

Les objectifs pédagogiques : pour ou contre ?



Michel Saint-Onge

Coordonnateur adjoint
Responsable des ressources à l'enseignement
Cégep Montmorency

Les objectifs pédagogiques constituent une composante essentielle de l'enseignement et de l'apprentissage. L'approche behaviorale des objectifs, tout en ayant conduit à des progrès pédagogiques significatifs n'a pas permis toutefois de tirer des objectifs tout le profit qu'on pourrait en escompter.

Nous présentons ici la première partie de l'article de Michel Saint-Onge. La seconde partie sera publiée dans le numéro de février 1993.

Les objectifs pédagogiques font désormais partie de l'univers de la profession enseignante et, au collégial, on en retrouve dans tous les plans de cours. Au départ, l'attention était exclusivement fixée sur les comportements. Depuis, le monde des objectifs est devenu plus complexe : on s'est préoccupé du développement de caractéristiques cognitives comme la pensée formelle, du développement de structures mentales comme les concepts, du développement de capacités intellectuelles comme la résolution de problèmes et maintenant on s'intéresse aussi au développement de la métacognition.

Des comportements observables, on est ainsi passé aux structures internes qui sous-tendent ces comportements. L'évolution des théories de l'apprentissage conduit aujourd'hui à admettre que l'effet de l'enseignement n'est pas l'adoption par l'élève d'un comportement particulier, mais bien la construction, par cet élève, d'une nouvelle capacité cognitive. Les objectifs pédagogiques sont pourtant toujours formulés en termes de comportements. Pourquoi, malgré les changements survenus dans notre compréhension de l'apprentissage, la formulation des objectifs, elle, n'a-t-elle pas évolué ?

Les choses se compliquent aujourd'hui encore davantage du fait qu'au-delà des objectifs pédagogiques de chaque cours, on vise la formation fondamentale de l'élève, sa formation générale et le développement de compétences. Pour les professeurs, les exigences deviennent confuses. Comment doit-on articuler la formation fondamentale, les compétences et les objectifs d'apprentissage de chacun des cours ? N'est-ce pas là essayer de courir plusieurs lièvres à la fois ? Comment peut-on raisonnablement poursuivre autant d'objectifs dans le cadre d'un trimestre, en ne disposant que de quinze semaines, évaluation incluse ?

Compte tenu de la multiplicité des approches, de la nécessité d'établir de la cohérence dans les demandes faites aux professeurs et des difficultés que la situation actuelle entraîne dans l'établissement des orientations à donner aux cours, il n'est pas inutile de se demander, comme les élèves le demandent parfois : « À quoi ça sert tout ça ? ». Prenons un peu de recul et cherchons à comprendre l'utilité des objectifs pédagogiques et les différentes façons de les concevoir.

POURQUOI DES OBJECTIFS PÉDAGOGIQUES ?

Les objectifs et l'enseignement

Il n'y a pas très longtemps, on pensait encore communément que l'enseignement était une activité qui vient naturellement à qui « connaît sa matière ». On en parlait généralement comme d'un processus simple, « faire la classe », qui produit des résultats tout aussi simples, « faire travailler les élèves ». Ce n'est que très récemment qu'on s'est soucié de développer un modèle théorique qui permette de comprendre le travail des enseignants et de l'envisager comme une activité professionnelle.

Évidemment, l'enseignement c'est ce que les enseignants font à l'école. Ils travaillent avec les élèves, ils travaillent pour les élèves. Dans ce contexte général, ils font beaucoup de choses : ils donnent des consignes de travail, ils font des exposés, ils organisent du matériel d'apprentissage, ils planifient leurs activités, ils réagissent émotivement aux élèves et à leurs productions, ils apprécient les progrès des élèves... L'enseignement est donc une activité complexe. Mais en quoi cette activité est-elle une activité professionnelle ? Malgré sa complexité, ne peut-elle pas être exercée par toute personne qui a déjà fréquenté assez longuement l'école ? On se rend bien compte que les enseignants n'obtiendront

jamais une véritable reconnaissance professionnelle tant qu'on croira que leurs services peuvent être rendus par n'importe qui, par des gens sans formation spécialisée, par des gens sans expérience.

