffère de celles vues précédemment, ce qui démontre combien on a associé une quantité de variables aux objectifs pédagogiques dans la documentation.

Comme à l'habitude, deux groupes d'étudiants étaient formés: un à qui on fournissait les objectifs et un autre à qui on ne les fournissait pas. Les sujets de l'étude étaient cent dix-neuf étudiants d'un cours gradué en psychologie. Dans chacun de ces deux groupes d'étudiants, la moitié recevait les unités d'enseignement en séquences désordonnées alors que l'autre moitié recevait les unités en séquences ordonnées. On croyait que la présentation d'unités d'enseignement en séquences désordonnées aurait un effet négatif sur le rendement scolaire des étudiants sauf s'ils possédaient des objectifs pédagogiques.

Tout comme dans les autres cas, aucune différence significative entre ceux à qui étaient présentés les objectifs et ceux à qui n'étaient pas présentés les objectifs n'était observée. L'interaction de la présentation des objectifs avec les séquences d'enseignement ne s'est pas non plus avérée significative. La conclusion des chercheurs se rapportait

encore une fois à un manque de contrôle concernant une autre variable que celle qui était étudiée. Selon eux il semblerait que le fait de remettre les objectifs aux étudiants n'assure pas nécessairement une utilisation adéquate des objectifs et qu'une initiation à leur utilisation serait nécessaire. Les auteurs ne sont pas allés toutefois jusqu'à préciser ce que pourrait signifier une "utilisation adéquate des objectifs".

En ce qui concerne l'ensemble des résultats des études de cette catégorie, nous ne pouvons conclure que le fait de remettre les objectifs aux étudiants augmente leur rendement scolaire. Faut-il se rappeler que la moitié des études recensées arrivait à des résultats significatifs alors que l'autre moitié démontrait des résultats non significatifs. Par contre, à partir des informations que nous donnent différents chercheurs, il est possible de tirer une première explication des nombreuses contradictions dans les résultats.

En effet, les remarques et recommandations faites par les chercheurs nous amènent à observer qu'en plus de la connaissance des objectifs, d'autres facteurs pourraient contribuer significativement à une utilisation des objectifs en classe. Il semble donc qu'il ne soit pas suffisant de fournir les objectifs aux étudiants pour espérer une augmentation probable, même sensible, de l'apprentissage. Les variables qui ont été identifiées et suggérées pour les recherches à l'avenir concernent surtout l'utilisation des objectifs. On devrait s'assurer qu'ils soient effectivement utilisés dans l'enseignement et ce, d'une façon appropriée. Pour ce faire, Jenkins et Deno (1971) ainsi que Tobias et Duschatel (1972) ont apporté finalement comme suggestion de familiariser davantage aussi bien les enseignants que les élèves avec l'utilisation des objectifs. On se demande également quel est le niveau de généralité des objectifs (objectifs généraux versus objectifs spécifiques) favorisant davantage le rendement scolaire (Rushin et Baller, 1981).

A la suite des suggestions faites par les chercheurs précités, un certain nombre d'études ont repris cette idée de fournir les objectifs aux étudiants tout en contrôlant d'autres variables telles le niveau de généralité des objectifs, l'expérience des étudiants ou des professeurs dans

l'utilisation des objectifs, le moment de présentation des objectifs dans le processus d'apprentissage, leur complexité et la façon d'enseigner à l'aide des objectifs. On peut se demander si ce genre d'études a réussi à démontrer des résultats plus cohérents que celles vues précédemment. Aussi, rapportons-nous immédiatement aux études traitant du niveau de généralité des objectifs.

1.2.2 Etudes portant sur le niveau de généralité des objectifs

Plusieurs recherches ont tenté de vérifier si des objectifs formulés de façon spécifique étaient davantage efficaces sur le rendement scolaire que ceux formulés en termes plus généraux. Tout comme dans la catégorie précédente, il existe des études que l'on peut qualifier de "typiques", sauf qu'on ne s'intéresse cette fois qu'aux différences de rendement scolaire entre un groupe d'étudiants à qui on fournit des objectifs généraux et un groupe d'étudiants à qui on fournit des objectifs spécifiques. Cependant, la majorité des études répertoriées sous cette catégorie ont intégré, en plus du niveau de généralité des objectifs, plusieurs autres variables.

Pour ce qui est des résultats de l'ensemble de ces études, nous sommes en mesure d'effectuer un parallèle avec la catégorie précédente en ce sens qu'ici aussi le tableau qui s'en dégage présente plutôt des données contradictoires. En effet, d'un côté on obtient une augmentation significative du rendement scolaire du groupe d'étudiants à qui sont remis les objectifs spécifiques comparativement au groupe d'étudiants à qui sont remis les objectifs généraux (Rothkopf et Kaplan, 1972; Mosley et Bell, 1976; Kaplan, 1976; Lindsey, 1980). D'un autre côté, on ne démontre aucune différence significative entre d'autres groupes ayant subi le même traitement expérimental (Jenkins et Deno, 1971; Girard, 1972; Stedman, 1972; Royer, 1977; Keller et Klasek, 1981). Des quatre études obtenant des résultats significatifs, trois portaient sur l'apprentissage de la lecture. Il serait encore trop tôt pour affirmer que les objectifs spécifiques donnent de meilleurs résultats dans ce type d'apprentissage que dans d'autres. Cette observation aurait avantage à être approfondie, mais ce n'est toutefois pas le but de cette étude.

Tout comme dans la catégorie d'études précédente, certains auteurs n'ayant pas obtenu des résultats significatifs dans leur étude invoquent des arguments intéressants en vue d'expliquer ce phénomène. Keller et Klasek (1981) sont de ce nombre. Leur étude fait partie de celles identifiées comme étant "typiques". Ils ont testé trois niveaux de généralité se décrivant comme suit: (1) des objectifs spécifiques, (2) des objectifs de niveau moyen correspondant à des objectifs développementaux et (3) des objectifs généraux. En tout, quatre-vingt treize étudiants suivant un cours en audio-visuel composaient l'échantillon. Ces étudiants étaient divisés en trois groupes, chaque groupe soumis à l'étude d'un niveau de généralité différent. Les résultats de l'analyse de variance n'ont révélé aucune différence significative entre les trois groupes. On est arrivé à la conclusion que le processus du développement était une interaction de personnalité, d'idées, d'informations, etc. et que le simple fait de fournir les objectifs aux élèves selon une hiérarchie définie d'avance ne représentait pas la réalité qui est de beaucoup plus complexe.

Faut-il se rappeler également que dans la recherche effectuée par Jenkins et Deno (1971) et déjà présentée dans la première catégorie, on observait que, bien qu'on fournissait des objectifs spécifiques ou généraux aux étudiants et aux professeurs, ils n'en prenaient pas connaissance et ne les utilisaient pas. Cette observation rejoint le commentaire des auteurs précédents à l'effet que la réalité n'est pas si simple.

Les deux dernières études n'ayant pas obtenu de résultats significatifs, en l'occurrence, celles effectuées par Richard Girard et Paula Nassif Royer comportaient, quant à elles, des difficultés d'ordre méthodologique. Nous avons remarqué également qu'à l'intérieur de cette catégorie d'études, on ne semble pas s'entendre sur ce que sont un objectif spécifique et un objectif général. En effet, on note à ce sujet qu'une difficulté dans la révision de la documentation pertinente à la dimension de spécificité réside dans le fait qu'il y a un phénomène particulier à chacune des investigations, c'est-à-dire qu'il n'y a pas de conceptualisation universelle en rapport avec le caractère opérationnel d'un objectif "général" et d'un objectif "spécifique" (Lawson, 1974, p. 11). Duschatel et Merrill (1973, p. 54) ajoutent à ce propos que "ce problème rend

difficile la généralisation à partir de certaines de ces études". Cette situation illustre donc une lacune qui engendre des limites dans ce genre d'études.

Ce qui se dégage des résultats rapportés jusqu'à maintenant est qu'il n'est pas évident que le fait de fournir des objectifs aux étudiants ait un effet positif et significatif sur le rendement scolaire. Il n'est pas évident non plus que le fait de fournir des objectifs formulés en termes spécifiques ait un effet plus significatif sur le rendement scolaire que le fait de fournir des objectifs formulés en termes généraux. Il semble bien que d'autres facteurs contribuent à expliquer ces résultats. En effet, il est possible que le fait de fournir les objectifs aux étudiants, même formulés en termes spécifiques, ne veuille pas dire pour autant qu'ils perçoivent clairement le rôle que devraient jouer les objectifs dans leur apprentissage. C'est du moins une des hypothèses avancées par différents chercheurs, tels Morse et Tillman (1972) ainsi que Basset et Kibler (1975), qui ont contrôlé l'expérience des étudiants relative à l'utilisation des objectifs.

1.2.3 Etudes portant sur l'expérience qu'ont les étudiants de l'utilisation des objectifs

Seulement trois études ont été répertoriées dans cette catégorie. L'expérience des étudiants constitue donc une variable moins courante que la communication des objectifs ou encore le niveau de généralité des objectifs. L'étude la plus ancienne réalisée sur le sujet a été effectuée par Morse et Tillman en 1972. Ceux-ci ont examiné simultanément les effets de la communication des objectifs et de l'entraînement des étudiants à l'utilisation des objectifs. L'entraînement consistait principalement en la lecture de l'ouvrage de Mager intitulé "Preparing Instructional Objectives".

Deux groupes expérimentaux furent constitués. Dans le premier groupe, on donnait à lire aux étudiants le livre de Mager accompagné d'explications en classe; dans le second groupe, la même lecture était prescrite, sauf qu'aucune explication en classe n'était fournie aux

étudiants. Un groupe témoin fut également constitué. Dans chacun des deux groupes expérimentaux, on remettait à la moitié des étudiants des objectifs de comportement et à l'autre moitié on ne remettait aucun objectif. Les résultats ont démontré que les étudiants à qui on avait remis les objectifs obtenaient un rendement significativement supérieur à ceux à qui on n'en avait pas remis. Cependant, l'entraînement n'a donné aucun effet significatif sur le rendement scolaire. Ce dernier résultat a amené les auteurs à conclure que, plutôt que de mettre l'accent sur la connaissance des objectifs, on devrait dispenser un entraînement davantage axé sur les pratiques et les stratégies d'utilisation des objectifs.

Partant de cette observation, deux chercheurs, Basset et Kibler (1975), ont cherché à remédier à cette lacune, en intégrant dans leur étude un entraînement contenant des informations pratiques et utiles à l'étudiant. Des étapes précises concernant l'importance des objectifs, leur mode d'utilisation dans le cadre de l'apprentissage ainsi que de nombreux exercices étaient prévus. On s'était de plus assuré que l'entraînement avait été bien assimilé en soumettant les étudiants à un test préparé à cet effet. Cent cinquante-neuf étudiants universitaires suivant un cours en communication humaine étaient donc séparés au hasard en deux groupes, l'un bénéficiant de l'entraînement décrit et l'autre ne bénéficiant d'aucun type d'entraînement. Les résultats pour ce type d'entraînement ont semblé favorables puisqu'ils indiquaient que les sujets l'ayant reçu possédaient des résultats significativement plus élevés que ceux qui n'en avaient pas reçu. Ces données sont donc venues confirmer les suggestions qu'avaient apportées Morse et Tillman (1972) quant au type d'entraînement pouvant être le plus avantageux. Une étude similaire à celle de Basset et Kibler a été réalisée récemment par Winne (1983). Selon l'auteur cependant, on ne peut en tirer aucune conclusion significative en raison des nombreuses difficultés d'ordre méthodologique rencontrées.

Les résultats des études examinées dans cette catégorie nous démontrent, comme nous l'avons mentionné précédemment, que des variables différentes de celles couramment rencontrées (communication des objectifs, niveau de généralité des objectifs) peuvent contribuer à augmenter le rendement scolaire des étudiants. L'entraînement des étudiants à

l'utilisation des objectifs se révèle une variable nécessaire, car elle permet aux étudiants de devenir plus conscients du rôle que les objectifs jouent dans leur apprentissage. L'étude de Basset et Kibler nous précise, de plus, que les étudiants doivent non seulement être familiarisés avec la notion d'objectifs, mais qu'ils doivent également être renseignés sur leurs avantages, leur utilisation et leur fonctionnement dans leur apprentissage.

Nous avons souligné, au début de ce chapitre, que l'expérience des enseignants dans l'utilisation des objectifs pouvait également avoir une influence sur le rendement scolaire des étudiants. Faut-il se rappeler que les enseignants de l'étude effectuée par Jenkins et Deno (1971) n'accordaient pas une attention suffisante aux objectifs, tout comme les étudiants d'ailleurs. Pour remédier à cette lacune, on suggérerait de familiariser davantage aussi bien les enseignants que les élèves avec l'utilisation des objectifs. Deux chercheurs se sont penchés sur ce point, en examinant dans leur étude si, effectivement, un entraînement des professeurs à l'utilisation des objectifs pouvait augmenter le rendement scolaire des étudiants.

