



## Bulletin de la documentation collégiale

Octobre 2013, numéro 10

---

La plupart des documents auxquels ce *Bulletin* réfère sont accessibles en ligne ou disponibles sur demande au Centre de documentation collégiale (CDC).

Pour plus de détails sur nos services ou pour gérer votre abonnement, consultez notre site Web: [www.cdc.qc.ca](http://www.cdc.qc.ca)

### LES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE

**Sélection des ressources et rédaction :** [Robert Howe](#)

Consultant en pédagogie de l'enseignement supérieur  
Spécialiste en évaluation.

**Recherche documentaire :** Isabelle Laplante et Andrée Dagenais

Bibliothécaires professionnelles.

### Sommaire

Présentation

Les auteurs créateurs

Les documents de formation et de perfectionnement

Les interprètes ou les critiques

Pour aller plus loin.

## Présentation

Généralement, les bulletins du CDC réfèrent à des ressources récentes. L'an 2000 sert de critère pour prendre ou ne pas prendre en compte un document dans ces résumés analytiques.

Ce bulletin-ci, dédié à la question des objectifs d'apprentissage, fera exception. Les textes disponibles sur le sujet des objectifs d'apprentissage (ou objectifs pédagogiques) sont plutôt anciens. Les premiers datent des années '60, les derniers de 1992, juste avant l'avènement au Québec des mesures du Renouveau qui ont lancé l'approche dite par compétences. Depuis, de rares textes ont proposé des interprétations des concepts en lien avec l'approche par compétences et, surtout, en lien avec les devis ministériels et le partage, nouveau en 1993, des responsabilités entre le Ministère et les collègues quant aux programmes de formation.

Le lecteur contemporain aura donc besoin de consulter ces documents avec un esprit ouvert afin d'y voir, au-delà d'un langage parfois dépassé, des idées classiques et transposables dans la pédagogie d'aujourd'hui.

De tels textes, datant d'aussi loin que cinquante ans, sont probablement antérieurs à un discours cognitiviste et tous sont certainement antérieurs au discours centré sur le développement des compétences. Parfois, il faut appréhender ces documents en les plaçant dans la progression historique de l'évolution du langage de ces pionniers qui ont fait évoluer les concepts vers ce que nous connaissons aujourd'hui.

Tout le monde sait que la taxonomie de Bloom est la plus ancienne (elle date de travaux initiés en 1948) et que de nombreuses autres taxonomies ont été proposées depuis. Pourtant, celle de Bloom reste à ce jour la plus connue et la plus utilisée. Il en va de même des objectifs. C'est en 1962 que Mager a proposé une structure de base pour guider la planification de l'enseignement par la définition d'objectifs. Depuis, et cela sera apparent dans le présent Bulletin, de nombreux auteurs ont amélioré, critiqué, amendé, dénoncé, réhabilité, raffiné la structure de Mager et on constate toujours, en 2013, que les bases de Mager restent fondamentales et valables, cinquante ans plus tard.

Il sera déçu le lecteur qui cherchera ici une recommandation en faveur d'un auteur-clé qui dit tout et qui serait LA seule référence qui donne la recette, l'ultime « Comment faire » en matière de rédaction des objectifs. L'étude des références qui sont ici présentées et analysées donne un riche aperçu de l'histoire du cheminement de la pensée pédagogique depuis les années '60. Bien sûr, des tendances se dégagent avec le temps, en faveur d'objectifs d'apprentissage formulés en fonction des étudiants, avec des verbes d'action observables et mesurable, complétés d'énoncés de ce que nous appelons aujourd'hui des standards. Mais ce qui devrait intéresser ici le conseiller pédagogique en début de carrière ainsi que l'enseignant qui cherche à enrichir sa profession dans un de ses aspects fondamentaux, c'est l'histoire de l'évolution de la pensée sur l'organisation de l'enseignement. Le lecteur attentif verra émerger, dans ces quelques décennies, les concepts qui nous sont aujourd'hui familiers : capacités, compétences, cognitivisme, cohérence et congruence, classification et taxonomie, etc.