On peut aujourd'hui définir l'enseignement comme l'ensemble des procédures et des activités menées par les personnes chargées de la direction du processus d'apprentissage. Cependant, pour qu'une activité professionnelle soit reconnue comme telle, il faut pouvoir établir un lien certain entre les gestes posés et des changements observés. Une profession est valorisée lorsque son efficacité est démontrée, lorsqu'on ne peut attribuer au hasard les changements qu'elle prétend susciter. Pour cela, il faut arriver à décrire au préalable les changements attendus. Ainsi, on sait bien qu'il faut du temps pour recouvrer la santé lorsqu'on est malade. Mais si l'on recouvrait la santé aussi sûrement avec le temps qu'avec une intervention médicale, on n'accorderait certainement pas à la médecine l'importance qu'on lui reconnaît aujourd'hui. Dans ce cas, le lien peut être établi entre l'action posée et l'altération de symptômes définis. Essentiellement, on valorise la médecine parce qu'on lui reconnaît la capacité d'atteindre des **objectifs** (des résultats prévisibles désirables) grâce à ses méthodes d'intervention.

Ainsi, lorsqu'on souhaite la reconnaissance des compétences professionnelles des enseignants, on ne peut éviter l'effort d'établir un lien explicite entre méthodes et résultats. C'est pourquoi, depuis quelques décennies, on tente de répondre aux questions suivantes :

- Dans quelle mesure le processus d'apprentissage peut-il être « dirigé » par un professeur ?
- Peut-on prédire les résultats spécifiques qu'un enseignement obtiendra chez les élèves ?
- Quelles sont les activités menées par les professeurs qui influenceront les élèves dans telle direction, de façon à ce qu'ils ressortent de la situation d'enseignement différents de ce qu'ils étaient auparavant ou de ce qu'ils auraient été sans l'influence du professeur ?

La question des objectifs pédagogiques se situe donc dans le cadre de cette recherche de valorisation de l'enseignement par l'établissement d'un lien explicite entre des activités et des changements chez l'élève. Et si, après des luttes stériles pour déterminer *la bonne façon de faire*, on reconnaît aujourd'hui la validité relative d'un grand nombre d'activités d'enseignement, il nous reste à savoir *quand, avec qui et pourquoi* ces interventions sont efficaces. Seule l'identification précise des objectifs pédagogiques poursuivis peut permettre d'évaluer le potentiel pédagogique d'une activité constitutive d'une méthode d'enseignement.

Les objectifs et l'apprentissage

D'après Berbaum¹, apprendre c'est « acquérir cette familiarité avec une situation qui fait qu'il n'y a plus d'hésitation lorsqu'on s'y trouve confronté, qui fait que nous pouvons même prévoir ce qui va se passer lorsque nous agissons d'une certaine manière ». On constate dès lors que ce qui oriente une démarche d'apprentissage, c'est en grande partie le résultat qu'on veut atteindre. « D'une manière différente, on peut dire qu'apprendre permet de répondre

à une impulsion, à un désir de changement qui correspond à un besoin de réaliser des potentialités que l'on porte en soi, d'accroissement de ses possibilités ». Pour qu'il y ait apprentissage, il faut qu'il y ait un projet, une intention d'acquérir des capacités nouvelles. L'apprentissage a toujours une finalité : changer une manière de faire, une manière de voir le monde, pour en arriver à une plus grande efficacité. Aussi, on peut affirmer que la réussite de l'apprentissage scolaire est en rapport avec la connaissance qu'on peut avoir des buts qu'on poursuit et le degré d'engagement à l'égard du projet ainsi défini.