1.2.4 Etudes portant sur l'expérience qu'ont les enseignants de l'utilisation des objectifs

Deux études seulement ont été répertoriées sous cette catégorie. Il s'agit de celles réalisées par Piatt en 1969 et par Blaney en 1970. Parmi les nombreuses limites concernant les objectifs pédagogiques, celles touchant spécifiquement l'utilisation et l'application des objectifs en classe constituaient les préoccupations majeures de Piatt (1969). Il déclarait que l'enseignant, quoique bien renseigné et instrumenté au sujet de la formulation des objectifs, reste confus par rapport aux autres étapes qui sont critiques dans la préparation des objectifs (c'est-à-dire la sélection, l'implantation et l'évaluation des objectifs). Le but de l'étude de Piatt était donc de connaître l'influence de l'entraînement des professeurs à la définition, la formulation et l'implantation des objectifs de comportement sur le rendement scolaire de six cents étudiants en mathématiques de niveau secondaire.

Vingt-deux enseignants furent ainsi séparés en deux groupes, l'un recevant un entraînement de quarante-cinq heures et l'autre ne recevant aucun entraînement. Les résultats ont démontré que les étudiants dont l'enseignant avait reçu un entraînement réussissaient significativement mieux que ceux dont l'enseignant ne recevait aucun entraînement.

Alors que dans l'étude susmentionnée on ne s'intéressait qu'à un type d'entraînement, celle réalisée par Blaney (1970) vérifiait les effets de trois sortes d'entraînements à la construction de plans de cours impliquant des objectifs d'enseignement. Les trois types d'entraînements en question variaient en complexité. Le premier type d'entraînement était le plus complet et comportait deux parties: la première portant sur la construction d'objectifs de comportement et la deuxième, sur l'utilisation des objectifs comme un guide à la sélection d'activités pratiques appropriées pour les étudiants (c'est-à-dire les possibilités de mettre en pratique le comportement impliqué dans l'objectif d'enseignement). Le second type d'entraînement ne comprenait que la deuxième de ces parties alors que le troisième type était constitué de la première partie seulement. Cent vingt étudiants étaient divisés en quatre groupes, trois dont l'enseignant avait reçu un des types d'entraînements et un groupe témoin. Trois semaines après l'entraînement, tous les professeurs devaient construire leur plan de cours.

D'après les résultats, les professeurs recevant un entraînement construisaient des plans de cours significativement supérieurs à ceux des enseignants qui n'étaient pas entraînés du tout. Un second résultat, qui est plus de notre intérêt, était qu'aucune différence significative n'était toutefois notée lorsque les professeurs entraînés et non entraînés étaient comparés sur la base du rendement scolaire des étudiants. Face à ce dernier résultat, l'auteur souligne qu'un entraînement à un enseignement à partir d'objectifs peut difficilement faire compétition à une tradition d'enseignement plus conventionnelle et fortement implantée. L'auteur conclut en ces termes:

"Probably components of the instructional system, in addition to teacher training need to be considered in further experiments on objectives-based instruction."

p. xi, Blaney, 1970

Blaney a suggéré de vérifier l'influence que pouvait avoir l'orientation traditionnelle de l'école sur les attitudes, l'organisation administrative, la division du temps, etc.

Que peut-on conclure face aux résultats contradictoires des deux études présentées sous cette catégorie? On peut observer qu'il n'est pas évident que l'entraînement des enseignants à l'utilisation des objectifs ait un effet significatif sur le rendement scolaire des étudiants. Il semble, selon les propos de Blaney, qu'il n'est pas suffisant de considérer l'entraînement des enseignants, mais qu'il faudrait également intégrer d'autres variables dans les futures recherches. En fait, on ne remet pas en question l'apport de cette variable, mais on suppose que celle-ci en combinaison avec d'autres pourrait donner de meilleurs résultats sur le rendement scolaire des étudiants. Tout comme pour les deux premières variables analysées dans ce chapitre (communication des objectifs et formulations spécifique des objectifs), l'entraînement des enseignants s'avère une variable pertinente mais non suffisante à elle seule pour augmenter le rendement scolaire des étudiants.

Jusqu'à maintenant, nous avons vu les effets sur le rendement scolaire des étudiants de la communication des objectifs, de la formulation spécifique des objectifs, de l'expérience des étudiants et des enseignants dans l'utilisation des objectifs. Cet éventail de variables ne représente pas encore, pour certains, l'ensemble des aspects se référant à l'utilisation des objectifs. Deux chercheurs se sont demandé si la façon d'enseigner ou d'utiliser les objectifs en classe ne pouvait pas aussi avoir quelque influence positive sur le rendement scolaire des étudiants.



1.2.5 Etudes portant sur la façon d'enseigner les objectifs en classe

Dans son étude réalisée en 1979, Arehart se demandait si le fait de mettre plus l'accent sur les objectifs d'enseignement pouvait influencer positivement le rendement scolaire des étudiants. Vingt-trois professeurs de mathématiques enseignant à vingt-six classes de la huitième à la onzième année du cours secondaire participaient à cette étude.

L'accent mis sur les objectifs en classe était vérifié par plusieurs variables. Ainsi, on considérait quels étaient les objectifs recevant le plus d'attention, le nombre de réussites aux problèmes reliés aux objectifs pour le travail à la maison, le nombre d'interventions reliées au contenu d'un objectif d'une leçon, la quantité d'information venant du professeur à propos de la matière, le nombre de questions formulées par l'enseignant et par les élèves. La quantification de la variable a été rendue possible grâce à l'enregistrement de l'enseignement en classe qui était soumis par la suite à une codification quantitative des comportements observables.

Les résultats ont démontré que la facilité à apprendre mesurée par l'accent mis sur le contenu et la durée d'exposition à ce contenu était reliée significativement au rendement scolaire. On a aussi trouvé que:

- a) les perceptions des professeurs de ce que les étudiants avaient appris étaient plutôt justes;
- b) la quantité du travail de l'élève et son rendement scolaire étaient reliés;
- c) la quantité de l'information et de questions relatives aux objectifs provenant du professeur était reliée positivement au rendement scolaire.

Ces derniers résultats suggèrent que les professeurs devraient être précis dans leurs définitions des objectifs, devraient structurer l'enseignement en mettant l'accent sur les objectifs spécifiques et que les procédures engageant les étudiants dans les activités reliées à ces objectifs sont probablement efficaces. L'auteur conclut en précisant que les variables mesurant l'aptitude à apprendre devraient être examinées conjointement avec d'autres variables dans les futures recherches.

Dans son étude réalisée en 1981, Hannafin s'est attardé à l'effet qu'aurait la variation du contrôle de l'enseignement par l'élève ou par le professeur sur le rendement scolaire et les attitudes des élèves. Les sujets étaient quarante-huit élèves de deux classes de mathématiques. La rédaction des objectifs ainsi que leur évaluation furent réalisées par les professeurs et par les élèves. Le taux de succès aux tests de mathématiques ne fut pas significativement différent selon que les élèves ou les professeurs rédigeaient les objectifs. Il semble toutefois que ce résultat soit compatible avec les découvertes antérieures à savoir que le contrôle de l'enseignement est davantage associé aux attitudes qu'au rendement scolaire. L'auteur conclut néanmoins que l'enseignant pourrait bien confier quelques responsabilités aux élèves dans l'enseignement.

D'après les résultats des deux recherches, l'accent placé sur les objectifs semble être une variable plus importante à considérer que le contrôle de l'enseignement. Si on se préoccupe, bien sûr, des attitudes des élèves plutôt que du rendement scolaire, le contrôle de l'enseignement peut alors être important. Finalement, bien que les résultats de l'étude de Arehart soient positifs dans l'ensemble, il soulevait qu'on devrait, dans les futures recherches, examiner conjointement plusieurs variables et ne pas se restreindre, par exemple, aux variables ne mesurant que l'accent mis sur les objectifs.

Dans les études présentées jusqu'à maintenant, les étudiants ont toujours été informés des objectifs avant l'enseignement comme tel. On ne s'est pas préoccupé de savoir si le moment où sont présentés les objectifs dans le processus d'apprentissage a une influence quelconque sur le rendement scolaire. Peu d'études se sont attardées à cette hypothèse et, parmi

les nombreuses suggestions apportées par les auteurs tout au long de cette recension des écrits, aucune ne touchait explicitement cette variable. Voyons tout de même ce qui en est dans ce domaine.

1.2.6 Etudes portant sur le moment de présentation des objectifs dans le processus de l'apprentissage

Le moment où sont présentés les objectifs revêt une importance particulière surtout lorsque l'on traite d'apprentissage en lecture. Dans ce domaine, on s'intéresse à deux possibilités: les objectifs sont présentés avant ou après le matériel de lecture. Les études réalisées par Royer (1977), Rothkopf et Kaplan (1972) ont démontré que le rendement scolaire des étudiants augmentait significativement lorsque les objectifs étaient présentés avant le texte. Il semblerait que s'ils sont présentés à ce moment, les objectifs servent de stimuli d'orientation, ce qui permet à l'élève de sélectionner son attention sur un contenu en particulier.

Une dernière étude que l'on retrouve dans la revue de littérature concerne les effets des objectifs sur le rendement scolaire, mais cette fois selon leur niveau taxonomique. En fait, on se demande si le fait d'avoir des objectifs en main donne la possibilité de réussir sur des questions de niveaux cognitifs plus élevés que celui de la simple connaissance.

1.2.7 Etude portant sur les niveaux de complexité des objectifs

Dans le cadre de la recherche de Raghubir (1979), soixante-deux étudiants d'un cours de biologie de onzième année du secondaire étaient divisés au hasard en deux groupes; l'un à qui on fournissait les objectifs et l'autre à qui n'étaient pas fournis les objectifs. Tous les sujets répondaient à des tests de rendement dans lesquels étaient incorporés des objectifs de niveau "connaissance" et de niveaux plus élevés que celui de la connaissance. A ce sujet, l'auteur manque de préciser à quelle taxonomie il se réfère.

Les résultats ont démontré que le groupe informé des objectifs a obtenu des notes significativement plus élevées que le groupe non informé des objectifs et ce, pour le test de rendement où apparaissaient des objectifs de niveau plus élevé que celui de la connaissance. En guise de conclusion, l'auteur note qu'il est possible de faciliter l'apprentissage avec un maximum d'efficacité si l'on

- 1) fournit aux étudiants une liste complète des objectifs avant l'enseignement;
- 2) fournit des objectifs précis et clairement formulés;
- 3) s'assure que les étudiants les utilisent en s'y référant constamment en classe;
- 4) apparie chaque objectif avec une question du test de rendement: ceci afin d'évaluer la compréhension de l'étudiant à chacun des niveaux cognitifs.

1.2.8 Conclusion de la recension des écrits

Afin de mieux saisir ce qui se dégage de l'ensemble des études inventoriées dans notre recension des écrits, une récapitulation des résultats de ces études s'avère indispensable. Si on se reporte au tout début de ce chapitre, nous avons vu que la recherche, probablement dans le but de mettre un terme à la polémique entourant l'utilité des objectifs pédagogiques, était surtout axée sur la découverte de l'influence de la communication des objectifs sur le rendement scolaire des étudiants. En réponse à cette question, les résultats ont démontré qu'il ne suffisait pas de fournir les objectifs aux étudiants pour augmenter leur rendement scolaire; d'autres variables pouvaient être en cause.

Par ailleurs, comme nous l'avons constaté, plusieurs autres recherches ont été menées, intégrant cette fois différentes variables relatives à l'utilisation des objectifs. Plusieurs constatations ont été faites à partir de ces études. Ainsi, il n'est pas évident que le fait de fournir

des objectifs formulés en termes spécifiques ait un effet plus significatif sur le rendement scolaire que le fait de fournir des objectifs formulés en termes généraux.

En ce qui concerne maintenant les effets de l'entraînement des élèves et des enseignants à l'utilisation des objectifs, on a observé que, bien que ces variables donnent des résultats en partie positifs sur le rendement scolaire des étudiants, d'autres variables pourraient aussi jouer un rôle prédominant dans l'amélioration de l'apprentissage. Les chercheurs s'intéressant à la façon d'enseigner les objectifs en classe concluent eux aussi à l'importance d'examiner plusieurs variables et ce, conjointement.

Bref, si nous examinons les écrits dans leur ensemble, nous ne sommes pas en mesure actuellement de conclure que les objectifs pédagogiques donnent toujours des effets positifs sur le rendement scolaire. Dans plusieurs catégories d'études on observe des résultats partagés sur ce point. De plus, les catégories où on observe des résultats plutôt positifs ont été l'objet d'un faible nombre d'études, ce qui limite la portée des études.

Une remarque presque commune à toutes les catégories d'études se doit d'être soulevée. Souvent, dans cette documentation, on ne cesse de souligner que d'autres variables pourraient être intégrées, ou encore on précise que l'analyse conjointe de variables pourrait donner des résultats intéressants, etc. Cette dernière observation s'avère des plus pertinentes. En effet, une caractéristique de la revue de la littérature concernant les effets des objectifs pédagogiques sur le rendement scolaire est que justement, la plupart du temps, chaque étude n'analyse les effets que d'une variable se rapportant à divers aspects de l'utilisation des objectifs. Les conclusions de la plupart des études vont pourtant dans un autre sens comme nous l'avons vu.

