

L'analyse des besoins d'apprentissage

Jacques Lapointe

Volume 9, Number 2, 1983

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/900412ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/900412ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Lapointe, J. (1983). L'analyse des besoins d'apprentissage. *Revue des sciences de l'éducation*, 9(2), 251–266. <https://doi.org/10.7202/900412ar>

Article abstract

This paper presents the author's position regarding the importance of analyzing *learning needs* and the necessity of integrating this knowledge into the development of teaching systems. The following themes are developed: the proposed and the actual objectives; the reliability, validity, and use of the proposed objectives; the incongruity between the objectives at different levels of educational decision; the need for precision in stating objectives; the diversity, among various groups, of their perception of desired objectives ; the measurability of objectives as determinant of choice; and finally, the differences between the ends and the means.

L'analyse des besoins d'apprentissage

Jacques Lapointe*

Résumé — Dans cet article, l'auteur présente des arguments démontrant l'utilité d'analyser les *besoins d'apprentissage* ainsi que la nécessité d'intégrer cette pratique dans le développement systématique des systèmes d'enseignement. Il développe son argumentation selon les thèmes suivants : les finalités déclarées et les finalités poursuivies ; la fidélité, la validité et l'utilité des finalités visées ; l'incongruence des finalités par rapport aux divers niveaux de décision du système éducatif ; l'expression vague des finalités poursuivies ; la diversité des finalités souhaitées selon la nature des groupes consultés ; la mesurabilité, critère trop souvent utilisé seul dans le choix des objectifs ; la confusion entre les fins et les moyens.

Abstract — This paper presents the author's position regarding the importance of analyzing *learning needs* and the necessity of integrating this knowledge into the development of teaching systems. The following themes are developed: the proposed and the actual objectives; the reliability, validity, and use of the proposed objectives; the incongruity between the objectives at different levels of educational decision; the need for precision in stating objectives; the diversity, among various groups, of their perception of desired objectives; the measurability of objectives as determinant of choice; and finally, the differences between the ends and the means.

Resumen — El autor presenta en este artículo ciertos argumentos en favor de la utilización del análisis de *necesidades de aprendizaje*. Presenta también la necesidad de integrar esta práctica al desarrollo sistemático de sistemas de enseñanza. El autor desarrolla su argumentación según los siguientes temas: las finalidades declaradas y las finalidades propuestas; la fidelidad, la validez y la utilidad de las finalidades aludidas; la incongruencia de las finalidades con respecto a los diversos niveles de decisión del sistema educativo; la expresión vaga de finalidades propuestas; la diversidad de las finalidades deseadas según la composición de los grupos consultados; la forma de medida, cuyo sólo criterio es muy a menudo utilizado en la selección de los objetivos; la confusión entre los fines y los medios.

Zusammenfassung — In diesem Artikel legt der Verfasser Argumente vor, die den Nutzen einer Analyse der *Lernbedürfnisse* beweisen, sowie die Notwendigkeit einer Integration dieses Vorgehens in die planmässig gezielte Entwicklung von Unterrichtssystemen. Er entwickelt seine Beweisführung nach folgenden Themen: die erklärten und die tatsächlich verfolgten Ziele; die Nichtübereinstimmung der Ziele je nach den verschiedenen Entscheidungsebenen im Erziehungswesen; die unklare Darstellung der verfolgten Ziele; die Verschiedenheit der angestrebten Ziele je nach der Eigenart der befragten Gruppen; die Messbarkeit, die bei der Wahl der Objekte allzu oft als einziges Kriterium dient; die Verwechslung von Zielen und Mitteln.

Introduction

On retrouve régulièrement le concept de besoin dans les conversations journalières et on lui attribue des connotations très variées selon les sujets traités et les circonstances qui l'entourent. Il est associé au corporel, au spirituel, au physiologi-

* Lapointe, Jacques : professeur, Université Laval.

que, au psychologique, au matériel, au monétaire, à l'artificiel, etc. De plus, on le lie facilement aux concepts d'instinct, d'apprentissage, de motivation, de vitalité, de sécurité, de rendement, de statut, d'affiliation, de valeur et on l'utilise indifféremment pour rendre compte des notions de désir, de tendance, d'aspiration, d'intérêt, de mobile, de préférence, de manque et d'insuffisance.

L'utilisation excessive de ce concept explique et maintient la confusion régnant autour des études de besoin et rend leur justification difficile.

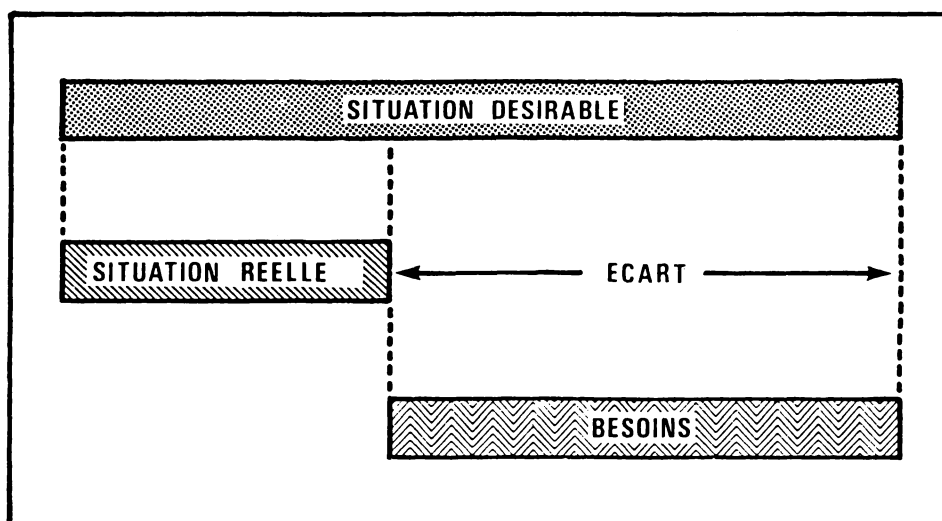
Dans cet article, nous envisageons le concept de besoin dans le sens d'une insuffisance ou d'une absence. Nous sommes redevables à Kaufman (1972) pour cette notion de *manque* associée aux pratiques d'analyse de besoin. Il l'a présentée dans un modèle « d'analyse d'écart »¹ dans lequel il définit le besoin comme étant « l'écart mesurable entre ce qui est et ce qui devrait être » (Kaufman, 1972, p.5)².