L'apprentissage apparaît ici comme la démarche poursuivie entre l'adoption d'un projet et sa réalisation. Il importe donc que les élèves voient un lien entre les buts visés par la formation, les activités correspondantes et le sens ou l'orientation qu'ils souhaitent pour leur propre développement. Chaque fois que le lien n'est pas apparent, les élèves posent inévitablement la question « Mais à quoi ça sert d'apprendre ça ? », ce qui n'indique sûrement pas un engagement de leur part. À l'intérieur de cette façon de comprendre l'apprentissage, le rôle de l'objectif pédagogique est clair : rendre explicite l'intention, le projet de changements, poursuivi dans les tâches ou situations qui constituent un cours. Un objectif pédagogique, c'est l'énoncé qui exprime le résultat qui est visé à travers des activités d'apprentissage placées en séquence à travers un cours.

Prenons un exemple d'apprentissage. Je regarde à la télé un match de soccer. Je trouve la performance des joueurs extraordinaire. Le plaisir qu'ils éprouvent à compter des points m'apparaît tellement grand que je souhaite le ressentir moi-même. Je me donne alors un programme d'entraînement. Chaque jour, je joue avec un ballon et je cherche à atteindre une cible. Un jour, je réalise que je suis devenu très habile mais que le jeu est trop statique. Je commence à jouer avec des amis. Encore là, le défi devient insuffisant par rapport à mon projet. Je m'inscris à un club. L'entraîneur me fait remarquer que je manque de résistance. Il me prescrit des exercices de conditionnement. Après quelque temps, je constate une plus grande capacité à faire de l'entraînement. On me fait alors remarquer ma perception des jeux, l'efficacité relative de mes gestes, le non-respect de certaines règles... Tout cela me conduit un jour à un match officiel. L'équipe gagne. Ma contribution est soulignée. Je me donne un autre projet : être accepté au niveau professionnel.

Ce qu'il faut constater ici, c'est la précision de l'objectif, la pertinence des situations par rapport à cet objectif et le rôle de l'évaluation qui vient confirmer les progrès de développement de mes capacités. La beauté de ce récit réside dans la cohérence entre ces éléments. Le défi de l'enseignement c'est de créer une telle cohérence et la recherche de celle-ci commence par l'identification et l'expression des possibilités des élèves qu'on souhaite développer, par la définition des objectifs d'apprentissage.

LA FORMULATION DES OBJECTIFS

Si l'on s'entend pour appeler « objectifs pédagogiques » les énoncés qui décrivent les effets obtenus chez les élèves par l'enseignement, on ne s'entend pas nécessairement sur la nature de ces effets. C'est pourquoi on retrouve diverses façons d'aborder les objectifs utilisés par les enseignants : les *objectifs de type comportemental*, les *objectifs de type cognitif*, les *éléments fondamentaux de la formation*, les *compétences à développer*.

Notons ici que la première approche est appuyée par un outillage pédagogique et qu'elle a donné naissance à maintes expérimentations et recherches ; les autres sont, pour l'instant, des pistes d'exploration par lesquelles on tente de dépasser les limites inhérentes à l'approche comportementale.

Les objectifs de type comportemental

Dans l'« approche scientifique de l'enseignement » telle que préconisée par B. F. Skinner, dans les années 70, il est apparu indispensable d'identifier les comportements désirables afin de pouvoir les renforcer, les faire suivre d'une récompense ou du moins d'un effet positif. Dans cette optique, en effet, l'apprentissage devrait résulter de l'association d'une réponse (un comportement) et d'un effet positif (récompense). Il devenait alors nécessaire de rendre explicites les comportements attendus.

Il fallait, dans la perspective behaviorale, décrire à **court terme** les actions que les élèves doivent réaliser. Le comportement est en effet observable, il peut être indiqué à l'élève qui peut le contrôler. L'objectif, alors, devait décrire **la plus petite unité d'acquisition lors d'un apprentissage**.