Comme dans bien d'autres domaines, l'histoire d'un concept se bute fréquemment à l'ambiguïté de déterminer l'année zéro, le début, l'auteur-créateur à qui nous devrions accorder la paternité d'une idée. Certains textes font remonter le concept d'objectif

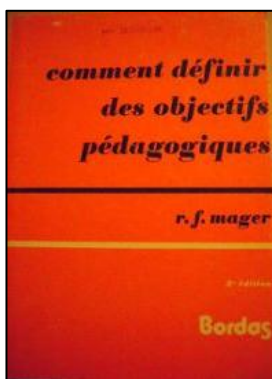
d'apprentissage à Ralph [Tyler](#) qui, en 1935, décrivait des processus de gestion de la production automobile aux États-Unis. D'autres situent le début du concept, en pédagogie, à Benjamin Bloom qui, en 1956, proposait sa célèbre taxonomie des objectifs pédagogiques.

Nous croyons ici que Robert Mager a été le premier, en 1962, à codifier les objectifs pédagogiques en leur donnant une structure utilisable par tous les enseignants. C'est depuis Mager que le concept d'objectifs d'apprentissage a évolué, s'est répandu dans le monde et a pris sa maturité dans la vie pédagogique moderne. Nous partirons de là.

Les références qui suivent sont présentées dans leur ordre chronologique de première parution, en version originale. De la collection du CDC ou des documents accessibles par le CDC, nous avons choisi les plus pertinents, les plus éclairants.

Bonne lecture. Bon voyage au pays de la pédagogie.

## Les auteurs créateurs



**MAGER, R. F. *Comment définir des objectifs pédagogiques***, Paris, Gauthier-Villars, 1974, 60 p. Éd originale américaine : 1962. (Disponible au CDC. Cote : [717889](#))

Ce petit manuel constitue un retour aux sources pour tout pédagogue qui cherche à comprendre les raisonnements fondateurs des objectifs pédagogiques. Robert Mager compte certainement parmi les pionniers de la planification de l'enseignement. Dans une présentation presque ludique par laquelle l'auteur s'adresse directement au lecteur pédagogue, ce livre explique comment rédiger des objectifs pédagogiques dans la perspective d'un enseignement efficace. Mager approche les objectifs dans une intention pragmatique. Il veut aider l'enseignant dans sa tâche immédiate en donnant avec clarté et précision une technique de définition des objectifs orientée sur cette préoccupation : l'enseignant doit communiquer ses intentions à celui qui reçoit son enseignement.

Déjà, dans sa première édition (Mager a écrit son livre original en 1962), l'auteur préconisait des objectifs observables et mesurables, écrits en fonction de l'étudiant. Selon Mager, un objectif est une intention, communiquée par une déclaration, qui décrit la modification que l'on désire provoquer chez l'étudiant au terme d'un épisode d'apprentissage, que ce soit un cours ou un programme de formation. C'est dans ce manuel que Mager précisait, dès 1962, qu'un objectif d'apprentissage doit s'écrire avec des verbes d'action qui évitent à l'étudiant de devoir deviner les intentions de l'enseignant. On évitera donc des mots ambigus comme « comprendre », « savoir », « apprécier », et on décrira clairement le comportement final attendu de l'étudiant, à savoir ce que l'étudiant a à faire pour démontrer qu'il a atteint l'objectif. C'est dès cette époque que Mager place les rudiments de la « grammaire » de l'écriture des objectifs pédagogiques, devenue classique et connue de tous : identifier et désigner par son nom le comportement attendu au terme de l'apprentissage, décrire les conditions importantes

dans lesquelles le comportement doit se manifester, définir les critères d'une performance acceptable.

De là, Robert Mager (dont le sens de l'humour est bien perceptible dans ce livre) nous dit, en guise de conclusion, que « si vous distribuez une copie de vos objectifs à chacun de vos élèves, il ne vous reste plus grand-chose à faire ». Avait-il raison ?



**BOSTON, Robert E. *How to write and use performance objectives to individualize instruction***. Englewood Cliffs, N. J., Educational Technology Publications, 1972. (Disponible au CDC. Cote : [719569](#))

Ce petit livre est le troisième d'une série de quatre plaquettes destinées à la formation des enseignants de l'époque (1972) sur l'écriture et l'utilisation des objectifs de performance en enseignement. Ce module est consacré à un essai de classement des objectifs d'apprentissage. Boston est l'un des nombreux auteurs qui ont proposé leur propre taxonomie dans un effort honnête de clarification et d'assistance aux enseignants.

Il parle d'objectifs terminaux et d'objectifs « intérimaires » (*interim performance objectives*), ces derniers étant analogues aux objectifs « intermédiaires ». On y sent bien les tâtonnements de ces auteurs de première génération qui cherchent à nommer les choses en proposant leur contribution personnelle.