Pris dans ce sens, le besoin est défini à partir de trois éléments :

- une situation idéale correspondant à ce qui devrait être, aux résultats souhaités, désirés ;
- une situation réelle équivalent à ce qui est, aux résultats atteints, réalisés ;
- un écart pouvant exister entre ces deux situations.

Les éléments constituant ce concept se présentent selon la figure 1.

Figure 1
Le concept de besoin



Les inventaires des différents modèles d'analyse de besoin en éducation disponibles sur le marché (Kaplan, 1976 ; Barbier et Lesne, 1977 ; Witkin, 1977 ; Lapointe, 1982) nous permettent de constater que cette pratique engendre deux produits principaux. Dans certains cas, la situation désirable ou anticipée fait référence aux connaissances, habiletés et attitudes qu'un individu ou un groupe devrait posséder au terme d'un programme d'études (finalités visées) et la situation réelle correspond aux connaissances, habiletés et attitudes effectivement acquises par un individu ou un groupe au terme du même programme d'études (finalités atteintes)³. Nous qualifions cette première catégorie de *besoins d'apprentissage*, lesquels s'expriment en termes de finalités réalisées ou désirées par un système d'enseignement. Dans d'autres cas, la situation désirable correspond à l'ensemble des moyens qu'idéalement un système devrait utiliser pour atteindre ses finalités, tandis que la situation réelle correspond aux stratégies effectivement appliquées par un système pour réaliser ces mêmes finalités. Nous identifions cette deuxième catégorie comme étant des *besoins d'intervention*, lesquels s'énoncent en termes de moyens, de méthodes et de ressources à mobiliser ou à appliquer pour favoriser l'atteinte des finalités visées par un système d'enseignement⁴.

En d'autres mots, les besoins d'apprentissage se rapportent au QUOI apprendre ou au QUOI enseigner, tandis que les besoins d'intervention se rapportent au COMMENT permettre aux individus fréquentant un système d'enseignement d'atteindre les finalités qu'il poursuit.

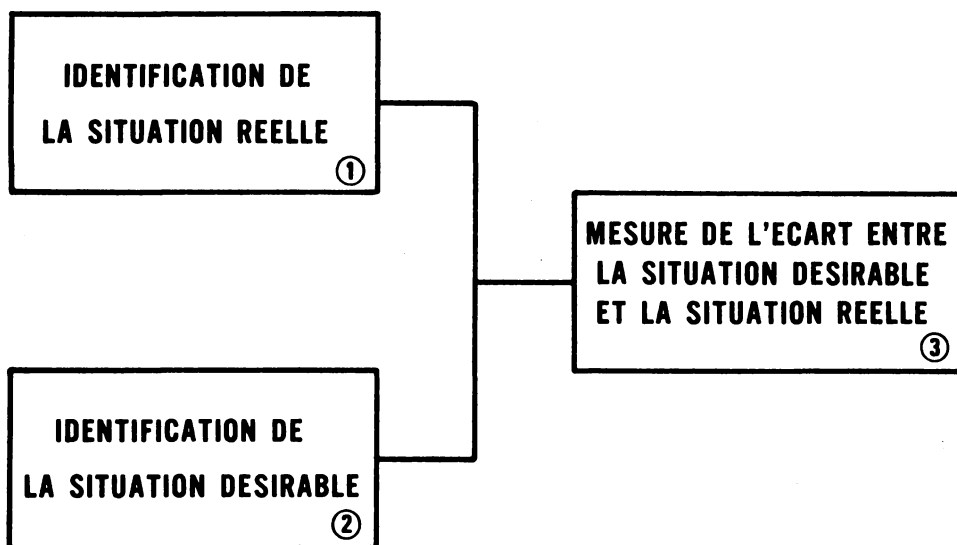
Par rapport aux processus de définition et de résolution d'un problème, la première catégorie de besoins se situe au niveau de la définition du problème, la seconde catégorie correspond à l'identification, au développement et à l'application de la solution du problème identifié.

Mais quelle que soit la catégorie des besoins inventoriés, cette pratique doit être perçue comme un processus dont l'application nous fournit les données nous permettant de mesurer l'écart existant entre une situation désirable et une situation réelle. Il s'agit donc de recueillir dans un premier temps les données les plus valides afin de pouvoir mesurer avec le plus de précision possible ces deux situations. Par la suite, il faudra comparer les deux catégories d'information puis déterminer s'il y a écart. S'il y a écart, un besoin existe. La figure 2 présente les principales étapes impliquées dans une pratique d'analyse de besoin.

Indépendamment de la catégorie de besoin touchée, cette pratique impliquera toujours l'application des mêmes étapes de base.

Il est important de préciser que le produit d'une étude des besoins n'est pas un énoncé de politique, ni un programme d'études, ni un cours comme tel, mais bien une banque de données distribuant par ordre de priorité les besoins d'apprentissage ou d'intervention d'un système d'enseignement. Cette banque de priorités a pour objet de fournir aux responsables une base objective à partir de laquelle des décisions pourront être prises quant aux changements éventuels à apporter.