Une minorité d'études seulement a tenu compte des effets de plusieurs variables. En fait, ces études se limitent le plus souvent au contrôle de deux ou, plus rarement, trois variables. Il ne semble donc

pas que les chercheurs se soient préoccupés d'étudier les effets des objectifs pédagogiques en incluant plusieurs conditions susceptibles de favoriser ce type d'enseignement.

Cette façon de procéder, croyons-nous, pourrait pourtant augmenter les chances d'accroître le rendement scolaire des étudiants. Il s'agit là d'une hypothèse qui ne semble pas avoir été éprouvée dans les recherches antérieures.

CHAPITRE II

Chapitre II

CADRE THEORIQUE

La recension des écrits nous a permis de constater que l'effet de l'utilisation des objectifs sur le rendement scolaire demeure une question non résolue. Nous avons également pu observer que la plupart des études se sont intéressées à un aspect particulier des objectifs. On s'est peu attardé en effet à l'influence probable d'un ensemble de conditions sur l'efficacité de l'utilisation des objectifs en classe.

Cette idée de définir un contexte d'utilisation des objectifs en classe n'est pas nouvelle. Déjà, en 1972, six années avant que Melton n'élabore ses conditions de variables, des auteurs concluaient en ce sens. Ainsi, la conclusion finale qu'apportaient Morse et Tillman à la suite de leur étude se rapportait comme suit:

"La question à savoir si oui ou non les objectifs d'enseignement facilitent l'apprentissage ne doit pas se résoudre simplement par oui ou par non, on doit plutôt se demander sous quelles conditions d'enseignement les objectifs facilitent

l'apprentissage. Des études fournissant des interactions de conditions d'enseignement avec l'utilisation des objectifs fourniront une base pour développer une stratégie efficace pour l'utilisation des objectifs." (1972, p. 83)

Quelque temps plus tard, soit en 1974, Lawson effectuait une révision des études recherchant les effets de (1) la présentation des objectifs, (2) le degré de spécificité des objectifs et (3) le moment de présentation des objectifs. Il concluait que:

"pour chacun de ces points (1, 2 et 3), plusieurs conditions d'enseignement déterminent l'efficacité de l'utilisation des objectifs afin d'augmenter l'apprentissage." (P. 18, 9-10 lignes)

Tout au long de la revue de la littérature, nous avons pu observer que pour expliquer des résultats non significatifs, les chercheurs évoquaient cette hypothèse d'ensemble de conditions que devait remplir une utilisation adéquate des objectifs.

Ainsi, Philipps (1972) notait que: "la recherche devrait s'efforcer de prendre en considération l'habileté des étudiants ainsi que d'autres facteurs susceptibles d'affecter le rendement scolaire des élèves". Jenkins et Deno (1971) se sont aperçus qu'il ne suffisait pas de remettre des objectifs aux enseignants et aux élèves. Ils suggéraient qu'à la fois les enseignants et les élèves devraient recevoir un entraînement à l'utilisation des objectifs afin qu'ils puissent s'en servir d'une façon appropriée. Tobias et Duschatel (1972) remarquaient que les élèves n'utilisaient pas les objectifs d'une façon adéquate et suggéraient qu'on les entraîne à le faire. Keller et Klasek (1981) avancent que le processus du développement de l'enseignement est une interaction de personnalité, d'information, d'idées, etc. et qu'il n'est pas suffisant de simplement fournir les objectifs aux élèves pour espérer un changement; car la réalité est beaucoup plus complexe que cela. Dans le cadre de sa thèse de doctorat, Blaney (1970), recherchant les effets de l'entraînement des professeurs sur l'utilisation des objectifs, arrivait à la conclusion que des parties du système d'enseignement en plus de l'entraînement des professeurs devraient être considérées. Dans une étude traitant de

l'influence sur le rendement scolaire de l'accent mis sur les objectifs (Arehart, 1979), on arrive à la recommandation que les variables mesurant l'habileté à apprendre devraient être examinées conjointement avec plusieurs autres variables.

Finalement, l'auteur d'une étude relativement récente (Raghubir, 1979) faisait la réflexion que l'on pouvait faciliter l'apprentissage avec un maximum d'efficacité si on fournissait aux étudiants les objectifs, s'ils étaient formulés clairement, si on s'assurait que les étudiants les utilisaient et finalement si on appariait chaque objectif de niveau cognitif différent avec une question du test de rendement scolaire.

Les nombreux propos rapportés ci-dessus viennent confirmer ce que présageait Melton (1978), à savoir "qu'une variété complexe de conditions détermine comment ou non les objectifs augmentent l'apprentissage" (12: p. 229). En fait, ceci nous démontre que la question ne se limite pas à se demander si l'utilisation comme telle des objectifs pédagogiques, que ce soit dans le cadre des programmes d'études ou de l'apprentissage, a un effet positif sur le rendement scolaire. Le problème est beaucoup plus lié aux conditions dans lesquelles on doit utiliser les objectifs pour qu'ils puissent avoir un effet significatif sur le rendement scolaire de l'étudiant. C'est pourquoi nous partageons la suggestion de Melton à savoir que:

"la recherche devrait se diriger vers la détermination de non seulement les avantages et limitations des objectifs mais également des conditions sous lesquelles ils peuvent être utilisés le plus efficacement possible." (p. 294)

Nous avons vu, à travers la littérature, différentes variables suggérées ici et là par des chercheurs comme pouvant être importantes à considérer dans la détermination des conditions. Les différentes variables proposées par Melton (et présentées dans la problématique) reflètent remarquablement celles qu'on a pu dégager de la littérature et représentent bien les différentes observations et recommandations de la grande majorité des chercheurs.

A la lumière des différents propos des chercheurs appuyant les suggestions de Melton (1978) à l'effet que l'on doit se préoccuper des conditions sous lesquelles les objectifs sont utilisés, et de la constatation de la pertinence des différentes variables définissant ces conditions élaborées par Melton (1978), nous croyons que des étudiants bénéficiant d'un enseignement faisant usage d'objectifs pédagogiques dans un contexte d'utilisation comme celui proposé par Melton, pourraient voir leur rendement scolaire augmenté comparativement à des étudiants qui ne sont pas concernés par le contexte d'utilisation.

Dans le cadre de notre recherche, le contexte d'utilisation des objectifs se compose: d'une communication des objectifs aux élèves, d'objectifs formulés de façon générale et spécifique, et distribués avant l'enseignement, d'enseignants et d'élèves entraînés à leur utilisation et finalement d'une intégration des objectifs dans l'enseignement par l'application du plan de cours en classe. Pour des raisons d'ordre pratique, nous n'avons pas tenu compte dans notre étude de l'effet de la motivation et des traits de personnalité de l'étudiant.

2.1 L'HYPOTHESE DE LA RECHERCHE

L'hypothèse de nos travaux était la suivante:

H₁: Le fait de transmettre à l'étudiant un enseignement basé sur les objectifs pédagogiques selon un contexte d'utilisation devrait augmenter significativement son rendement scolaire.

Le but de cette recherche est donc de déterminer les effets de l'enseignement à l'aide d'objectifs pédagogiques, selon un contexte d'utilisation, sur le rendement scolaire des élèves.

2.2 Liste et définition de variables

Plusieurs éléments composant le contexte d'utilisation et une variable dépendante sont intégrés dans cette recherche. Voici brièvement la description de ces variables.

2.2.1 Les éléments composant la variable indépendante: contexte d'utilisation

Dans la présente étude, nous ne nous sommes pas limités à simplement enseigner à l'aide d'objectifs pédagogiques. Plusieurs autres éléments formant ce que l'on appelle le contexte utilisation ont été intégrés dans l'expérience. Ces éléments définissent les conditions sous lesquelles les objectifs pédagogiques auraient le plus de chances de devenir efficaces. Pour le choix de ces éléments, nous nous sommes grandement inspirés des suggestions de Melton (1978), lesquelles semblent, d'après l'examen de la documentation que nous avons fait, très bien refléter les observations et les recommandations de plusieurs chercheurs. Voici donc la description des éléments formant le contexte d'utilisation.

2.2.1.1 La communication des objectifs

Un des principes de base sur lequel s'appuie l'efficacité de l'enseignement par objectifs pédagogiques est celui de la connaissance des objectifs par les élèves. De Landsheere et De Landsheere (1982) notent à ce sujet que les enseignants doivent faire connaître les objectifs sans ambiguïté ni mystère à leurs élèves. Dans notre recherche, l'enseignant distribuait à tous les élèves la liste des objectifs qu'ils allaient poursuivre en classe.

2.2.1.2 Le niveau de généralité des objectifs

Un objectif se définit comme étant une "communication d'intention décrivant ce qui est attendu de la part de celui ou ceux à qui s'adresse cet objectif" (Girard, 1985). On distingue cependant deux types d'objectifs: l'objectif général et l'objectif spécifique. Ces notions

d'objectif général et d'objectif spécifique sont largement utilisées dans le cadre de plusieurs recherches sans préciser clairement ce à quoi elles réfèrent. Il nous semble donc opportun d'indiquer clairement ce que nous entendons dans le cadre de cette recherche par objectif général et par objectif spécifique. Ainsi, un objectif général se définit comme étant une "communication d'intention décrivant de façon globale ce qui est attendu de la part de celui ou de ceux à qui s'adresse cet objectif" (Girard, p. 36). Quant à l'objectif spécifique, il s'agit d'une "communication d'intention décrivant le comportement attendu de la part de l'étudiant à la suite d'une intervention pédagogique" (Girard, p. 37).

La différence entre les deux types d'objectifs se manifeste dans la façon dont est énoncée cette intention:

"Alors que dans l'objectif général l'intention se traduit dans des termes plutôt globaux, l'objectif spécifique va se traduire en termes de comportement de l'étudiant." (Girard, p. 38)

Pour que la formulation de l'objectif spécifique concorde avec la définition globale donnée précédemment, on s'est assuré qu'elle respecte certains critères intrinsèques tirés des notes de cours de Richard Girard (1985).

- "1) le verbe d'action (ou de comportement) exprimé dans l'objectif est assez spécifique pour que son interprétation par diverses personnes se prête à des définitions opérationnelles possiblement variées mais de même nature (Mager, 1971, pp. 10-11);
- 2) le comportement exprimé est attendu exclusivement de la part du sujet qui apprend (Walbesser, 1968, p. 20);
- 3) ce comportement exprime non pas l'activité d'apprentissage elle-même mais le produit de cette activité;

- 4) les conditions sous lesquelles le comportement devra se manifester sont précisées de telle manière qu'il est déjà possible de concevoir une tâche concrète ou une situation d'examen pour observer la manifestation du comportement attendu;
- 5) il est possible de décider a priori d'un critère d'objectif qui servira à évaluer la manifestation du comportement attendu."

2.2.1.3 Le moment au cours de l'apprentissage où les objectifs sont présentés

Il existe trois moments possibles à la présentation des objectifs aux élèves; soit avant, soit pendant ou après la période d'enseignement. Dans notre recherche, les objectifs sont présentés avant l'enseignement. Plus précisément chaque élève a en sa possession la liste des objectifs tant généraux que spécifiques touchant la matière qui sera vue en classe. De cette façon, les élèves peuvent suivre les objectifs à mesure que l'enseignement progresse.

2.2.1.4 L'expérience qu'ont les enseignants des objectifs pédagogiques

Par expérience, nous entendons la connaissance de la nature et de la formulation des objectifs ainsi que l'évaluation du degré d'atteinte des objectifs. Afin d'exercer un contrôle sur ce point, les enseignants suivent de façon intensive et accélérée un cours de premier cycle donné à l'Université Laval et intitulé "Mesure fondée sur les objectifs". Ce cours traite de plusieurs points reliés à la connaissance de la nature et de la formulation des objectifs tels: les niveaux de généralité des objectifs pédagogiques, la taxonomie de Bloom, l'approche de Mager, les verbes d'action suggérés par différents auteurs (Walbesser, Sullivan, Baker, Gerlach). Concernant l'évaluation du degré d'atteinte des objectifs, les aspects de la construction de questions écrites d'examen et de l'adéquation entre une question d'examen et un énoncé d'objectif y sont développés. Pour perfectionner davantage les enseignants dans ce domaine, on ajoute à cela l'évaluation diagnostique et formative ainsi que les

systèmes de notation sont abordés dans le cadre de la formation. En plus d'acquérir des connaissances théoriques, les enseignants doivent les mettre en pratique, par la construction d'un plan de cours dans lequel sont définis le contenu, les objectifs généraux, les objectifs spécifiques, les stratégies d'apprentissage et des exemples de tâches d'évaluation.

2.2.1.5 L'expérience qu'ont les étudiants des objectifs pédagogiques

L'expérience des étudiants fait référence surtout à une sensibilisation à l'utilisation et à l'utilité des objectifs dans l'apprentissage. Le niveau de connaissances n'est donc pas du tout le même selon qu'on est enseignant ou étudiant dans notre recherche. Par sensibilisation, nous entendons tout d'abord la familiarisation avec les objectifs contenus dans le plan de cours ainsi que la connaissance de leurs avantages et de leurs utilités pratiques dans l'apprentissage.