Sous l'influence de R. F. Mager², on s'est donné un ensemble de règles strictes afin de définir et de formuler les objectifs pédagogiques. Ainsi, on s'attend désormais à ce qu'un objectif pédagogique présente obligatoirement quatre éléments :

- le comportement observable chez l'élève (au moyen d'un verbe d'action) ;
- l'objet d'activité ou le domaine d'application ;
- les conditions dans lesquelles le comportement devra se manifester ;
- le critère d'acceptabilité de la performance.

Un exemple de l'application de ces règles aux objectifs pédagogiques serait : « Rédiger une composition anglaise d'une page sur l'automne, en utilisant seulement un dictionnaire anglais-français et en ne faisant pas plus de dix erreurs d'orthographe lexicale ou grammaticale ».

◆ La fonction des objectifs de type comportemental

Dans l'approche behaviorale, le comportement doit être une **réponse à un stimulus**. Dans cette pédagogie, l'objectif d'apprentissage devient un comportement d'étudiant qui répond à une action d'enseignant et il constitue le principe organisateur de l'apprentissage. En effet, c'est ce qu'on veut obtenir de l'élève qui détermine l'action d'enseignement à mettre en œuvre. Théoriquement, l'objectif fournit trois choses :

- un guide d'apprentissage pour l'élève (le comportement qu'on attend de lui) ;
- des indications pour évaluer l'apprentissage (l'indicateur de la maîtrise) ;
- une stratégie d'enseignement (les stimuli devant provoquer les comportements).

Appliqué à la lettre, l'enseignement par objectifs devrait être différent des autres formes d'enseignement. Il se distingue de l'enseignement traditionnel qui est guidé par la *logique d'exposition de la discipline enseignée*. Il se distingue de l'enseignement stratégique (cognitif) qui cherche à construire des stratégies d'enseignement en fonction des *opérations de construction du savoir des élèves*.

L'enseignement construit sur la base des objectifs pédagogiques comportementaux s'appuie sur des *comportements à court terme, ponctuels* et des *séquences possiblement discontinues*, sans lien avec les autres apprentissages. Cette approche laisse croire que tout apprentissage, s'il est défait en petites unités, peut être fait par tous les élèves.

◆ L'apport des objectifs de type comportemental

Avec le recul que permet l'expérience, il est maintenant possible d'évaluer l'effet réel de l'approche behaviorale. Afin de vérifier si les objectifs comportementaux ont réellement contribué à l'amélioration de l'enseignement, reprenons chacune des trois fonctions mentionnées plus haut (guider l'élève, évaluer l'apprentissage et structurer l'enseignement) et examinons les résultats obtenus.

○ Guider l'élève

Les objectifs pédagogiques étant formulés en termes d'actions, ils offrent l'avantage d'indiquer clairement à l'élève ce qu'on attend de lui. Ainsi, croyait-on, les élèves comprennent facilement ce qu'ils doivent faire pour apprendre et peuvent imaginer le type d'évaluation qui sera faite.

Mager défendait l'idée que les objectifs, décrits en termes de comportements, devraient être présentés aux élèves avant que ne débute l'enseignement. C'est cette idée qui a été à l'origine du plan de cours qui devient, pour l'élève, un plan d'étude. Grâce à ce document, les élèves sont informés de ce qu'on attend d'eux et peuvent réaliser que les activités d'apprentissage choisies servent à la réalisation de ces objectifs. De plus, cet outil de travail permet d'éliminer le caractère arbitraire de l'évaluation. Le travail des enseignants peut donc ainsi gagner en objectivité aux yeux des élèves. Logiquement, cette pratique de la remise d'un plan de cours, construit à l'aide des objectifs comportementaux, devrait démontrer que les actions des professeurs et des élèves sont orientées dans le même sens, celui de l'apprentissage.