Figure 2
Analyse de besoins: modèle général



Expression d'un écart entre deux situations, l'une considérée comme idéale et l'autre comme réelle, le besoin, pour être conceptualisé ou analysé, requerra la consultation des différents agents ou partenaires impliqués dans un système d'enseignement. Les positions préconisées par ces différents partenaires pourront être très diversifiées et dans certains cas peut-être même contradictoires. Le résultat d'une telle pratique dépendra donc des agents consultés et il conviendra de prévoir l'utilisation de méthodes permettant à tous de s'exprimer librement.

Dans la section suivante, des arguments seront étayés démontrant l'utilité d'analyser les *besoins d'apprentissage* ainsi que la nécessité d'intégrer cette pratique dans le développement systématique des systèmes d'enseignement. En raison de l'importance pour un système en développement ou en opération de réfléchir d'abord sur les finalités qu'il poursuit ou qu'il devrait poursuivre avant de choisir les moyens nécessaires pour les atteindre, nous ne retiendrons que les besoins d'apprentissage.

La nécessité d'inventorier les besoins d'apprentissage

Une des caractéristiques fondamentales des systèmes mis sur pied par l'homme, c'est leur aspect téléologique ; c'est-à-dire que l'homme conceptualise et implante des systèmes afin de réaliser certaines finalités (Simon, 1974, p. 15). Ainsi,

une automobile est mise sur le marché pour transporter individus et matériaux, un système routier pour assurer la circulation des véhicules, un système d'information pour fournir aux responsables les données nécessaires à la prise de décision et un système d'enseignement pour réaliser les objectifs d'apprentissage inclus dans ses programmes d'études.

Ces finalités, buts ou projets ont une importance capitale puisqu'ils définissent la raison d'être d'un système et en justifient l'existence. C'est en fonction de ces finalités que les ressources humaines, financières et matérielles sont attribuées et par rapport à elles qu'un système est jugé. En ce sens, évaluer un système, c'est vérifier si « ses comportements sont adaptés à ses projets (...) » (Le Moigne, 1977, p. 166). Selon cet auteur, la qualité de la performance d'un système sera basée « sur la mise en rapport des comportements observés ou anticipés et des projets ou finalités de ce système » (Le Moigne, 1977, p. 166). Ainsi, un système éducatif sera jugé efficace⁵ s'il permet à la majorité de sa clientèle d'atteindre au maximum la majorité des finalités qu'il se propose de réaliser. Il importe donc d'accorder une attention particulière aux finalités qu'un système d'enseignement poursuit ou aux besoins d'apprentissage qu'il tente de réduire ou d'éliminer. Dans les pages qui suivent nous traiterons de ce sujet sous les aspects suivants :

- les finalités déclarées et les finalités poursuivies ;
- la fidélité, la validité et l'utilité des finalités visées ;
- l'incongruence des finalités par rapport aux divers niveaux de décision du système éducatif ;
- l'expression vague des objectifs poursuivis au niveau de la réalisation ;
- la diversité des finalités souhaitées selon la nature des groupes participant au processus éducatif ;
- la mesurabilité, critère trop souvent utilisé seul dans le choix des objectifs ;
- la confusion entre les fins et les moyens.

Les finalités déclarées et les finalités poursuivies. Les projets éducatifs publiés officiellement au niveau des politiques, des programmes d'études ou des cours ne sont pas nécessairement les mêmes que ceux qui sont visés dans les décisions administratives émanant des ministères, dans les structures et les responsabilités appliquées aux directives des programmes d'études et dans les opérations journalières effectuées en classe. On remarque une différence entre les performances d'un système, c'est-à-dire les finalités qu'il privilégie, et celles qui sont officiellement déclarées. En plus des finalités formelles et officielles, un système poursuit des finalités cachées ou implicites qui ne sont pas ouvertement révélées et qui sont bien souvent mal comprises (Peterson, 1971) et même parfois contradictoires avec celles qui sont officiellement déclarées. Ces finalités cachées correspondent parfois aux besoins des individus œuvrant à l'intérieur d'une organisation plutôt qu'à celle du

système dans son ensemble. De plus, ces finalités non déclarées correspondent souvent aux vraies finalités poursuivies par le système. Une erreur généralement faite dans l'identification des projets d'un système, c'est de croire qu'il poursuit ceux qui semblent les plus apparents, c'est-à-dire ceux qui sont publiés dans les documents officiels. L'importance véritable qu'un système accorde aux finalités qu'il vise se révèle par les résultats finals et concrets souhaités; c'est à ce niveau que l'attention doit se porter.

Un manque de compréhension au niveau des finalités réellement poursuivies provoque un tiraillement à l'intérieur du système et engendre des écarts entre les résultats escomptés et les résultats effectifs. Dans un tel contexte, les tentatives amorcées pour améliorer le fonctionnement d'un système sont difficiles et souvent vouées à l'échec. De plus, cet état de chose serait, d'après Goodlad (1966)⁶, une des causes expliquant la résistance tenace au changement rencontrée dans le domaine de l'éducation.

D'Hainaut explique cette situation « par le caractère contraignant de la réalité, le retard de l'action sur les intentions et les écarts entre les déclarations et la volonté politique véritable » (D'Hainaut, 1980, p. 42).

Il ne s'agit pas nécessairement d'éliminer les écarts pouvant exister entre les finalités officielles et les finalités poursuivies, mais plutôt d'utiliser les outils nécessaires pour en assurer la compréhension et, s'il y a lieu, en faire ressortir les différences. C'est ce que tente d'effectuer l'analyse des besoins.