2.2.1.6 La façon d'intégrer les objectifs pédagogiques dans l'enseignement

Le moyen privilégié et utilisé dans la présente recherche pour l'intégration des objectifs dans l'enseignement est l'application du plan de cours en classe. En premier lieu, il convient de préciser ce que contient un plan de cours. Celui-ci se présente sous forme de tableau et contient: la description du contenu à voir, les objectifs généraux et spécifiques, la description des activités d'apprentissage ainsi que des moyens d'évaluation. Tout au cours de son enseignement, le professeur se sert activement du plan de cours en spécifiant aux élèves, qui ont eux aussi une copie de ce plan, ce qu'ils ont à voir et ce qu'ils doivent précisément connaître. Les avantages d'intégrer les objectifs pédagogiques dans le plan de cours sont nombreux, car ils:

- 1) font connaître à l'étudiant les objectifs du cours et ce qui est attendu de lui à la suite de l'enseignement reçu et ce, avant le début du cours;

- 2) permettent aux professeurs de planifier à l'avance leurs cours quant aux activités d'apprentissage et aux modes d'évaluation, en fonction des objectifs pédagogiques poursuivis;
- 3) permettent d'établir une relation plus étroite entre les objectifs poursuivis dans chaque cours, de façon à ce qu'ils soient compatibles avec les buts généraux des programmes d'études.

Concrètement, le plan de cours devient un outil pratique pour toute la classe. A chaque cours, le professeur indique aux élèves les objectifs à atteindre afin qu'ils puissent avoir une idée des tâches à accomplir et de ce que l'on attend d'eux à la fin de l'enseignement.

2.2.2 La variable dépendante

La variable dépendante, dans notre étude, est le nombre de points obtenus par l'étudiant à l'épreuve de rendement scolaire.

CHAPITRE III

Chapitre III

METHODOLOGIE DE L'EXPERIMENTATION

3.1 L'ECHANTILLON

Notre échantillon de sujets est formé de douze groupes d'élèves. Six de ces groupes étaient inscrits à des cours de musique en troisième année du niveau primaire. Les six autres groupes étaient inscrits à des cours d'anglais de deuxième secondaire. Les classes retenues dans notre étude venaient de plusieurs écoles primaires de la région de Thetford Mines, ainsi que de la polyvalente de l'Ancienne-Lorette située en banlieue de Québec.

En musique, cent vingt et un sujets faisaient partie de l'expérimentation. En anglais, ce nombre s'élevait à cent quarante-six. Le tableau 3.1 nous présente en détail la répartition des sujets de notre étude.

Tableau 3.1 Répartition des sujets selon le groupe et la matière.

Matière	Groupe expérimental		Groupe témoin		
Musique (3ième primaire)	gr.1	(n=25)	gr.5	(n=13)	(121)
	gr.2	(n=26)	gr.6	(n=21)	
	gr.3	(n=27)			
	gr.4	(n=09)			
Anglais (2ième secondaire)	gr.7	(n=25)	gr.10	(n=24)	(146)
	gr.8	(n=18)	gr.11	(n=26)	
	gr.9	(n=29)	gr.12	(n=24)	
TOTAUX	(159)		(108)		(267)

Les nombres d'élèves indiqués au tableau 3.1 représentent tous ceux qui ont subi à la fois le prétest et le post-test, c'est-à-dire tous ceux possédant un dossier complet. Nous avons donc au total deux cent soixante-sept sujets.

Notre cohorte de sujets était au départ plus élevée. La mortalité expérimentale en a diminué quelque peu le nombre. Ainsi, pour les classes d'anglais, quinze élèves n'ont pu être retenus pour les fins de nos analyses. Quatre d'entre eux n'ont pas répondu au prétest et onze au post-test. Quelques sujets dans les classes de musique n'ont pu être retenus également. On a dénombré quatre élèves n'ayant pas répondu au prétest et deux au post-test.

Puisque les sujets de l'expérimentation n'ont pas été sélectionnés au hasard, nous avons choisi autant que possible des groupes expérimentaux et témoins qui puissent être comparables entre eux. Par exemple, comme

nos classes expérimentales de musique provenaient d'écoles de milieu rural, nous nous sommes assurés que les classes témoins le soient également. Les classes d'anglais quant à elles étaient toutes constituées de sujets hétérogènes, c'est-à-dire d'élèves d'habileté faible, moyenne et élevée. Dans ce contexte, il est raisonnable de croire que les groupes expérimentaux et témoins sont sensiblement équivalents.

3.2 LE DEVIS EXPERIMENTAL

Dans notre étude, le déroulement de l'expérience impliquait un modèle quasi-expérimental comprenant un prétest et un post-test avec groupe expérimental et témoin (Campbell et Stanley, 1966). Le plan utilisé peut être schématisé comme suit:

Tableau 3.2 Devis prétest versus post-test pour les groupes expérimental et témoin.

Groupe expérimental	: Prétest	Elèves soumis à un enseignement à partir d'objectifs dans un contexte déterminé d'utilisation	Post-test
Groupe témoin	: Prétest	Elèves soumis à un enseignement de type conventionnel	Post-test

Ce schéma contient un groupe expérimental et un groupe témoin auxquels ont été administrés un prétest et un post-test. La particularité de ce devis tient à ce que les groupes expérimental et témoin n'ont pas d'équivalence pré-expérimentale en terme d'échantillonnage. "Les groupes

sont plutôt constitués de collectivités assemblées naturellement comme des classes par exemple". (Campbell et Stanley, p. 47).

En travaillant avec des classes plutôt qu'avec des individus sélectionnés au hasard, comme c'est le cas dans la présente recherche, Stanley et Campbell (p. 13) précisent que ce devis est l'un des plus répandus lorsque l'on compare une nouvelle méthode d'enseignement avec une méthode déjà existante. Un tel devis permet de juger si le gain réalisé suite à l'application de la méthode expérimentale surpasse celui du groupe-témoin non soumis à la méthode expérimentale, compte tenu des inégalités possibles au point de départ entre les deux groupes.

3.3 LE DEROULEMENT DE L'EXPERIMENTATION

Notre expérimentation s'est déroulée en plusieurs étapes. Nous nous permettons d'en faire une description chronologique et d'expliquer notre stratégie afin de bien traduire le portrait d'ensemble. Il est à noter qu'une même stratégie a été employée aussi bien pour les groupes de musique que pour les groupes d'anglais.

3.3.1 Formation des enseignants

Avant l'administration des prétests à tous les groupes d'élèves comme le prévoit notre devis expérimental, nous avons donné une formation aux enseignants des groupes expérimentaux.

La formation s'étalait sur une période de sept semaines à raison de trois heures par semaine. Cette formation, rappelons-le, traitait de la nature, de la formulation et de l'évaluation du degré d'atteinte des objectifs. Nous avons déjà traité de ce sujet dans le chapitre II.

Chaque cours comprenait une partie théorique et une période de laboratoire où les enseignants élaboraient leur plan de cours sous la supervision du formateur. Cette période a permis d'assurer un soutien au travail effectué par l'enseignant.

3.3.2 Session d'information aux élèves

La première étape que les enseignants des groupes expérimentaux ont eu à exécuter dans leur classe consistait en une session d'information à l'intention de leurs élèves. La session avait comme objectif de sensibiliser les élèves à l'importance et à l'utilisation des objectifs en classe. Nous demandions aux enseignants de prendre une période de dix à vingt minutes à cet effet. Par la même occasion, on informait les élèves que pour quelque temps l'enseignement s'effectuerait à partir des plans de cours. Un guide pédagogique (présenté en annexe D), élaboré dans le cadre de cette recherche, a été fourni aux enseignants afin de les aider à mieux informer les élèves quant au rôle des objectifs comme soutien à leur apprentissage. Les enseignants n'ont pas été tenus de suivre intégralement le contenu de ce guide, mais nous leur avons suggéré de s'en servir comme base de travail.

3.3.3 Remise des plans de cours et enseignement en classe

Après la session d'information, les enseignants des groupes expérimentaux ont remis les plans de cours aux élèves. Débutait aussitôt l'enseignement à partir du plan de cours. De façon plus explicite, l'enseignement a été centré sur les objectifs généraux et spécifiques contenus dans le plan de cours et les activités d'apprentissage ont eu lieu. Pendant ce temps, l'enseignement conventionnel s'est poursuivi dans les groupes témoins. On s'est assuré que le contenu des programmes était le même chez les groupes expérimentaux et témoins.

Concernant la communication des objectifs aux élèves des classes de musique du niveau primaire, une modification a été apportée. Puisque selon nous les jeunes de cet âge n'auraient pu lire et suivre convenablement un plan de cours, il a été décidé que l'enseignant communiquerait oralement les différents objectifs aux élèves. Nous avons jugé que cette façon de procéder ne pouvait invalider la démarche de l'expérimentation, puisque l'important était que les objectifs soient communiqués aux élèves.

L'expérimentation s'est étalée sur une période de trois mois environ pour les groupes de musique et de deux mois pour les groupes d'anglais. Les tableaux 3.2 et 3.3 nous révèlent le calendrier dans lequel s'est déroulée l'expérience. Quand la période d'enseignement fut terminée, on administra le post-test à tous les groupes d'élèves tant expérimentaux que témoins.

La lecture attentive des dates d'administration des post-tests pour les groupes de musique nous permet de constater qu'ils ont été administrés tardivement dans les groupes témoins, comparativement aux groupes expérimentaux. Nous discuterons des conséquences de ce contre-temps dans le prochain chapitre.

3.3.4 Consignes aux enseignants et contrôle de l'expérience

Les consignes que nous avons transmises aux enseignants concernant les différentes étapes de l'expérience l'ont été principalement lors de la dernière période de formation. Nous avons également rencontré les enseignants avant que ne débute l'expérience en classe pour leur remettre tout le matériel requis.

Pour ce qui est maintenant de notre stratégie de contrôle de l'expérimentation, elle consistait principalement en des rencontres individuelles avec les enseignants en dehors des heures de classe. Trois rencontres avec les enseignants des groupes expérimentaux ont été prévues: la première durant la semaine où a débuté l'expérience, la seconde quelques semaines plus tard et finalement une dernière rencontre a eu lieu à la fin de l'expérience. L'objectif principal de ces rencontres était de s'assurer que les différentes étapes, ainsi que la façon dont elles se sont réalisées, étaient appliquées tel que prévu. Nous échangeons également sur les difficultés rencontrées lors de l'expérimentation.

Tableau 3.3 Dates d'administration des prétests et des post-tests pour les groupes de musique.

Groupes	Prétest	Post-test
gr.01 expérimental	18 nov. 1985	13 février 1986
gr.02 expérimental	18 nov. 1985	13 février 1986
gr.03 expérimental	18 nov. 1985	14 février 1986
gr.04 expérimental	20 nov. 1985	14 février 1986
gr.05 témoin	27 nov. 1985	13 mars 1986
gr.06 témoin	27 nov. 1985	13 mars 1986

Tableau 3.4 Dates d'administration des prétests et des post-tests pour les groupes d'anglais.

Groupes	Prétest	Post-test
gr.07 expérimental	18 nov. 1985	20 janv. 1986
gr.08 expérimental	18 nov. 1985	20 janv. 1986
gr.09 expérimental	19 nov. 1985	21 janv. 1986
gr.10 témoin	18 nov. 1985	24 janv. 1986
gr.11 témoin	19 nov. 1985	24 janv. 1986
gr.12 témoin	18 nov. 1985	24 janv. 1986

3.4 DESCRIPTION DU MATERIEL

Le matériel suivant a été préparé pour l'expérimentation. Il y a tout d'abord le plan de cours dans lequel apparaissent les objectifs généraux et spécifiques, les activités d'apprentissage ainsi que les tâches d'évaluation (nous pouvons voir en appendice A une partie d'un plan de cours en anglais à titre illustratif). Les plans de cours ont été conçus par les enseignants des groupes expérimentaux et ce, sous la supervision des responsables de la recherche.

A l'origine, l'enseignant devait inclure dans son test de rendement des questions parallèles à celles contenues dans la partie "tâches d'évaluation" de son plan de cours. Vu le manque de temps des enseignants à exécuter cette tâche supplémentaire, il fut décidé que les questions contenues dans le plan de cours deviendraient celles du test de rendement. Cette décision a impliqué la disparition des "tâches d'évaluation" dans les plans de cours remis aux élèves. Il y a lieu de mentionner que les plans de cours respectaient le contenu des programmes fournis par le Ministère de l'éducation.

Il y a également les tests de rendement scolaire qui ont été conçus par les enseignants sous notre supervision. Les questions ont été confectionnées à partir des objectifs du plan de cours considérés comme les plus importants. L'enseignant intégrait dans son test des questions qui respectaient les critères de congruence entre l'évaluation et les objectifs visés et déterminait la pondération des points. Une attention toute particulière a été portée à la congruence entre les énoncés des objectifs et les questions d'exams.

Le test de musique (en appendice B) est composé de neuf questions où l'élève devait soit identifier, soit encercler ou illustrer sa réponse. Le test d'anglais (en appendice C) est plus imposant et comprend trois parties: compréhension de l'oral, de l'écrit et production écrite.