L'expérience démontre malheureusement que cette logique peut être contournée par les habitudes de travail des élèves. En effet, des études³ révèlent que, donnés ainsi, avant l'enseignement, les objectifs de type comportemental amènent souvent les élèves à réduire leur perspective, à ne centrer leur attention que sur le seul aspect limité des performances perçues comme nouvelles, à négliger des aspects incidents qui donnent pourtant souvent un sens à l'apprentissage. On constate donc que l'application intégrale du modèle proposé par Mager produit chez les élèves un rétrécissement indésirable de l'activité d'apprentissage. Ils semblent interpréter les attentes des professeurs comme étant une simple imitation, une fois pour toutes, des comportements qui leur paraissent nouveaux. Ainsi, pour eux, seuls les objectifs susceptibles d'apparaître à l'examen méritent une certaine attention. Aussi, sont-ils souvent aux aguets des seules performances indiquées au plan de cours. Ils attendent l'énoncé d'une définition,

la démarche d'application d'un processus de résolution de problèmes. Ils négligent alors le sens des définitions et la nature du problème traité. Il y a un risque, par l'application machinale de la méthode de Mager, de laisser entendre qu'apprendre c'est répéter la « bonne » réponse, celle du professeur ou choisir le « bon » comportement, celui qui a été rattaché à un stimulus, une question ou une situation, et rien de plus.

Par contre, on a pu constater que placés après l'enseignement et avant l'évaluation, les objectifs comportementaux (les objectifs restreints, défaits en petites unités) viennent renforcer les apprentissages, sans les restreindre. Après l'enseignement, l'énoncé des objectifs a plus de sens pour l'élève. Il rappelle alors des réalités connues. Il indique maintenant ce qu'il faut faire une fois l'apprentissage accompli. Il permet ainsi de mieux guider l'étude. C'est pourquoi des élèves ayant reçu les objectifs après l'enseignement réussissent mieux aux examens que des élèves les ayant reçus avant le cours.

On peut comprendre ces résultats de recherche du fait qu'un élève informé au point de départ qu'il aura à énoncer une définition de l'anthropologie, par exemple, aura tendance à attendre que ce terme apparaisse pour y porter attention. Il aura également tendance à confondre une définition avec « la » définition puisque l'objectif lui demande d'en donner une. Il risque de limiter son attention, de développer des stratégies lui permettant de vérifier si le comportement retenu est bien suffisant, de se contenter d'une mémorisation machinale. Par contre, informé après l'activité d'apprentissage qu'on s'attend à ce qu'il puisse donner une définition, l'élève qui aura été réceptif à l'ensemble des informations pourra retourner à ses notes de cours en faisant une démarche intellectuelle qui dépasse la mémorisation.

On constate donc que ce qu'on prévoit retirer comme avantage du caractère concret de l'énoncé d'une performance peut être diminué à cause du caractère nécessairement restrictif d'un tel énoncé mais aussi du fait qu'il peut conduire les élèves à la simple répétition machinale du savoir des autres. L'apprentissage est un processus complexe qui doit engager la personne toute entière dans la construction de son propre savoir. L'énoncé d'objectifs de type comportemental n'a pas en soi le pouvoir de produire l'apprentissage chez l'élève. C'est l'exploitation pédagogique qui en est faite qui détermine son effet chez les élèves.

○ *Évaluer l'apprentissage*

Les professeurs habitués à travailler avec les objectifs comportementaux ont aujourd'hui peine à imaginer comment l'évaluation des apprentissages pourrait se faire objectivement sans l'usage de tels objectifs. C'est certainement dans le domaine de l'évaluation des apprentissages que les objectifs pédagogiques ont le plus influencé les pratiques. On comprend bien maintenant que sans objectifs préalablement établis, tous les jugements de valeur sont équivalents. C'est toujours en fonction d'un objectif qu'un jugement a du sens. Ainsi, si les objectifs du jeu de fléchettes n'étaient pas connus, chacun des joueurs pourrait prétendre avoir gagné : l'un aurait réussi à éviter la cible, l'autre aurait placé le plus grand nombre de ses fléchettes dans le haut de la cible, un autre aurait placé une fléchette par quadrant. Chacune de ces performances pourrait constituer un défi valable pour chacun des joueurs. Aussi, seul l'énoncé de l'objectif permet effectivement d'établir le système des points et le mode de détermination des gagnants.