*La fidélité, la validité et l'utilité des finalités visées*⁷. La fidélité est une qualité importante que doivent posséder autant les méthodes pédagogiques que les instruments de mesure. Cette qualité est fonction de la constance ou de la régularité avec laquelle un instrument ou une méthode se comporte. Un test sera fidèle si, après plusieurs administrations, il donne les mêmes résultats et une stratégie pédagogique sera qualifiée également de fidèle si, après plusieurs applications, elle produit les mêmes apprentissages ou favorise de façon régulière l'atteinte des mêmes finalités.

Mais est-ce suffisant pour un système d'enseignement de s'interroger exclusivement sur la fidélité des méthodes qu'il utilise? Nous croyons qu'il faut de plus que ces méthodes soient valides, c'est-à-dire capables de favoriser l'atteinte des finalités qu'on s'attendait voir réalisées. En plus d'être fidèle, un système d'enseignement devra être valide. Cette qualité correspond pour Landry et Malouin à la notion d'efficacité⁸ qu'ils « relient aux diverses mesures *intrinsèques*⁹ de performance d'un système; un système est efficace quand il fait 'bien' ce qu'il fait » (Landry et Malouin, 1979, p. 5). Il ne suffit donc pas pour un système d'enseignement d'être fidèle, il lui faut en plus être valide, c'est-à-dire capable de produire de façon régulière les résultats qu'on attend de lui, d'où l'importance de les déclarer ouvertement.

Les institutions d'enseignement et de recherche en éducation font de plus en plus l'objet de pressions politiques, économiques et sociales mettant en cause leur

fonctionnement. Ces pressions reflètent les difficultés qu'elles éprouvent à rentabiliser les investissements considérables qu'on y consent. Ces revendications sont justifiées par le décalage qui existe entre les habiletés développées par nos systèmes d'enseignement et celles qui sont requises par sa clientèle pour affronter la réalité. Elles touchent la pertinence et l'utilité des finalités par rapport aux besoins des gens pour qui les programmes d'études sont développés et implantés. Plusieurs motifs semblent plaider en faveur d'une telle hypothèse. Mentionnons la diversité et la multiplicité des besoins constamment en évolution, le manque d'échanges entre le système éducatif et l'environnement, l'insuffisance de nos connaissances sur les exigences du milieu et l'écart existant entre les conditions dans lesquelles apprennent les étudiants et celles que l'on retrouve en milieu de travail.

Aux préoccupations de fidélité des méthodes d'enseignement et de validité des finalités que poursuit un système doit s'ajouter celle de leur utilité ou de leur pertinence. Autrement dit, est-ce que les résultats produits régulièrement (fidélité) et tels que prévus (validité) en valent la peine (utilité)? Pour sa part, D'Hainaut pose le problème de la façon suivante: « Quel avantage (au sens le plus large) l'individu pourra tirer [...] ou la communauté, de l'acquisition par un de ses membres du savoir, du savoir-être ou du savoir-faire visés? » (D'Hainaut, 1980, p. 81). Landry et Malouin qualifieront « d'efficient »¹⁰ un système capable de répondre adéquatement à cette question. Pour eux, « l'efficience (...) est une mesure de la convivialité du système avec son environnement et s'adresse plus particulièrement aux finalités du¹¹ système; un système efficient fait les bonnes choses. L'efficience résulte de relations entre les extrants (résultats)¹² du système et son environnement » (Landry et Malouin, 1979, p. 5)¹³.

Donc un système sera responsable lorsqu'il pourra de façon constante (fidélité) produire les résultats qu'on attend de lui (validité, efficacité) et en conformité avec les besoins de l'environnement dans lequel il fonctionne (utilité, pertinence, efficience). Se préoccuper de la régularité avec laquelle un système d'enseignement produit des résultats est important, mais réfléchir sur la validité du quoi enseigner l'est davantage et s'interroger sur la pertinence et l'utilité du quoi enseigner l'est encore plus.

Malheureusement, la majorité des systèmes d'enseignement ne possèdent pas les outils nécessaires leur permettant de faire la preuve de la validité et de l'utilité des finalités qu'ils poursuivent. En incluant dans sa démarche l'identification, la définition et la justification des finalités anticipées par un système d'enseignement, l'étude des besoins d'apprentissage tente de combler cette lacune.

L'incongruence des finalités par rapport aux divers niveaux de décision du système éducatif.

La plupart des auteurs qui traitent des finalités propres aux systèmes d'enseignement (Barbier et Lesne, 1977; De Corte, 1973¹⁴; Krathwohl, 1965¹⁴) s'accordent pour proposer trois niveaux d'où émanent les décisions à cet égard. Pour sa part, D'Hainaut (1980) retient les niveaux suivants:

- «le niveau politique, où l'on détermine les *fins*¹⁵ de l'action;
- le niveau de la gestion de l'éducation, où l'on précise les *buts*¹⁵ qui devraient conduire à réaliser les finalités de la politique éducative;
- le niveau de la réalisation, où l'on détermine les *objectifs*¹⁵ qui expriment les résultats attendus des actions qu'on prend pour atteindre les buts proposés au niveau de la gestion» (D'Hainaut, 1980, p. 23).

Le Tableau 1 présente ces trois niveaux, les agents qui y sont impliqués, ainsi que les produits qui en résultent.

Tableau 1
Les trois niveaux de décision de l'organisation de l'éducation

Niveau de décision	Politique éducative	Gestion de l'éducation	Réalisation de l'action éducative
Niveau de finalisation	FINS	BUTS	OBJECTIFS
Agents	Hommes politiques Citoyens et groupes	Administrateurs et fonctionnaires, inspecteurs	Enseignants
Produits bruts	Déclarations d'intentions	Programmes	Sujets de leçons ou thèmes d'animation
Produits affinés	Priorités, options fondamentales et valeurs	Profils et programmes fonctionnels	opérationnels

D'Hainaut, L., p. 25, 1980.