Finalement comme matériel, un guide pédagogique a été conçu à l'intention des enseignants qui devaient sensibiliser leurs élèves à

l'importance et à l'utilisation des objectifs en classe. Ce guide comporte des suggestions pouvant aider les enseignants à accomplir cette tâche (voir en appendice D).

3.5 LES PRINCIPALES LIMITES DE L'ETUDE

La présente étude contient deux limites importantes qu'il convient ici de mentionner et d'expliquer. La première, dont il faudra se rappeler lors de l'interprétation des résultats, est le fait que l'échantillonnage des sujets n'a pas été effectué au hasard. Nous avons plutôt tenu compte de la disponibilité des enseignants.

La seconde limite réside au niveau du contrôle de l'expérience. En effet, comme nous l'avons mentionné précédemment, nous ne sommes pas intervenus dans la classe même. Nous avons plutôt assuré un suivi auprès des enseignants afin de s'assurer que la stratégie expérimentale a été appliquée telle que prévue. Malgré tout, il n'est pas exclu que l'enseignant n'ait suivi très fidèlement les consignes qui lui avaient été proposées.

CHAPITRE IV

Chapitre IV

DESCRIPTION ET DISCUSSION DES RESULTATS

Il serait bon de rappeler l'objectif général de cette recherche qui est de: évaluer l'efficacité d'un enseignement à partir d'objectifs pédagogiques selon un contexte d'utilisation sur le rendement scolaire d'élèves.

Le contexte d'utilisation est formé de plusieurs éléments que nous avons contrôlé durant l'expérience. Afin d'appuyer l'hypothèse qu'un enseignement à partir d'objectifs est plus efficace qu'un enseignement sans objectifs, nous avons choisi de communiquer aux élèves les objectifs définis dans le cadre d'un plan de cours. Nous avons également entraîné les enseignants et les élèves à l'utilisation des objectifs.

Nous allons, dans ce chapitre, présenter les résultats obtenus dans la vérification de notre hypothèse. Nous pourrions ainsi constater si le fait de transmettre à l'élève un enseignement basé sur les objectifs pédagogiques dans un contexte d'utilisation permet d'augmenter significativement son rendement scolaire.

Comme nous avons deux échantillons de matière et de niveau différents, nous allons vérifier notre hypothèse de recherche sur chacun d'eux. En premier lieu donc, nous allons traiter des résultats obtenus en musique et, en second lieu, de ceux obtenus en anglais.

4.1 LES RESULTATS EN MUSIQUE

Voyons immédiatement les moyennes et les écarts-types observés pour le test de musique. Cette première analyse devrait nous permettre de dégager certaines tendances pour le prétest et le post-test en musique.

Tableau 4.1 Moyennes % et écarts-types des résultats obtenus au test de musique.

Groupe expérimental (n = 87)				Groupe témoin (n = 34)			
Prétest		Post-test		Prétest		Post-test	
Moyenne	Ecart- type	Moyenne	Ecart- type	Moyenne	Ecart- type	Moyenne	Ecart- type
65,43	15,35	83,72	13,50	82,00	14,66	77,02	14,74

Une première constatation, que l'on peut faire à la vue des données du tableau 4.1, est que la moyenne au pré-test du groupe témoin est de très supérieure à celle du groupe expérimental. Dès le départ donc, il existait des différences notables entre les sujets des deux méthodes quant à leur connaissance préalable en musique. Cette situation peut être explicable à ce que les sujets n'aient pas été sélectionnés au hasard et au nombre passablement réduit de sujets du groupe témoin, comparativement

à celui du groupe expérimental (34 versus 87).

La différence observée entre les moyennes au prétest suffirait à elle seule à justifier l'emploi de l'analyse de covariance si ce n'était des données plutôt curieuses observées au post-test. En effet, comme il y a apprentissage entre l'administration des deux tests et ce, même pour le groupe témoin, on devrait s'attendre à ce que la moyenne du post-test soit supérieure à celle du prétest. C'est pourtant le cas inverse qui semble s'être produit chez le groupe témoin. La moyenne au post-test enregistre une baisse de près de cinq points par rapport à la moyenne au prétest.

Ces données étranges peuvent s'expliquer par une administration trop tardive du post-test. Pour des raisons hors de contrôle, ce dernier n'a pu être administré immédiatement après ou dans les jours qui ont suivi la fin de l'enseignement, comme ce fut le cas pour le groupe expérimental. Les élèves du groupe témoin n'ont répondu au post-test qu'un mois plus tard. Ce délai trop long est sans doute suffisant pour entraîner l'oubli chez les élèves du groupe témoin, ce qui les désavantage comparativement à ceux du groupe expérimental. Donc, l'épreuve devient beaucoup plus une mesure de la rétention qu'une mesure de l'apprentissage à court terme. Vu l'importance du biais, nous n'avons pas jugé nécessaire de pousser plus loin les analyses en ce qui concerne les groupes de musique.

4.2 LES RESULTATS EN ANGLAIS

Attardons-nous maintenant, comme nous l'avons mentionné au début de ce chapitre, à l'examen des moyennes et écarts-types dans le test d'anglais.

Contrairement aux données observées dans le tableau précédent (4.1), il est rassurant de constater que dans ce cas-ci les moyennes observées au post-test sont toujours supérieures à celles du prétest, ce qui est dans l'ordre des choses. Par contre, la faiblesse des notes enregistrées au post-test pour les deux groupes, et surtout pour le groupe expérimental, est plutôt décevante. Ce n'est pas ce à quoi nous nous attendions. Nous discuterons de ce point ultérieurement dans la partie "Discussion des

résultats".

Tableau 4.2 Moyennes % et écarts-types des résultats obtenus au test d'anglais.

Groupe expérimental (n = 72)				Groupe témoin (n = 74)			
Prétest		Post-test		Prétest		Post-test	
Moyenne	Ecart- type	Moyenne	Ecart- type	Moyenne	Ecart- type	Moyenne	Ecart- type
34,71	12,49	55,41	14,69	34,56	13,18	42,15	14,51

Toujours en ce qui concerne le tableau 4.2, nous pouvons remarquer que les groupes expérimental et témoin semblent assez homogènes en ce qui concerne les connaissances préalablement acquises, c'est-à-dire la note au prétest. Un mot également au sujet des écarts-types. La valeur de ceux-ci se retrouve entre 12,4 et 14,5, ce qui est courant selon les propos de Dupuis (1978):

"L'expérience démontre que dans le cas d'examens scolaires, au niveau secondaire plus particulièrement, les valeurs des écarts-types varient la plupart du temps entre 10 et 15." (p. 116)

En ce qui concerne les écarts-types toujours, nous pouvons observer que la valeur de ceux-ci est un peu plus grande au post-test qu'au prétest. On devrait s'attendre pourtant à une diminution de cette mesure de variabilité au post-test. En effet, comme les moyennes augmentent, les notes se rapprochent davantage du résultat maximum, réduisant ainsi

potentiellement l'étendue des résultats. Ceci est probablement dû aux différences individuelles contenues dans l'échantillon.

Finalement, pour ce qui est des gains réalisés entre le prétest et le post-test, on constate qu'ils sont plus grands pour le groupe expérimental que pour le groupe témoin. Ajoutons cependant que c'est le rôle de l'analyse à venir de nous renseigner sur cette question.

4.2.1 L'analyse de covariance

Nous avons vu au chapitre trois que la faiblesse majeure du devis expérimental utilisé dans cette recherche consistait en la non équivalence pré-expérimentale de notre échantillon puisque les sujets n'ont pas été sélectionnés au hasard. Cook et Campbell (1979) précisent que les différences dues à une sélection des sujets sur une base non aléatoire produisent des différences au post-test, même en l'absence de l'effet expérimental. Par conséquent disent-ils, afin de donner un estimé raisonnable de l'effet expérimental, l'analyse utilisée doit pouvoir contrôler les effets des différences initiales chez les sujets.

Il existe un certain nombre de méthodes statistiques permettant de séparer l'effet expérimental des effets dus aux différences de sélection. Dans leur ouvrage, Cook et Campbell (1979) nous en présentent quatre qui sont l'analyse de variance, l'analyse de covariance, l'analyse de variance avec appariement et enfin l'analyse des gains sur les notes.

Pour tester notre hypothèse de recherche, nous avons opté pour l'analyse de covariance qui nous semble la plus sûre et la plus appropriée, car elle "fournit un ajustement pour les différences initiales entre les deux groupes" (Cook et Campbell, 1979, p. 153). En fait, le modèle Ancova permettant cette analyse utilise une procédure d'appariement où la valeur donnée au prétest est appariée à la valeur prédite au post-test pour le groupe expérimental et témoin, et où les différences entre les valeurs sont examinées. D'après Cook et Campbell (1979), dans les devis où les groupes sont non équivalents (et c'est le cas dans notre recherche), l'ajustement en question permet d'augmenter la précision de

l'effet expérimental. On note cependant que la précision diminue à mesure que la différence au prétest entre les deux groupes augmente. Toutefois cette dernière limite ne devrait pas nous affecter puisque la différence au prétest entre nos groupes est très minime (voir le tableau 4.2).

L'analyse de covariance ne comporte pas de biais importants comme cela semble être le cas pour l'analyse de variance où l'on assume que seule l'expérimentation est la cause des différences possibles au post-test.

D'autre part, même si l'analyse de variance avec appariement possède quelques similarités avec l'analyse de covariance, elle est "généralement difficile à appliquer en pratique" (Cook et Campbell, 1979, p. 179), en plus de comporter certains biais. Finalement l'analyse des gains sur les scores n'est quelque peu fiable que sous des conditions difficilement applicables et dans les rares cas où c'est possible, elle doit être "utilisée avec précaution" (Cook et Campbell, 1979, p. 184).

4.2.2 Vérification de l'hypothèse de recherche sur les résultats en anglais

Rappelons que l'hypothèse de recherche se formulait par: le fait de transmettre à l'élève un enseignement basé sur les objectifs pédagogiques selon un contexte d'utilisation devrait augmenter significativement son rendement scolaire.

L'analyse de variance ne sera appliquée que sur les données du test d'anglais, puisque celles du test de musique contenaient trop de biais pour effectuer quelque analyse que ce soit. L'ajustement effectué par l'analyse de covariance se fait entre la variable à corriger (dépendante) et la ou les variables nuisibles (indépendantes). Dans notre étude, la covariable est constituée de la note au prétest et la variable dépendante est la note au post-test. Le tableau 4.3 présente les résultats de cette analyse de covariance.

Tableau 4.3 Analyse de covariance des méthodes d'enseignement appliquées dans les classes d'anglais de deuxième secondaire.

Source de variation	Degrés de liberté	Somme des carrés	Carré moyen	Valeur du F
Covariable (prétest)	1	16 958,79	16 958,79	10,43 *
Méthode	1	995,85	995,85	117,57 **
Inégalité des pentes	1	19,97	19,97	0,21
Erreur	142	13 561,89	95,51	
TOTAL	145	31 536,50		

N.B. * significatif à α .001
 ** significatif à α .0001

Une analyse du tableau 4.3 nous permet de constater que l'inégalité des pentes de régression n'est pas confirmée significativement. Nous pouvons donc, dans cette condition, effectuer l'analyse de covariance. Les valeurs du F indiquent que les sources "covariable" et "méthode" se sont avérées très significatives.

Cela signifie que la note au prétest (covariable) et la méthode d'enseignement utilisée ont un effet significatif sur le rendement du post-test.

Pour être en mesure de porter un jugement concernant le résultat de la méthode, il faut se rappeler que, puisque l'on tient compte de la covariable (prétest), l'effet significatif de la méthode utilisée a trait aux moyennes ajustées au post-test, compte tenu des inégalités possibles au point de départ sur la covariable. C'est à partir de la connaissance de ces moyennes ajustées que nous pouvons déterminer quelle méthode s'est

avérée significativement supérieure à l'autre. Voyons ces moyennes ajustées au tableau 4.4

Tableau 4.4 Moyennes ajustées suite à l'analyse de covariance.

Groupe expérimental	Groupe témoin
55,35	42,22

Le tableau 4.4 révèle que la moyenne ajustée du groupe expérimental est de 55,35 alors que celle du groupe témoin est de 42,22. Puisque la source "méthode" s'est avérée significative dans l'analyse de la covariance, cela signifie que le groupe expérimental a obtenu un rendement scolaire significativement supérieur à celui du groupe témoin. Notre hypothèse de recherche se trouve donc confirmée.

4.3 DISCUSSION DES RESULTATS

Les résultats de notre étude démontrent des différences très significatives entre le groupe soumis à un enseignement à partir d'objectifs selon un contexte d'utilisation et le groupe soumis à un enseignement de type conventionnel. Malgré les résultats favorables à l'enseignement à partir d'objectifs, nous nous attendions à ce que le rendement scolaire des élèves de ce groupe soit plus élevé que celui observé dans notre étude. En anglais, la note moyenne du groupe expérimental au post-test atteint un faible 55%.