Objectifs et évaluation sont désormais indissociables en éducation. Par contre, on semble souvent croire qu'il suffit que des objectifs soient fixés pour pouvoir exiger qu'ils soient atteints, pour qu'on soit autorisé à en mesurer la réalisation.

L'atteinte d'un objectif dépend pourtant bien plus de la qualité des méthodes dont on dispose que de la qualité de la formulation des objectifs. On oublie parfois cette vérité toute simple et on se demande pourquoi il y a peu de progrès pédagogique malgré l'adoption des objectifs pédagogiques. Ces objectifs ne se substituent jamais aux interventions des professeurs qui, elles, ont un effet sur l'apprentissage.

Les développements de la docimologie mais surtout l'adoption par de nombreux enseignants d'une approche de l'évaluation à partir des objectifs ont contribué à faire progresser les pratiques d'évaluation des apprentissages. À cet égard, il faut reconnaître un effet bénéfique à l'adoption des objectifs d'apprentissage de type comportemental. Par contre, l'ignorance qui entoure les méthodes d'enseignement ou du moins la méconnaissance du rapport entre les objectifs et les méthodes utilisées constitue une limite très grande à l'amélioration de l'enseignement. Parce qu'on a tout axé sur les objectifs et l'évaluation, les objectifs pédagogiques constituent une menace aux yeux de certains enseignants. Ceux-ci craignent, à juste titre, de devoir répondre seuls de l'atteinte des objectifs éducatifs qui ne sauraient être atteints par leur seule intervention. Ils craignent aussi que des objectifs trop ambitieux ne soient fixés compte tenu des élèves qu'ils rencontrent, du temps dont ils disposent et des méthodes qu'ils maîtrisent. La crainte d'avoir à rendre des comptes n'est pas due à la grande cohérence qu'obligent les objectifs. Elle est due à l'approche peu professionnelle qui consiste à réduire l'enseignement à l'énoncé d'objectifs et à la mesure de leur atteinte.

○ *Structurer l'enseignement*

Il est tout à fait concevable de déterminer les méthodes d'enseignement en fonction d'objectifs pédagogiques. Les choses se sont d'ailleurs toujours faites ainsi. L'enseignement a toujours été une activité intentionnelle, une activité exercée en fonction de certains résultats. Avec l'adoption d'objectifs comportementaux on assiste, malheureusement, à un appauvrissement des interventions pédagogiques.

On constate que l'utilisation d'objectifs comportementaux amène les enseignants à construire des séquences courtes et, conséquemment, à ne poursuivre généralement que des objectifs de faible niveau. L'insistance sur le découpage, héritée de l'approche behaviorale, a conduit à une progression méticuleuse, interrompue à chaque étape par l'évaluation. Ceci a produit un mouvement de centration sur des objectifs à court terme. L'important est devenu : « franchir chacune des étapes ». Les pratiques d'évaluation continue se sont développées dans l'ignorance des objectifs terminaux, des niveaux plus complexes. L'abandon des évaluations terminales, des évaluations synthèses, a encouragé la baisse du niveau des apprentissages en ramenant l'évaluation à la vérification d'acquis mineurs, au jour le jour.

Des conseillers pédagogiques ont tenté d'apporter des corrections à cette situation par l'utilisation des taxonomies, le recours à la notion d'objectif général, la structuration des cours en unités plus vastes. Avec Viviane et Gilbert De Landsheere, il nous faut

reconnaître que malgré les efforts consentis, l'approche des objectifs pédagogiques de Mager a conduit les enseignants à faire l'économie d'une démarche complexe d'analyse qui parte des finalités de l'éducation pour aboutir aux objectifs d'apprentissage. Car déterminer un objectif pédagogique, c'est plus complexe que de se poser les trois questions proposées par Mager : a) que doit être capable d'accomplir l'élève ? b) dans quelles conditions sa performance devra-t-elle se dérouler ? c) quel niveau de performance attend-on de lui ?