Précisons que le degré de généralité des finalités inventoriées par une étude des besoins d'apprentissage est fonction du niveau de décision où elle est appliquée. Au niveau des politiques éducatives, les finalités (fins) sont exprimées en termes vagues et globaux et leur atteinte se réalise sur une longue période de temps. Ces fins sont normalement identifiées par des hommes politiques et par des comités ou des groupes de personnes œuvrant au niveau de l'élaboration des politiques. Au niveau de la gestion de l'éducation, les finalités (buts) sont un peu plus précises et un peu moins inclusives que celles que l'on retrouve au niveau des politiques. Ces buts se situent entre les fins exprimées en termes globaux et les finalités définies en termes de comportements observables. Ils sont généralement produits par les responsables des programmes et devraient assurer une coordination, une continuité et une

congruence entre les fins et les objectifs visés par les cours mis en œuvre pour en favoriser l'atteinte. Au niveau de la réalisation, on devrait retrouver des objectifs spécifiques et mesurables à partir desquels on peut généralement inférer la maîtrise des buts quant à la gestion. Ces objectifs se retrouvent au niveau des cours et sont généralement définis par les enseignants.

L'action éducative doit s'effectuer de façon à ce qu'il y ait congruence entre les finalités officielles ou implicites retenues à chacun des niveaux de décision (fins, buts, objectifs), sinon les systèmes d'enseignement risquent d'être incohérents. Cette préoccupation de congruence rejoint la définition que donne Mèlèse d'un système de finalités qu'il présente comme étant « un ensemble dont les éléments sont des objectifs des diverses parties (niveaux)¹⁶ de l'organisme, reliés par des relations de cohérence et de dépendance » (Mèlèse, 1972, p. 38).

Cependant, l'analyse des relations entre ces différents niveaux de décision nous révèle bien des incompatibilités et parfois même des contradictions. De Landsheere abonde dans ce sens en affirmant que « les choix cruciaux commandent l'action éducative générale, ils ne se colorent pas moins des options propres aux sous-groupes sociaux, aux sous-cultures, et sont aussi réinterprétés, voire rejetés, au niveau des éducateurs individuels » (De Landsheere, 1977, p. 6-7). De fait, l'identification et la définition des finalités consistent à traduire de nouveau en des termes plus spécifiques des finalités provenant d'un niveau supérieur et cela, compte tenu des contraintes et des valeurs de ceux qui effectuent cette retraduction. « Bref, même en présence d'une idéologie unique, clairement définie au départ, les objectifs tendent à se différencier de l'option initiale, à mesure que l'on descend vers la pratique éducative quotidienne » (De Landsheere, 1977, p. 7). Or on peut facilement imaginer la diversité des finalités susceptibles d'être poursuivies selon les différents niveaux de décision lorsque l'on part de finalités ambiguës ou encore de finalités issues du contexte d'une société pluraliste. Ceci ne signifie pas qu'il doit y avoir une continuité stricte entre les différents niveaux de décision, mais que les différences, les incongruences et même les contradictions, si elles existent, soient clairement révélées. Dans le sens où nous l'avons présenté, le processus de conception et d'analyse de besoins d'apprentissage favorise une définition et une clarification des finalités visées par un système, quelles qu'elles soient et quel que soit le niveau de décision d'où elles proviennent.

L'expression vague des objectifs poursuivis au niveau de la réalisation. Un des reproches le plus souvent faits aux systèmes d'enseignement est de poursuivre, au niveau de la réalisation, des objectifs qui sont exprimés dans des termes trop vagues et trop équivoques. Plus les objectifs seront définis de façon imprécise au départ, plus il sera difficile d'entreprendre des actions cohérentes pour en assurer la réalisation. C'est l'opinion qu'émet Mager, principal initiateur du courant en faveur des objectifs comportementaux, en écrivant qu'« il est impossible d'évaluer avec efficacité la valeur d'un cours ou d'un programme lorsqu'il n'y a pas d'objectif clairement défini et que

l'on ne dispose d'aucune base sûre pour choisir convenablement les moyens, les sujets ou les méthodes d'enseignement» (Mager, 1977, p. 2). Cette opinion est éloquentement renforcée par D'Hainaut lorsqu'il déclare que «les intentions élevées et exprimées dans des termes qui ne permettent pas de contrôler leur réalisation donnent bonne conscience et n'engagent en rien: il est confortable et prestigieux de viser la cime inaccessible lorsqu'elle est dans le brouillard» (D'Hainaut, 1980, p. 17). Kaufman (1979) abonde dans le même sens en argumentant que des méthodes pédagogiques prometteuses ne semblent pas réaliser leur potentiel parce qu'elles sont appliquées sans trop savoir ce que l'on attend d'elles, c'est-à-dire dans un contexte où les finalités ne sont pas suffisamment arrêtées. Lorsqu'un résultat attendu ou des finalités souhaitées au niveau d'un cours sont définis avec imprécision, n'importe quel moyen peut être utilisé pour les réaliser.

Rappelons brièvement les avantages reliés à l'expression d'objectifs clairs et précis. Ces énoncés permettent de vérifier la congruence des objectifs d'un cours par rapport aux buts poursuivis, fournissent des bases précises et objectives sur lesquelles on peut juger du rendement de la clientèle et du personnel, favorisent la communication entre les partenaires de l'éducation et fournissent des indications sérieuses quant au choix des moyens et des méthodes d'enseignement à utiliser pour en favoriser l'atteinte.

D'autre part, un manque de précision au niveau des objectifs visés favorise la diversité des interprétations, l'éparpillement des ressources nécessaires pour en favoriser la réalisation et rend pratiquement impossible l'évaluation d'un système d'enseignement.