Afin de maximiser l'efficacité de l'enseignement à partir d'objectifs, nous avons tenu compte dans notre étude du contexte dans lequel on les utilise. Si nous n'avons pas obtenu des notes plus élevées, on peut présumer qu'il y a eu une défaillance atténuant les effets de l'expérimentation. Puisqu'aucune observation en classe n'a été effectuée, il devient

difficile d'avancer une hypothèse pouvant expliquer cette situation. Cependant, les entretiens que nous avons eus avec les enseignants durant l'expérience apportent certaines indications à cet égard et nous amènent à formuler quelques interrogations.

On peut se demander dans quelle mesure les élèves ont pris au sérieux et ont consulté effectivement leur plan de cours. Les enseignants nous ont fait part du manque d'intérêt d'un certain pourcentage de leurs élèves à consulter tout matériel didactique que ce soit, y compris le plan de cours. Nous savons que le plan de cours ne peut être véritablement efficace que si l'élève le consulte et l'utilise activement à travers le processus de l'enseignement. Si les élèves n'ont consulté le matériel qu'à l'occasion ou encore de façon non attentive, il est évident que l'effet de notre expérimentation s'en trouve affecté. Le contexte de la classe n'a pas permis à l'enseignant d'assurer tout le suivi qui aurait été nécessaire dans les circonstances. Il semble que les enseignants impliqués dans l'étude ne sont pas arrivés à motiver tous les élèves à suivre et à exploiter les objectifs qui leur étaient proposés.

Se pourrait-il également que la faiblesse des résultats soit due à une mauvaise intégration des activités d'apprentissage chez les élèves? Les activités d'apprentissage sont importantes puisqu'elles permettent aux élèves de mettre en pratique leurs connaissances. Une observation en classe nous aurait permis d'établir si les activités d'apprentissage ont eu lieu comme prévu et d'observer la façon dont elles se sont déroulées. Cependant, puisque la pertinence des activités d'apprentissage n'a pas été retenue comme variable susceptible d'amener les élèves à la maîtrise des objectifs dans le plan de cours, il est fort probable que l'inefficacité des activités d'apprentissage retenues soit l'explication la plus plausible de la faiblesse des résultats.

Le fait que le test d'anglais n'ait pas été validé peut également être un facteur à considérer. Ces quelques observations nous amènent à formuler un certain nombre de recommandations.

4.4 CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS

4.4.1 Conclusions

En introduisant cette recherche, nous avons évoqué les contradictions dans les résultats des études recherchant les effets des objectifs pédagogiques sur le rendement scolaire. Selon nous, le problème est que l'on n'a pas tenu compte du contexte dans lequel sont utilisés les objectifs. C'est pourquoi, dans le cadre de cette recherche, nous avons pris un soin particulier à définir un contexte dans lequel les objectifs peuvent être utilisés de façon efficace.

Afin d'examiner les effets qu'aurait le contexte d'utilisation des objectifs pédagogiques sur le rendement scolaire, nous avons mené une expérience auprès d'élèves de troisième année du primaire inscrits à des cours de musique et de deuxième année du secondaire inscrits à des cours d'anglais.

Des difficultés d'ordre méthodologique nous ont empêché de vérifier notre hypothèse de recherche auprès de la clientèle du primaire. Par contre, l'analyse des résultats chez notre échantillon composé d'élèves inscrits à des cours d'anglais nous a démontré des différences significatives sur le rendement scolaire en faveur du groupe à qui on a fourni un enseignement à partir d'objectifs pédagogiques dans un contexte d'utilisation. Malgré les résultats obtenus au post-test par le groupe expérimental, le rendement ne s'est pas avéré aussi élevé que l'on s'y attendait. A cet égard, nous avons émis quelques hypothèses dans une tentative d'explication des résultats plutôt faibles.

4.4.2 Recommandations

La principale recommandation que nous voulons adresser suite à notre recherche, est que celle-ci soit reprise en exerçant cette fois plus de contrôle durant l'expérience. Ce contrôle permettrait, d'une part, de vérifier l'application de la démarche en général et, d'autre part, de faire des observations sur les différentes réactions ou événements pouvant

affecter d'une façon ou d'une autre l'expérience en cours. Le manque de contrôle étant la principale limite de notre étude, nous convenons qu'il est indispensable pour les futures recherches de mettre les efforts nécessaires à l'exercice de celui-ci. Si l'observation en classe n'est pas possible (nous savons que le contexte de l'enseignement au Québec est difficile et peut engendrer des problèmes de collaboration), nous suggérons aux responsables des prochaines recherches de tenter d'obtenir par la voie des enseignants des informations précises concernant toute modification ou adaptation de l'expérience dans la classe, de même que les réactions des élèves et l'atmosphère dans laquelle s'est déroulée l'expérience. A cette fin, l'élaboration d'une grille pouvant enregistrer ces informations s'avère indispensable. De plus, les entretiens avec les enseignants devraient s'effectuer à intervalles rapprochés afin d'améliorer la qualité des informations.

Une autre recommandation consisterait à vérifier les effets de la même expérience, mais cette fois sur l'apprentissage à long terme (rétention), plutôt que sur l'apprentissage à court terme comme nous l'avons effectué dans notre étude. On pourrait par la suite déterminer si l'enseignement à partir d'objectifs dans un contexte d'utilisation est plus efficace sur un type d'apprentissage que sur un autre.

Finalement, dans le prolongement de cette étude, ne conviendrait-il pas de se demander jusqu'à quel point les caractéristiques personnelles des élèves, telles la motivation ou l'habileté intellectuelle, peuvent être des facteurs à considérer?

BIBLIOGRAPHIE

BIBLIOGRAPHIE

- ANGERS, P., Le projet éducatif de l'étudiant et les objectifs des programmes. Prospectives, vol. 10, no. 1, p. 8 à 23, 1974.
- AREHART, J.E., Student opportunity to learn related to student achievement of objectives in a probability unit. Journal of Educational Research, vol. 72, no. 5, p. 253 à 259, 1979.
- BARKER, D.; HAPHIEWIEZ, W.G., The effect of behavioral objectives on relevant and incidental learning at two levels of Bloom's taxonomy. The Journal of Educational Research, p. 334 à 338, 1977.
- BASSET, R.E.; KIBLER, R.J., Effect of training in the use of behavioral objectives on student achievement. Journal of Experimental Education, vol. 44, no. 2, p. 12 à 16, 1975.
- BLANEY, J.P., The effects of differences in training on teacher construction... University microfilms, Ann Arbor, 1970, 89 pages.
- BHUSHAN, V., Inférence statistique. Les Presses de l'Université Laval, Québec, 1985.
- CAMPBELL, P.T.; STANLEY, J.C., Experimental and quasi-experimental designs for research. Ran McNally College Publishing Company Chicago, 1966.
- COOK, D.T.; CAMPBELL, D.T., Quasi-experimentation design and analyses issues for field settings. Ran McNally College Publishing Company Chicago, 1979.

- COOPER, M., The effect of behavioral objectives and tolerance of ambiguity on achievement in English skills. 1976 (Ed 132598).
- DE LANDSHEERE V. & DE LANDSHEERE, G., Définir les objectifs de l'éducation. Presses Universitaires de France, 1982.
- DUPUIS, F.A., Statistiques descriptives: principes et applications. Notes de cours, Université Laval, 1978.
- DUSCHATEL, P.C.; BROWN, R.B., Incidental and relevant learning with instructional objectives. Journal of Educational Psychology, vol. 66, p. 481 à 485, 1974.
- DUSCHATEL, P.C.; MERRILL, P.F., The effects of behavioral objectives on learning: A review of empirical studies. Review of Educational Research, vol. 43, no. 1, p. 53 à 69, 1976.
- EBEL, R., Evaluation and educational objectives. Journal of Educational Measurement, vol. 10, no. 4, p. 273 à 279, 1976.
- EISNER, E., Educational objectives: help or hindrance? Behavioral objectives in curriculum development. Educational Technology Publication, p. 358 à 367, 1971.
- GAGNE, R., Curriculum research and the promotion of learning. Dans: Perspectives of curriculum Evaluation, AREA Monograph, Chicago: Rand McNally, 1967.
- GIRARD, R., Mesure fondée sur les objectifs. Notes de cours, Université Laval, 1985.
- GIRARD, R., L'effet du degré de spécificité des objectifs pédagogiques sur la construction de tests de rendement scolaire. Thèse de maîtrise présentée à l'Université Laval, 1972.
- HANNATIN, M., Effects of teacher and student goal setting and evaluation on math achievement and student attitudes. Journal of Educational Research, p. 321 à 326, 1981.
- HERRON, J., The effects of behavioral objectives on student achievement in college chemistry. The Journal of Research in Science Teaching, vol. 8, no. 4, p. 385 à 391, 1971.

- JENKINS, J.; DENO, S., Influence of knowledge and type of objectives on subject-matter learning. Journal of Educational Psychology, vol. 62, no. 1, p. 67 à 70, 1971.
- KAPLAN, R., Effects of grouping and response characteristics of instructional objectives when learning from prose. Journal of Educational Psychology, vol. 68, no. 4, p. 424 à 430, 1976.
- KELLER, P.; KLASEK, C., Specificity of instructional intent and its influence on performance. International Journal of Instructional Medias, vol. 9, p. 213 à 220, 1981.
- KLAWER, K.J., Intentional and incidental learning with instructional texts: A meta-analysis for 1970-1980. American Educational Research Journal, vol. 21, no. 2, p. 323 à 339, 1984.
- LAWSON, T.E., Effects of instructional objectives on learning and retention. Instructional Science, vol. 3, p. 1 à 22, 1974.
- LEWIS, J.M., Behavioral objectives from research to reality. Journal of Educational Technology Systems, vol. 10, no. 3, 1981.
- LINDSEY, J., Effect of direction, text organization, and age level on reading comprehension. Reading Improvement, vol. 17, p. 219 à 223, 1980.
- MAGER, R.F., Preparing Instructional Objectives, Fearon, Paco Alto, 1962.
- MARTIN, J.; BELL, P., The use of behavioral objectives in instruction of basic vocational science students. Journal of Research in Science Teaching, vol. 14, no. 1, p. 1 à 11, 1977.
- MELTON, R.F., Resolution of conflicting claims concerning the effect of behavioral objectives on student learning. Review of Educational Research, vol. 48, no. 2, p. 291 à 302, 1978.
- MOSLEY, W.E.; BELL, P.E., The effects of specific and non-specific behavioral objectives on light grande P.S.V. student achievement. 1976 (Ed 125905).
- MORSE, A.; TILLMAN, M.H., Effects on achievement of possession of behavioral objectives and training concerning their iuse. 1972 (Ed 061531).

- OLSEN, R.C., A comparative study of the effect of behavioral objectives on class performance and retention in physical science. Journal of Research in Science Teaching, vol. 10, no. 3, p. 271 à 277, 1973.
- PIATT, R.G., An investigation of the effect the training of teachers... University Microfilms, Ann Arbor, 178 pages, 1969.
- PHILIPPS, J.A., Instructional objectives and economic understanding. The Journal of Economic Education, vol. 3, no. 2, 1972, p. 112 à 117.
- POPHAM, J., Objectives and Instruction, AERA Monographs on Curriculum Education, vol. 3, Chicago: Rand McNally, 1969.
- RAGHUBIR, K.P., The effects of prior knowledge of learning welcomes on student achievement and retention in science instruction. Journal of Research in Science Teaching, vol. 16, no. 4, p. 301 à 304, 1979.
- ROTHKOPF, E.; KAPLAN, R., Exploration of the effect of density and specificity of instructional objectives on learning from text. Journal of Educational Psychology, vol. 63, no. 4, p. 295 à 302, 1972.
- ROYER, P.N., Effects of specificity and position of written instructional objectives on learning from lecture. Journal of Educational Psychology, vol. 69, no. 1, p. 40 à 55, 1977.
- RUSHIN, J.; BALLER, W., The effect of general objectives defined by behavioral objectives on achievement in a college zoologie course. College Student Journal, vol. 15, no. 2, p. 156 à 161, 1981.
- STEDMAN, C., As providing students with behavioral objectives incorporated into programmed materials efficient? The Journal of Experimental Education, vol. 41, no. 2, p. 73 à 79, 1972.
- TOBIAS, S.; DUSCHATEL, P., Behavioral objectives, sequence and aptitude treatment interaction in C.A.D. 1972 (Ed 071443).
- WINNE, P.H., Training students to process text with adjunct aids. Instructional Sciences, p. 243 à 266, 1983.