Des objectifs, des buts et des finalités

En fait, l'approche par le résultat immédiat (*outcome approach*) ne peut être appliquée en dehors d'une approche préalable, celle des buts, celle des finalités. On peut, à titre d'exemple, présenter sous forme de tableau, un modèle d'organisation des divers niveaux d'objectifs.

NIVEAUX	TYPES D'OBJECTIFS	EXEMPLES
Finalités éducatives	<i>Objectifs éducatifs</i>	Développer un citoyen responsable
Buts d'une discipline	<i>Objectifs pédagogiques d'enseignement</i>	Développer la capacité de prévoir et contrôler la transformation de la matière
Objectifs d'un programme d'étude		Former un technicien en chimie industrielle
Objectifs généraux d'un cours		Faire maîtriser trois méthodes de réalisation des essais et mesures physico-chimiques
Objectif terminal d'un cours	<i>Objectifs pédagogiques d'apprentissage</i>	Produire un rapport d'essais physico-chimiques sur des piles, selon les normes industrielles, à l'aide d'une méthode au choix
Objectifs intermédiaires d'une activité d'apprentissage		Construire un diagramme de phase solide-liquide

On comprend que les objectifs intermédiaires, les objectifs d'une simple activité d'apprentissage ne peuvent avoir de sens que situés dans un ensemble plus vaste. Or, les enseignants ont d'abord été formés à formuler de tels objectifs, indépendamment de la démarche d'établissement de la cohérence des interventions éducatives à partir des finalités. Ainsi, la multiplicité et l'hétérogénéité des objectifs rendent difficiles les regroupements et les recoupements ; chaque cours vise un ensemble de petits compor-

tements à développer et il est impossible de faire des liens entre les cours.

Il faudrait en arriver à définir collectivement les résultats d'apprentissage à long terme. Et c'est dans cette perspective que se situe la préoccupation pour la formation fondamentale sur laquelle nous reviendrons en détail plus loin. L'importance accordée aujourd'hui à la définition des acquis fondamentaux visés par une formation révèle la nécessité de donner de la cohérence à l'ensemble des objectifs déterminés par les enseignants. L'avantage d'une telle approche, c'est d'amener les professeurs à ne plus se percevoir comme des opérateurs isolés, affectés à des classes auxquelles ils enseigneraient seuls pour un certain temps. Grâce à l'opération de définition des attentes à long terme, les professeurs peuvent être amenés à se percevoir comme faisant partie d'une équipe où leur travail s'harmonise avec celui des autres.

BILAN

Les objectifs pédagogiques ont donc eu des effets bénéfiques sur la cohérence apprentissage-évaluation et sur le développement d'une approche professionnelle de l'enseignement mise au service de l'apprentissage. Leurs effets néfastes se sont fait sentir dans des méthodes d'enseignement devenues trop « pointues », des cheminements d'apprentissage devenus incohérents dans le cadre d'un programme d'étude parce que conçus uniquement sur du court terme ; les effets se sont aussi fait sentir dans les pratiques d'étude des élèves, centrés sur les gestes à poser plutôt que sur les changements à apporter dans leur mode de pensée. Ces effets néfastes, cependant, ne sauraient être attribués aux objectifs pédagogiques eux-mêmes mais plutôt à une approche réductrice de leur utilisation qui ne tient pas compte de la complexité de l'interaction entre les divers niveaux d'objectifs. Or, une telle interaction entre les objectifs de tous les niveaux est impossible à établir dans le cadre d'une conception de l'enseignement comme geste personnel isolé, centré sur les comportements.