Comme nous le mentionnions précédemment, le processus de conception et d'analyse des besoins d'apprentissage appliqué au niveau de la réalisation favorise la participation des différents collaborateurs de l'éducation à la définition des objectifs d'un système d'enseignement. Nous croyons que cette pratique offre de bonnes garanties pour que l'expression des finalités poursuivies par un système d'enseignement soit plus claire et qu'elle diminue ainsi les conséquences négatives reliées à cet état de chose.

La diversité des finalités souhaitées selon la nature des groupes participant au processus éducatif. Les différences parmi les finalités valorisées et souhaitées ne s'observent pas uniquement en fonction des divers niveaux de décision du système éducatif. On les remarque également en relation avec la nature des groupes auxquels les individus impliqués dans le système appartiennent: les élèves, les professionnels de l'éducation qui sont chargés d'atteindre les finalités, les parents et la collectivité, les éducateurs qui accueilleront les étudiants au niveau supérieur, les employeurs et les cadres responsables de la gestion de l'éducation. Tous ces groupes attendent de l'éducation «qu'elle réponde à leurs besoins et corresponde dans une certaine mesure à l'image qu'ils s'en font a priori» (D'Hainaut, 1980, p. 88).

Cette hypothèse est d'ailleurs confirmée par De Landsheere qui, en analysant les travaux de J. Raven et de W.J. Popham, rapporte « qu'élèves et professeurs travaillent parfois en fonction de priorités fort différentes, [...] et que l'opérationnalisation rend possibles de vastes enquêtes permettant de reconnaître de telles divergences et même d'en évaluer l'acuité » (De Landsheere, 1977, p. 261).

Ces écarts, incongruences ou contradictions au niveau des finalités désirées ont été confirmés par les résultats d'études des besoins menées dans les domaines de la formation et du perfectionnement des maîtres ainsi qu'en anglais, langue seconde au Québec. Ces résultats révèlent que l'importance accordée à une banque d'objectifs d'apprentissage en technologie éducative varie de façon très significative selon que les groupes consultés représentent les membres des comités de programme, les étudiants inscrits à ces mêmes programmes et les professeurs-chercheurs en technologie de l'éducation (Lapointe, 1981). Une autre enquête menée en anglais, langue seconde au Québec (Lapointe, J.; O'Farrell, T., et al., 1980, p. 127), fait ressortir l'importance des variables région administrative et statut des répondants comme facteurs influençant la perception qu'ont les gens (élèves, parents, enseignants, professionnels non enseignants, élèves diplômés, employeurs) face à l'importance accordée aux objectifs à inclure dans un éventuel programme d'étude en anglais, langue seconde.

Encore ici l'inventaire des besoins s'avère un instrument utile, non pas pour forcer le consensus entre les différents partenaires de l'éducation œuvrant à un même niveau ou à des niveaux différents, mais pour leur permettre de définir et de préciser leur position respective face aux objectifs à poursuivre. Il leur sera ainsi possible par la suite d'amorcer, si nécessaire, des négociations sur les finalités idéales à retenir et sur les priorités à établir dans un programme d'étude. Nous croyons qu'il est essentiel que les positions des différents intéressés soient clarifiées et c'est là un objectif que peuvent favoriser l'analyse et la conception des besoins.

La mesurabilité, critère trop souvent utilisé seul dans le choix des objectifs. En réaction aux objectifs exprimés de façon trop vague est apparue la nécessité de définir opérationnellement des objectifs, faute de quoi les systèmes d'enseignement sont voués à l'échec.

Avec Mager (1962), on a insisté sur l'aspect observable des comportements à inclure dans la définition des objectifs fournissant ainsi un critère rigoureux pour en vérifier la mesurabilité. D'après De Landsheere, « le plus fort argument en faveur des comportements observables est sans conteste le fait que, sans eux, il semble impossible de démontrer qu'un but ou un objectif est atteint » (1977, p. 199).

Cependant, cette qualité de mesurabilité est devenue pour plusieurs professionnels de l'éducation l'unique critère retenu dans le choix des objectifs à inclure dans un cours et sert également de référent principal pour l'implantation et le démarrage de systèmes d'enseignement. Cette attitude constitue une faille majeure dans le courant en faveur des objectifs de comportement. Il s'ensuit que des objectifs,

parmi les plus légitimes, risquent d'être laissés de côté au profit d'autres plus banals associés bien souvent seulement aux habiletés destinées à régurgiter de l'information.

Le fait qu'un objectif soit exprimé en terme de comportement n'en garantit pas la pertinence, mais en assure tout simplement la mesurabilité. Avant de prendre la décision d'inclure ou d'exclure un objectif d'apprentissage dans un programme d'études, il doit y avoir un cadre de référence bien documenté pour jauger sa validité, son utilité et sa pertinence. Ces qualités constituent des critères externes à l'objectif et ne peuvent être évaluées que par rapport à des choix correspondant aux valeurs, croyances et présupposés des différents partenaires engagés dans un système d'éducation.

La confusion entre les fins et les moyens. Le développement de méthodes et de stratégies pédagogiques est le résultat d'efforts conscients de la part de professionnels de l'éducation pour agencer, organiser et structurer l'environnement de façon à favoriser, chez une clientèle donnée, un ensemble de changements. Ces changements sont habituellement définis par le truchement d'objectifs d'apprentissage. Dans ce sens, ces méthodes d'enseignement devraient être perçues comme étant des *moyens* utilisés pour réaliser certains objectifs.

Cependant, la conception, le développement, l'implantation et l'évaluation de stratégies d'enseignement ne sont pas toujours perçus en ce sens. Pour certains, ce processus de recherche et de développement représente une fin en soi, où enseigner consiste avant tout à faire des exercices, faire de la télévision, faire passer des tests... C'est transformer en fins ce qui au départ était des moyens. La même situation existe au niveau des matières enseignées et D'Hainaut le fait bien ressortir en affirmant que « c'est ce qu'on a longtemps oublié dans la perspective disciplinaire, à tel point que les disciplines se sont substituées aux fins de l'éducation [...]. Dans ces cas, éduquer c'est faire du latin, faire de l'algèbre... » (D'Hainaut, 1980, p. 94).