Appendice A

PLAN DE COURS

Plan de cours
réalisé par Pierre Paris
professeur d'anglais

Compréhension de l'oral

OBJECTIF GENERAL # 1

IDENTIFIER LES FAITS RELATIFS A UNE CHOSE OU UNE ACTIVITE A L'AIDE DE TEXTES QU'IL ECOUTE

OBJECTIF SPECIFIQUE	CONTENU	ACTIVITE D'APPRENTISSAGE	EVALUATION
1. Choisir les illustrations correspondant aux prévisions de la météo que tu entendras.	<ul style="list-style-type: none">. Temps qu'il fait. Température (°C). Prévisions. Identification de lieux. Comparaisons	<ul style="list-style-type: none">. Vocabulaire courant des prévisions de la météo.. Ecouter des textes lus/enregistrés et associer des illustrations numérotées au vocabulaire entendu.	Associer des illustrations aux courts textes pré-enregistrés. Ex.: sunny, cloudy, snowstorm, rain...
2. Identifier les différentes caractéristiques d'un bulletin de nouvelles sportives. (30-40 mots).	<ul style="list-style-type: none">. Nature de l'événement. Lieu. Participants. Résultats. Moment de l'événement.	"Brainstorming" de vocabulaire relié à plusieurs sports parmi les plus fréquents. Procéder par thème. <ul style="list-style-type: none">. Ecouter des textes lus/enregistrés spécifiant le contenu.	Dans un tableau, inscrire le contenu de l'objectif spécifique. L'élève devra y inscrire ce qu'il entend dans la case appropriée.

- | | | | |
|---|---|---|--|
| <p>3. Préciser les différents événements d'un compte-rendu de faits divers (30-40 mots).</p> | <ul style="list-style-type: none"> . Nature de l'événement . Lieu . Personnes en cause . Conséquences de l'événement | <p>. A l'aide d'un texte troué qui lui a été remis au préalable, l'élève écoute et écrit dans les espaces les mots reliés au contenu de l'objectif spécifique.</p> | <p>Idem à l'évaluation précédente selon le nouveau contenu ... évidemment.</p> |
| <p>4. A l'aide d'un enregistrement d'annonces classées, identifier les éléments ayant trait à la description de l'article et/ou son propriétaire.</p> | <ul style="list-style-type: none"> . Nature de l'article . Prix . Durée de l'offre . Endroit (magasin...) . Description de l'article . Comparaison à d'autres articles semblables | <p>. Identifier le vocabulaire relié aux annonces d'un article à vendre (animal domestique).
 . Ecouter des textes lus/enregistrés, contenant des annonces d'un animal domestique à vendre, et répondre aux questions objectives (A, B, C, D) spécifiant le contenu de l'objectif spécifique.</p> | <p>A l'aide d'un tableau, inscrire les informations entendues ou enregistrées selon celles qui sont exigées.</p> |

Compréhension de l'Oral

OBJECTIF GENERAL #2

FAIRE RESSORTIR L'IDEE PRINCIPALE ET LES FAITS SAILLANTS DE RECITS QU'IL ECOUTE

OBJECTIF SPECIFIQUE	CONTENU	ACTIVITE D'APPRENTISSAGE	EVALUATION
1. Par le biais de conversations pré-enregistrées, en découvrir la nature et une des caractéristiques dominantes.	. Idée principale . Action - séquence des événements - moment - lien de cause à effet . Lieu - nom - caractéristiques physiques	. Expliquer aux élèves le vocabulaire relié à la description du contenu de l'objectif spécifique. . Par l'intermédiaire de courts textes lus/enregistrés, définir l'idée principale du texte (sa nature) et identifier une ou des caractéristiques du contenu.	A l'aide de courts textes pré-enregistrés, choisir parmi les suggestions données celles qui répondent le mieux à la question portant sur l'idée principale et à celles sur les caractéristiques du texte.

2. Identifier les traits du personnage principal dans le cadre d'un dialogue.

- . Personnage principal
 - identité
 - caractéristiques physiques
 - traits de caractère

. Opération "Brainstorm" visant à faire ressortir les différentes caractéristiques physiques d'un individu.

. Du même souffle, décrire les traits de caractère les plus courants et, parmi ceux-ci, les plus facilement identifiables.

. A l'aide d'une image représentant 3 individus - mâle et femelle - choisir celle qui correspond à la description lue/enregistrée.

. A l'aide d'un crayon, l'élève dessine le portrait-robot d'un individu tel que décrit verbalement par un officier de police.

Dessiner le portrait-robot tel que décrit par le professeur. Celui-ci sera facilement identifiable de façon à ne laisser aucune confusion.

Ex.: He has curly hair, blue eyes and a large nose.

Compréhension de l'écrit

OBJECTIF GENERAL #3

IDENTIFIER LES CARACTERISTIQUES PRINCIPALES DE TEXTES ECRITS RELATIFS A UNE PERSONNE OU UNE ACTIVITE A REALISER

OBJECTIF SPECIFIQUE	CONTENU	ACTIVITE D'APPRENTISSAGE	EVALUATION
1. A l'aide d'un catalogue de marchandises diverses, identifier la nature des articles décrits.	Nature de l'article Description - couleur - grandeur - particularité - prix	. A l'aide d'un catalogue anglais de marchandises diverses (ex.: Sears, CTR, ...), lire et identifier les particularités décrites au contenu. . . A l'aide du catalogue, identifier des articles décrits, auxquels on a enlevé l'illustration et le titre, dans un choix de réponses.	A l'aide d'une illustration d'un article de catalogue, choisir la définition/description qui convient le mieux. Question/réponse (A, B, C, D).

- | | | | |
|--|---|--|--|
| <p>2. A partir de la biographie d'une vedette populaire, organiser des renseignements pertinents selon un schéma pré-établi.</p> | <p>Renseignements personnels
 Caractéristiques physiques
 Capacités
 Obligations
 Intentions futures
 Activités passées et quotidiennes</p> | <p>. Préciser le sens du vocabulaire faisant partie de la tâche de l'étudiant (schéma).
 . Distribuer des articles de revues concernant des vedettes populaires et faire remplir le schéma par l'étudiant.</p> | <p>Lire des textes racontant la vie et la carrière de vedettes rock. Remplir la fiche de renseignements ci-jointe. Dans les cas où une information demandée n'est pas dans le texte: faire un tiret. (-)</p> |
| <p>3. Par le biais d'articles de journaux et de revues, faire ressortir l'idée principale et les faits saillants.</p> | <p>Idee principale
 Faits saillants
 . personnages principaux
 - identité
 . action
 - moment
 - séquence des événements
 - liens de cause à effet
 . lieu
 - nom</p> | <p>. Illustrer, à l'aide d'articles de journaux et de revues les caractéristiques du contenu exigées de l'élève.
 . Distribuer divers articles de journaux ou autres et répondre à une série d'interrogations sur les textes illustrant un ou plusieurs aspects du contenu de l'objectif spécifique.</p> | <p>Identifier, dans un choix de réponses, celle qui répond le mieux à l'interrogation ou celle qui coifferait (titre) l'article.</p> |



Appendice B

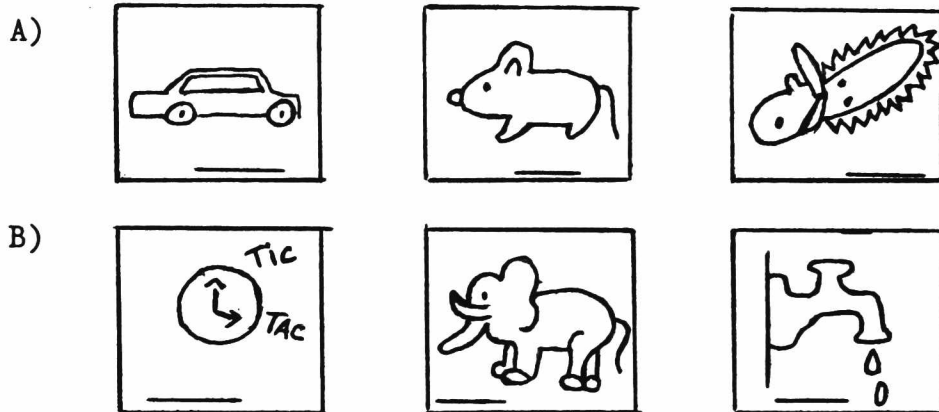
TEST DE MUSIQUE



Nom: _____

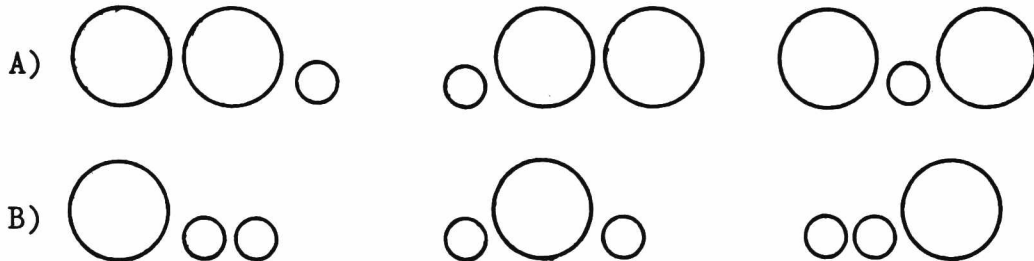
Date: _____

MUSIQUE 3^e ANNEE

1. A l'aide de ces cases identifie celles qui correspondent au Sonfort par , et au son doux par .



2. A l'aide des symboles  = fort  = doux, encercle sur ta feuille les séries de trois nuances chantées par le professeur.



3. Parmi la liste de noms d'animaux suivants, encercle ceux qui seraient par leur démarche un exemple de temps lent.

Souris

Chien

Poule

Chat

Tortue

Vache

4. Ecoute les séries de sons jouées par le professeur et encercle le chiffre de celles qui sont d'un tempo modéré

1 2 3 4 5

5. Ecoute les séries de sons jouées par le professeur, et encercle le chiffre de celles qui sont d'un tempo rapide.

1 2 3 4 5

6. Je chante en frappant soit le rythme ou la pulsation, encercle la bonne réponse.

- A) Rythme Pulsation
 B) Rythme Pulsation
 C) Rythme Pulsation

7. Ecoute ces structures rythmiques simples jouées avec le tambourin et écrit oui si je joue un ostinato et non si c'est autre chose.

A) _____ B) _____

8. Ecoute cette structure rythmique jouée à la flûte à coulisse et illustre la avec les symboles qui suivent.

court — Moyen ——— Long

A) _____
 B) _____

9. Dans l'ordre, indique par une flèche les trois mouvements sonores entendus. (Ascendant ↗ , hauteur fixe → , descendant ↘)

- A) _____
- B) _____
- C) _____

Appendice C

TEST D'ANGLAIS

Partie # 1 : Compréhension de l'oral

OBJECTIF 1.1 - Bulletins de météo

Questions # 1 à 13

Situation : Tu projetes un voyage de ski en Estrie avec ton ami et ses parents durant la période des fêtes. Comme tu partiras pour quelques jours, tu écoutes un bulletin de météo en anglais afin de prévoir les vêtements que tu devras apporter.

Consigne : Tu entendras trois (3) bulletins météo; tu devras donc choisir, parmi les illustrations, celle(s) correspondant au message que tu entendras et en inscrire le(s) numéro(s) dans la case appropriée.

N.B. : Il peut y avoir plus d'un numéro à inscrire dans chaque case.



(1)



(2)



(3)



(4)



(5)



(6)



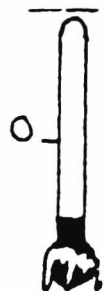
(7)



(8)



(9)



(10)

OBJECTIF 1.2 - Bulletins de nouvelles sportives

Questions # 14 à 23

Situation : Tu es chez ton correspondant, qui demeure à Toronto, pour la fin de semaine. Pendant que ses parents font une balade en auto pour te montrer la ville, tu entends un bulletin de nouvelles sportives.

Consigne : Écoute attentivement les bulletins sportifs suivants. Puis, écris dans les cases appropriées les renseignements qui te sont demandés.

Écoute d'abord un exemple et regarde ta feuille-réponses.

Bulletin sportif # 1

Bulletin sportif # 2

OBJECTIF 4.1 - Récits (idée principale et/ou faits saillants)

Questions # 24 à 29

Situation : Tu es chez ton correspondant à Toronto. Tu es dans ta chambre et tu entends des conversations tirées d'un film à la télévision.

Consigne : Écoute attentivement les conversations suivantes et réponds aux questions qui suivent en encerclant la lettre qui correspond à la bonne réponse.
Les questions sont en français et les choix de réponses sont en anglais.

Voici un exemple

Question de l'exemple : Où ce dialogue se passe-t-il?

- a) in the library
- b) at the museum
- c) at the barber shop
- d) at the arena

Conversation # 1

24. Où sont Bob et Steve?

- a) in a taxi
- b) on a plane
- c) in a car
- d) on a boat

25. Pourquoi Steve veut-il que Bob ralentisse?

- a) He wants to walk
- b) He doesn't like to drive fast
- c) He doesn't like his driving
- d) He's usually in complete control

26. Quel est le sentiment de Bob à la fin de la discussion?

- a) He's sad
- b) He's angry
- c) He's embarrassed
- d) He's very shy

Conversation #2

27. D'où viennent les jumeaux?

- a) Quebec City
- b) Montreal
- c) Europe
- d) California

28. Où Margot demeure-t-elle?

- a) California
- b) Quebec City
- c) The U.S.A.
- d) Montreal

29. Pourquoi Pierre est-il surpris de voir Margot?

- a) She's with her cousins
- b) She's not from Québec City
- c) She's looking at paintings
- d) She's living in California

Partie # 2 : Compréhension de l'écrit

OBJECTIF 5.5 - Notes biographiques

Questions # 30 à 44

Situation : Tu profites de ton séjour dans la ville de ton correspondant pour assister à un de ses cours d'anglais. Pendant ce cours, le professeur parle de la vie et de la carrière de certaines vedettes rock. Comme travail en classe, il faut remplir des fiches de renseignements sur ces vedettes; tu en profites pour aider ton copain.