Les difficultés rencontrées dans l'utilisation des objectifs pédagogiques définis en termes comportementaux ne sont cependant pas seulement attribuables à la complexité de l'entreprise de définition des effets de l'enseignement. Cette façon de définir des objectifs présente une limite importante : elle ne permet pas de vraiment nommer le changement qui résulte de l'apprentissage. Comme l'affirme N. F. Talyzina⁴ : « La définition des objectifs qui décrit seulement le produit final, le résultat extérieur que doit fournir l'élève, ne révèle pas les transformations qu'opère l'activité psychique impliquée ».

Depuis l'abandon de l'approche behaviorale comme seul modèle d'interprétation de l'apprentissage, l'idée que l'apprentissage n'est pas l'acquisition de comportements mais bien la modification de structures mentales qui gèrent un ensemble de comportements, s'impose de plus en plus. L'intention des professeurs ne serait donc pas de faire acquérir des comportements spécifiques mais bien de nouvelles capacités d'intelligence. L'identification des structures qui sous-tendent ces capacités devrait permettre un nouveau mode de définition des objectifs pédagogiques.

Aujourd'hui, les comportements apparaissent comme les indicateurs de la présence de capacités acquises ou non. Aussi, les efforts de la recherche tendent-ils à identifier les opérations intellectuelles qui rendent possibles ces capacités. Dans cette

perspective, c'est le contenu disciplinaire qui déterminerait les objectifs à poursuivre parce que c'est lui qui exigerait le développement de telle capacité intellectuelle ou de telle autre.

Les objectifs de type comportemental sont-ils devenus de ce fait inutiles pour les enseignants ? Probablement pas. En effet, seuls les comportements sont révélateurs, actuellement, de la présence des capacités intellectuelles visées par l'apprentissage. Comme le souligne Daniel Hameline⁵ : « Sans l'observation des comportements, je ne sais rien sur les capacités ; sans une hypothèse sur les capacités, je ne peux rien tirer des comportements ». On réalise donc que les objectifs comportementaux n'expriment pas l'OBJET de l'apprentissage – ce que l'élève doit développer – mais un EFFET de l'apprentissage. L'objectif véritable est le développement des capacités intellectuelles mais l'objectif vérifiable est la présence de comportements intelligents spécifiques. On peut croire que les objectifs comportementaux ne devraient pas servir à la planification de l'enseignement mais plutôt servir à la préparation de l'évaluation.

Il faut redonner à l'enseignement l'espace nécessaire au développement des capacités intellectuelles supérieures. Or, la formulation comportementale des objectifs pédagogiques tend à réduire l'enseignement à la mise en œuvre de séquences courtes et d'activités peu signifiantes. En atomisant la démarche de l'élève en une série d'apprentissages multiples et partiels, cette approche ne peut que désintégrer l'enseignement. Enfin, la multitude des objectifs et leur diversité rendent impossible leur articulation en un

tout cohérent lorsque les finalités n'ont pas préalablement servi de cadre à leur définition. Il conviendrait donc de repenser les pratiques d'utilisation de tels objectifs là où cela pose un problème : dans la conception de l'enseignement, dans le design pédagogique et dans la planification des cours. Par contre, la recherche n'étant pas encore assez avancée pour offrir des solutions de rechange complètes, il convient de conserver les objectifs comportementaux pour construire l'évaluation et guider l'étude. ☒

(À suivre)

NOTES ET RÉFÉRENCES

1. BERBAUM, J., *Développer la capacité d'apprendre*, Paris, ESF éditeur, 1991, p. 25.
2. MAGER, R. F., *Comment définir des objectifs pédagogiques*, Paris, Gauthier-Villars Éditeur, 1972.
3. MILTON, R. E., *Instructional Models for Course Design and Development*, Englewood Cliffs (NJ), Educational Technology Publications, 1982.
4. Dans BIRZÉA, C., *Rendre opérationnels les objectifs pédagogiques*, Paris, Presses Universitaires de France, 1979, p. 114-115.
5. HAMELINE, D., *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*, Paris, ESF éditeur, 9^e édition, 1991, p. 107.