Cette situation s'explique peut-être par le fait que nous vivons dans une société qui privilégie et valorise beaucoup plus le développement des moyens (comment faire) que l'identification des fins. Dans une publication récente touchant le domaine de l'éducation, Kaufman et English expriment le même malaise en ces termes:

Dans le domaine de l'éducation, les solutions que l'on a adoptées dans le passé n'ont pas semblé donner les résultats escomptés, non pas parce que ces outils étaient inutiles et inefficaces en eux-mêmes. Ils étaient habituellement appliqués avec beaucoup d'espoir, mais basés sur un *diagnostic tronqué*¹⁷ [...]. Trop souvent le fait qu'une solution existait en justifiait l'implantation. Ces solutions devinrent des fins en elles-mêmes plutôt que des moyens pour réaliser des fins désirables [...]. Pour paraphraser Albert Einstein, nous faisons face à une prolifération de moyens et à une confusion de fins (Kaufman et English, 1979, p. 9)¹⁸.

D'ailleurs, une analyse rapide des programmes de formation et de perfectionnement des maîtres offerts dans nos universités fait ressortir la même situation. En effet, il est facile de constater le nombre considérable de cours orientés vers l'étude et l'application des méthodes et des moyens d'enseignement, c'est-à-dire vers l'étude des comment enseigner. Quant aux cours dont l'objet consiste à réfléchir sur les quoi enseigner, ils sont très rares.

Même si elles sont interreliées, les notions de fin et de moyen sont différentes et il importe de les distinguer. Confondre ces deux concepts nous amène bien souvent à appliquer des solutions à des problèmes non définis, ou encore peu ou mal définis. Cette attitude nous conduit vers des situations paradoxales où le choix et l'adoption d'objectifs d'apprentissage se fait en fonction de la disponibilité et de la sophistication des systèmes d'enseignement empaquetés, ou de *kits* d'apprentissage existant sur le marché.

Appliquer des méthodes d'enseignement parce qu'elles nous sont familières n'est pas une façon de procéder. Il ne nous sera possible de choisir des moyens convenables que lorsque les fins, les buts et les objectifs attendus seront identifiés au préalable, c'est-à-dire seulement après avoir sélectionné les finalités qui sont valorisées et jugées importantes par les partenaires de l'éducation. Si nous connaissons les objectifs à poursuivre, il sera plus facile par la suite de procéder au choix des moyens nous permettant de les atteindre, et non l'inverse.

Plusieurs des problèmes que l'on a à affronter actuellement en éducation ne sont pas nécessairement dus au fait que nos méthodes, techniques ou approches sont inefficaces en soi. Ils résultent surtout du fait que nous choisissons méthodes et procédures sans connaître suffisamment le problème à résoudre ou les résultats attendus.

Les responsables des programmes d'étude ne disposent que de très peu de données sur lesquelles baser leurs décisions, à savoir le maintien du statu quo ou les changements à apporter aux programmes qu'ils gèrent. La majorité des programmes d'étude sont élaborés en marge des processus d'identification et de définition des finalités de l'éducation qui normalement devraient servir de fondement au choix des méthodes et des moyens utilisés dans l'enseignement. Dans ce contexte, l'inventaire des besoins se présente comme une approche qui nous oblige à orienter d'abord notre énergie vers la définition des problèmes plutôt que vers leur résolution et favorise ainsi une distinction plus nette entre les objectifs poursuivis et les moyens utilisés pour les atteindre.

Conclusions

Sans vouloir prétendre que l'analyse et la conception des besoins d'apprentissage est la solution à tous les maux, il n'en reste pas moins que cette pratique augmente les chances que soient atténués les problèmes reliés à la définition des

finalités d'un système d'enseignement, et par ricochet au développement, à l'implantation et à l'évaluation des stratégies et des méthodes qui en favorisent la réalisation.

Cette pratique offre des avantages certains aux décideurs des différents niveaux de l'organisation de l'éducation, dont les plus importants sont les suivants :

- elle favorise l'identification, la définition et la justification des finalités souhaitées pour un système d'enseignement quelles qu'elles soient, à quelque niveau qu'elles soient et quels que soient les partenaires consultés ;
- elle révèle des écarts de perception insoupçonnés ou cachés entre les différents niveaux de décision et les différents groupes engagés en éducation ;
- elle permet aux décideurs de choisir les besoins dont la haute priorité requiert une intervention, par l'introduction de nouveaux programmes ou par le réaménagement des programmes en vigueur ;
- à la suite d'applications successives, elle fait ressortir l'évolution des besoins d'apprentissage dans le temps ;
- elle met l'accent sur la définition des problèmes plutôt que sur leur résolution et favorise ainsi le déploiement d'une grande variété de ressources ;
- elle n'est pas en elle-même une innovation dans un programme, mais elle fournit les données permettant d'établir si l'innovation est nécessaire ou souhaitable ;
- elle favorise l'application de procédures systématiques de planification à court et à long termes ainsi que le développement de systèmes d'information nécessaires à la prise de décision ;
- elle multiplie les possibilités d'échange entre les systèmes d'enseignement et leur environnement.

NOTES

1. Je tire cette expression d'un texte de J.-M. Cyr (1979) publié dans les « Actes du colloque sur la pédagogie universitaire », intitulé : *L'analyse des besoins éducatifs*. L'expression anglaise utilisée par Kaufman est « Discrepancy analysis ».
2. « The measurable gap between 'What is' and 'What should be' » (Kaufman, 1972, p. 5).
3. Le terme finalité est utilisé ici sans distinction du niveau de généralité (fin, but, objectif) utilisé pour décrire le projet poursuivi par un système d'enseignement. Ces précisions seront apportées dans la section traitant de l'incongruence des finalités par rapport aux divers niveaux de décision du système éducatif.