Consigne : Vous recevrez trois (3) textes parlant de vedettes rock. Il vous faut compléter les trois (3) fiches de renseignements ci-jointes. Vous serez évalués (es) sur certaines des réponses données (pas toutes ...).

N.B. : Dans les cas où le texte ne mentionne pas un renseignement demandé, faites un tiret (—) vis-à-vis la réponse.

TEXTE # 1 : David Bowie

"Let's dance" by David Bowie is the number 1 album on CHOM radio in Montreal. Bowie was born in England but now lives in Switzerland. The tall blonde singer first became famous as an actor. He's a man of many talents - as well as singing and acting, he's also a painter and a sculptor. He's very busy right now planning a concert tour that will take him to 90 different cities.

TEXTE # 2 : Rick Springfield

Rick Springfield, the six foot two singer of "Jessie's Girl", started playing guitar when he was thirteen. The greeneyed Australian now lives in Los Angeles. He keeps his weight down to one hundred and seventy-five pounds by jogging. Riding horses is his other favorite sports.

TEXTE # 3 : Joan Jett

Black-haired Joan Jett is a little woman with a lot of energy. She's the leader of a popular band called the Balckhearts. The concerts they give are wild and crazy. Joan writes a lot of the songs and she sings and plays the guitar. Her band gives concerts all over U.S. and in Europe and Japan as well. When she's not on tour, Joan goes roller-skating or relaxes in her home in Long Island, New-York. But she doesn't stay home for long. What she really loves is the excitement of singing her angressive style of rock and roll music. She is also very devoted to her fans.

OBJECTIF 5.7 - Articles de journaux et de revues

Questions # 45 à 49

Situation : De retour à la maison de ton ami, à Toronto, tu remarques dans le salon, un exemplaire du journal "The Gazette". Tu désires avoir des nouvelles du Québec.

Consigne : Lis les articles de journaux suivants et réponds aux questions. Encerle la lettre qui correspond à la bonne réponse (sur la feuille-réponses, bien sûr ...)

TEXTE # 1 : Daily English sec. 4 page 56 News bulletin # 3

The parents of an 18 month old baby couldn't believe their eyes when they found her sitting in the garden, chewing happily on a black venemous snake. The baby was fine. In fact, the baby had already bitten the snake to death. Her father said afterwards: "My baby'd bide through your finger if you gave her half a chance".

Adapted The Gazette Feb. 19, 1980

45. Quel est le meilleur titre pour cet article de journal?

- a) Black snakes are poisonous
- b) Baby I, Snake o
- c) Black Snake bites Baby
- d) Babies shouldn't play with Snakes

46. Quelle est l'idée principale de cet article?

- a) a baby bit her father's finger
- b) babies enjoy playing with snakes
- c) babies often sit in the garden
- d) a baby bit a snake to death

47. Le journaliste qui a écrit l'article a oublié de mentionner le nom de l'enfant. Si tu pouvais lui donner un nom, comment l'appellerais-tu?

- a) Martin
- b) Annie

TEXTE # 2 : Daily English sec. 2 p. 15 News bulletin # 10

A man fell off the Pierre Laporte Bridge yesterday and two others jumped in to save him. All survived and were carried to shore by the current. Witnesses said the trio stopped their car at the bridge to watch the sunrise. The men are in good condition in hospital.

Adapted, The Gazette, July 23, 1980

48. Pourquoi les trois (3) hommes ont-ils arrêté leur véhicule sur le pont?

- a) Their car broke down
- b) They wanted to see the sunrise
- c) They planned to commit suicide
- d) They wanted to swim

49. A quel moment de la journée l'accident s'est-il produit?

- a) in the afternoon
- b) late at night
- c) in the morning
- d) early evening

Situation : En visite chez ta tante qui demeure à Hamilton, près de Toronto, tu veux lui faire une surprise. Tu désires faire un dessert instantané au caramel. En regardant dans son livre de recettes, tu remarques que la page de la recette a été déchirée mais mal recollée.

Consigne : A partir des phrases suivantes, tu dois reconstituer l'ordre chronologique des indications à suivre pour réussir la recette. Indique, sur la feuille-réponses, le bon ordre des phrases.

- 1) Add package contents
- 2) Top with whipped cream
- 3) Chill until firm (30 minutes)
- 4) Mix slowly with beater (2 minutes)
- 5) Pour 2 cups of cold milk into the mixing bowl
- 6) Pour into serving dishes

PARTIE # 3 : Production écrite

OBJECTIF 10.4 - Lettre de demande de renseignements

Situation : Tu désires faire un voyage à Vancouver, l'été prochain, pour visiter l'Expo '86. Étant donné ton manque d'informations sur la région de Vancouver, tu écris une lettre au bureau de tourisme du Club Automobile en leur demandant de t'envoyer des brochures touristiques à cet effet et ce, le plus tôt possible. Voici l'adresse (fictive) du Club Automobile de Vancouver.

Vancouver CAA
Tourist Bureau
1739 Capilano St
Vancouver, British Columbia
TOT 1MO

Consigne : Tu écris, sur ta feuille de réponses, une lettre d'environ 40 à 50 mots.

FEUILLE DE RÉPONSES

Partie # 1 : Compréhension de l'oral

OBJECTIF 1.1 - Bulletins de météo

	ex MONTREAL	GRANBY	SHERBROOKE	LENNOXVILLE
FRIDAY	3,6			
SATURDAY	1			
SUNDAY	1			

OBJECTIF 1.2 - Bulletins de nouvelles sportives

	EXEMPLE	BULLETIN # 1	BULLETIN # 2
NATURE DE L'ÉVÈNEMENT	Football game		
LIEU	Olympic Stadium		
MOMENT	Yesterday		
PARTICIPANT(S)	Concordes-Eskimos		
RÉSULTAT(S)	26 - 20		

OBJECTIF 5.5 - Notes biographiques (suite)

NAME : _____
OCCUPATION : _____
AGE : _____
EYES : _____
HAIR : _____
COMES FROM : _____
LIVES NOW : _____
GROUP : _____
INSTRUMENTS PLAYED : _____
LIKES : _____

NAME : _____
OCCUPATION : _____
AGE : _____
EYES : _____
HAIR : _____
COMES FROM : _____
LIVES NOW : _____
GROUP : _____
INSTRUMENTS PLAYED : _____
LIKES : _____

OBJECTIF 5.7 - Articles de journaux et de revues

Texte # 1

45. A B C D
46. A B C D
47. A B C D

Appendice D

GUIDE PEDAGOGIQUE

GUIDE PÉDAGOGIQUE

Apprendre aux élèves à utiliser les
objectifs pédagogiques

Elaboré par :

Jacqueline Noël
Ginette Beaudoin

Sous la supervision de
Richard Girard
Professeur en mesure et évaluation
Université Laval

Introduction

La plupart du temps, les élèves ne lisent pas et ne tiennent pas compte des objectifs pédagogiques mentionnés dans leur syllabus de cours. Ceci est dû au fait qu'ils ne connaissent souvent pas la nature même des objectifs et de leur utilité dans leur apprentissage.

Pour qu'ils deviennent un outil de travail dont ils pourront se servir de façon régulière et efficace, il faut d'une part, qu'ils soient sensibilisés à la notion d'objectif et d'autre part, qu'ils soient habitués à les utiliser.

A cette fin, le guide se veut être un outil pratique pour vous (les professeurs), afin que vous puissiez sans peine apprendre aux élèves à utiliser les objectifs de comportement.

L'entraînement poursuivi dans ce guide met l'emphase sur trois aspects principaux:

- 1) accorder une certaine importance aux objectifs;
- 2) être convaincus que les examens porteront sur la matière spécifiée par les objectifs;
- 3) savoir utiliser ces objectifs dans le cadre de leur apprentissage.

Dans le but d'atteindre les objectifs susmentionnés, les élèves devront à franchir les étapes suivantes:

- a) lire les objectifs présentés dans le plan de cours;
- b) repérer les caractéristiques de formulation d'un objectif pédagogique;
- c) faire les liens entre l'objectif et le contenu académique dans le manuel scolaire;
- d) identifier la tâche d'évaluation en rapport avec l'objectif afin de voir quel genre de questions pourraient être posées.

Faire observer à l'élève, que les objectifs commencent tous par un verbe d'action qui les renseigne sur ce qu'ils auront à faire comme:

La méthode proposée

1ère partie: Souligner l'importance des objectifs comportementaux

Faire un bref exposé sur l'importance des objectifs de comportement afin d'amener l'élève à prendre conscience de l'impact positif des objectifs dans son apprentissage.

Pour ce faire, exposer quelques avantages à l'utilisation d'objectifs comportementaux.

Avantages: - les objectifs précisent la matière à apprendre;
 - les objectifs précisent le genre d'examen à passer;
 - les objectifs permettent la concentration des énergies sur les parties les plus importantes du cours;
 - les objectifs contribuent à sauver du temps consacré à l'étude.

Commenter brièvement chaque avantage en vulgarisant votre langage à l'aide d'un exemple de votre choix. Voici quelques exemples très simples.

Exemples proposés: - lancer le ballon dans un panier;
 - nommer les chiffres de 1 à 10;
 - dessiner un carré à l'aide d'une règle.

2ième partie: Introduction, présentation du plan de cours et fonctionnement avec le plan

Introduction:

Faire observer aux élèves que dans la vie, nous sommes amenés à nous fixer des objectifs personnels tels:

- à partir de demain, je cesse de manger des sucreries qui me gâtent les dents;

- j'économise tout mon argent de poche durant une année afin de m'acheter une bicyclette;
- je cesse d'agacer ma petite soeur ou mon petit frère.

Présentation du plan de cours:

- remettre une copie du plan de cours à chaque élève;
- dire à quoi sert le plan de cours: il sert à planifier les connaissances que nous devons acquérir après l'étape d'enseignement;
- rattacher l'idée de planification à la vie de tous les jours.
Exemple: planification d'un voyage:
 - . préparer les valises (le linge à apporter selon la température);
 - . le matériel (si on va en camping...);
 - . l'argent nécessaire, etc.

A l'aide de l'exemple, souligner l'importance de planifier à l'avance (si manque d'argent, dépenses limitées).

Par rapport au plan de cours: souligner également que l'on doit planifier ce qui doit être appris afin de ne rien oublier, de détailler suffisamment la matière à étudier pour s'assurer de faire le tour de ce qui doit être à connaître.

Présenter les différentes divisions du plan (le contenu général, objectif général, contenu spécifique, etc.).

Demander aux élèves de porter leur attention sur les objectifs pédagogiques afin qu'ils puissent se familiariser à leur formation.

Faire observer à l'élève que les objectifs commencent tous par un verbe d'action qui les renseigne sur ce qu'il y aura à faire comme: nommer, identifier, définir, etc., et que chacun de ces verbes est suivi d'un contenu.

Demander aux élèves de retracer dans leur matériel d'apprentissage (manuels ou textes photocopiés) où se trouve l'information contenue dans un objectif quelconque de votre choix.

Faites observer à l'élève que le contenu qu'il aura trouvé dans son volume serait celui qu'il aura à maîtriser s'il avait à répondre à une question ayant rapport à cet objectif.

A l'aide du plan de cours, faites lire à l'élève la tâche d'évaluation associée à l'objectif utilisé précédemment afin qu'ils puissent voir le genre de questions qui pourraient être posées face à l'objectif visé.

Si le besoin est, proposez un autre type de questions qui pourraient être demandées.

Courte évaluation pour s'assurer si les élèves ont bien assimilé ce qui leur a été enseigné

- Exercice:
- présenter une liste d'objectifs (pas plus de 3 objectifs);
 - demande à l'élève d'expliquer dans ses propres mots à quoi réfère l'objectif (quel est son contenu? qu'est-ce qui est attendu de lui?);
 - demander à l'élève de dire quel genre de questions qui pourraient être posées en rapport avec les différents objectifs.

Fonctionnement avec le plan de cours:

- annoncer aux élèves que le plan de cours servira durant toute la période d'enseignement et qu'ils auront à en prendre connaissance régulièrement.

A cette fin, laisser le plan de cours aux élèves durant toute la période d'apprentissage, afin qu'ils puissent le consulter au besoin. A chaque fois qu'un nouvel objectif est abordé, demander à l'élève de se référer au plan de cours pour qu'il sache quelle matière sera traitée et ce qu'on attendra de lui après la séquence d'apprentissage.

Conclusion

A la fin de la démonstration sur l'utilisation d'objectifs, les étudiants devraient être aptes à pouvoir exploiter les objectifs qui leur seront proposés, d'être plus attentifs aux objectifs qui leur seront présentés et d'être plus rassurés quant à l'évaluation car ils seront en mesure de vérifier si le professeur s'est réellement inspiré des objectifs pour construire les questions.