4. Nous référons le lecteur intéressé à ces deux catégories de besoins aux deux articles suivants :
 - Lapointe, J., Deux aspects du concept de besoin en éducation, dans *Revue des sciences de l'éducation*, hiver 1979, vol. V, no 1, Montréal.
 - Lapointe, J., L'inventaire des besoins en éducation et en formation I: Fondements théoriques, dans *Performance*, janvier-février 1982, vol. 6, no 1, Association québécoise pour la formation et la performance en milieu de travail, Montréal.
5. D'autres précisions seront apportées plus tard sur la signification du mot « efficace ».
6. Cité par De Landsheere, 1977.
7. L'essentiel de l'argumentation relative aux notions de fidélité, de validité et d'utilité est emprunté à Kaufman et English, 1979, p. 13 et suivantes.
8. Cette notion d'efficacité correspond bien à celle de besoin d'apprentissage de type interne déjà présentée par Kaufman, 1977 et Lapointe, 1979.
9. Non souligné dans le texte.
10. Cette notion d'efficience correspond bien au concept de besoin d'apprentissage de type externe présentée par Kaufman, 1977 et Lapointe, 1979.
11. Les auteurs utilisent « de ce » au lieu de « du ».
12. Le mot (résultats) est ajouté.
13. Le Moigne (1974) utilise le substantif « effectivité » au lieu d'efficience. Le terme anglais utilisé pour rendre compte de ce concept est « effectiveness ».
14. Cité par De Landsheere, 1977, p. 25.
15. Non souligné dans le texte.
16. Le terme « niveaux » est ajouté au texte original.
17. Non souligné dans le texte.
18. « Our past educational solutions didn't seem to work well, but not because they were not useful or even powerful tools by themselves. They were usually applied with high hopes but without proper diagnosis [...]. Too often the solutions themselves were the sole reason for implementation, i.e., they existed, so they were applied. They became ends in and of themselves rather than ways to achieve desired results [...]. To paraphrase Albert Einstein, we have a proliferation of means and a confusion of ends ». Kaufman, R., *Op. cit.*, p. 9.

RÉFÉRENCES

- Barbier, Jean-Marie et Lesne, Marcel, *L'analyse des besoins en formation*, Champigny-sur-Marne: Robert Jauze, 1977.
- De Corte, E., *Onderwijsdoelstellingen*, Louvain: Universitaire Pers, 1973.
- De Landsheere, Viviane et De Landsheere, Gilbert, *Définir les objectifs de l'éducation*, 2ème édition, Paris: Presses universitaires de France, 1977.
- D'Hainaut, Louis, *Des fins aux objectifs de l'éducation*, Bruxelles: Labor, 1980.
- Goodlad, John, *The development of a conceptual system for dealing with problems of curriculum and instruction*, Los Angeles: Institute for development of educational activities, University of California, 1966.
- Kaplan, Bernard (project director), *Needs assessment in education. A planning handbook for school districts*, Trenton: Department of education, Division of research, planning and evaluation, 1976.
- Kaufman, Roger, *Educational system planning*, Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1972.
- Kaufman, Roger, A possible taxonomy of needs assessment, *Educational technology*, vol. 17, no 11, novembre 1977, p. 60-64.
- Kaufman, Roger and English, Fenwick, *Needs assessment. Concept and application*, Englewood Cliffs: Educational technology publications, 1979.

- Krathwohl, David, Stating objectives appropriately for program, for curriculum and for instructional material development, *Journal of teacher education*, vol. 16, no 1, p. 83-92.
- Landry, Maurice et Malouin, Jean-Louis, *Le mirage des méthodes universelles en conception de systèmes*, Québec: Faculté des sciences de l'administration, Université Laval, Document de travail, 1979.
- Lapointe, Jacques, Deux aspects du concept de besoin en éducation, *Revue des sciences de l'éducation*, vol. V, no 1, hiver 1979, p. 21-38.
- Lapointe, Jacques et al., *Analyse des besoins langagiers en anglais, langue seconde chez les élèves des quatrième et cinquième secondaires des écoles publiques du Québec*, Québec: Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Direction générale du développement pédagogique, 1980.
- Lapointe, Jacques, *Analyse qualitative des besoins en formation et perfectionnement des maîtres et du personnel dans le domaine de la technologie éducative à l'Université Laval*, Québec: Département de technologie de l'enseignement, Université Laval, 1981.
- Lapointe, Jacques, L'inventaire des besoins en éducation et en formation I, *Performance*, vol. 6, no 1, janvier-février 1982, p. 16-21.
- La Moigne, Jean-Louis, *La théorie du système général. Théorie de la modélisation*, Paris: Presses universitaires de France, 1977.
- Mager, Robert, *Preparing instructional objectives*, Palo Alto: Fearon, 1962.
- Mager, Robert, *Comment définir des objectifs pédagogiques*, 2ème édition, Paris: Bordas, 1977.
- Mélèze, Jacques, *L'analyse modulaire des systèmes de gestion, A.M.S.*, Puteaux: Hommes et techniques, 1972.
- Peterson, Richard, *The crisis of purpose: Definition and uses of institutional goals*, Washington: ERIC Clearing house on higher education, Report no 5, 1971.
- Simon, Herbert, *La science des systèmes. Science de l'artificiel*, Paris: Epi, 1974.
- Within, Belle Ruth, *An analysis of needs assessment techniques for educational planning at state, intermediate, and district levels*, Hayward: Alameda county school department, 1977.