Quoique, vu d'aujourd'hui, ce livre de Boston est largement dépassé et ne saurait servir à la formation des enseignants contemporains familiers avec la taxonomie de Bloom ainsi qu'avec les notions d'objectifs d'apprentissage centrés sur le développement de compétences, il a quelques mérites. Boston opte résolument pour deux niveaux d'objectifs d'apprentissage : des objectifs « intérimaires » qui culminent en un objectif terminal qui en sera, en quelque sorte, une synthèse, un aboutissement. Il fait une étude de la nécessaire relation entre les objectifs d'apprentissage, les objectifs d'enseignement et les objectifs de contenu (ou objectifs disciplinaires). Enfin, Boston montre clairement, à l'instar des recommandations de Mager, que les objectifs d'apprentissage s'écrivent toujours avec des verbes d'action observables et mesurables (il les nomme « *performance objectives* »), complétés et clarifiés par des critères de performance et des conditions de réalisation (que nous appelons aujourd'hui des standards).

**BURNS, Richard W. *Douze leçons sur les objectifs pédagogiques***, Montréal, Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation, c1975. 132 p. Traduction et adaptation de : *New approaches to behavioral objectives*, 1972. (Disponible au CDC. Cote : [718448](#))

Cet excellent petit manuel, agrémenté d'exemples et d'exercices, est probablement le premier (écrit en 1972 dans sa version américaine originale) à nommer et définir les objectifs terminaux et les objectifs intermédiaires. Adapté en français par une équipe composée notamment par deux personnes qui allaient plus tard devenir des piliers du programme PERFORMA (Robert Gauthier et Jacques Laliberté), Richard Burns propose les définitions suivantes :

- Objectif terminal : énoncé, de façon relativement spécifique, des résultats d'un apprentissage, exprimé en fonction de l'étudiant. L'objectif terminal précise ce que les étudiants doivent savoir faire à la fin de cet apprentissage.
- Objectif intermédiaire : énoncé, d'une façon relativement spécifique et en termes de comportement, des résultats d'un apprentissage préalable à l'atteinte d'un objectif terminal. Cet énoncé est exprimé en fonction de l'étudiant.

L'auteur décrit bien la différence entre les buts et les objectifs. « Les buts sont d'une certaine utilité pour bâtir un programme ou pour planifier un cours ». Selon lui, les buts servent de point de départ à l'élaboration des objectifs, servent à communiquer les intentions de l'enseignant au profane (le public) et traduisent l'orientation générale de l'école.

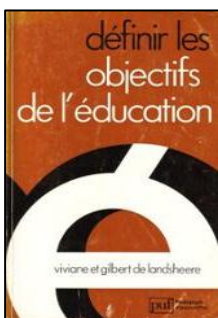
De là, l'auteur propose les jalons d'une formulation correcte des objectifs pédagogiques. Un objectif correctement formulé présente trois ou quatre caractéristiques, la quatrième n'étant toutefois pas toujours présente. L'objectif :

- est toujours exprimé en fonction de l'étudiant;
- est toujours spécifique;
- décrit un comportement que le sujet doit acquérir;
- précise, s'il y a lieu, les conditions dans lesquelles le sujet doit manifester son comportement (le temps, le seuil de performance, les instruments utilisés, les restrictions imposées).

Burns a proposé sa propre taxonomie des objectifs, « que nous croyons plus simple » que celle de Bloom et de Krathwohl (chapitre 5). De plus, il fait une étude fort inspirante de la question des comportements affectifs (les savoir-être), en relation avec le problème de la rédaction des objectifs.

Un chapitre majeur de ce livre consiste à décrire les caractéristiques d'un objectif valide. Selon Burns, un objectif pédagogique est valide s'il accomplit bien ce qu'il doit accomplir. Un objectif doit : communiquer des idées aux autres; servir de critère au choix des activités d'apprentissage; servir de critère à l'évaluation des apprentissages; définir les comportements utiles que les sujets doivent manifester.

Le rôle clé des objectifs dans la communication est bien étudié par l'auteur. Les objectifs doivent être spécifiques, pas trop généraux; ils doivent être écrits dans un langage accessible aux étudiants; ils doivent communiquer avec les autres éducateurs, dans les plans de cours, dans la rédaction de manuels, dans la rédaction des programmes, dans la recherche, dans la préparation d'outils didactiques, etc.



**De LANDSHEERE, Viviane et Gilbert de LANDSHEERE. *Définir les objectifs de l'éducation*, Paris, PUF, 1978. 293 p. (Disponible au CDC. Cote : [715077](#))**

Dans cet ouvrage rigoureux, méticuleux, fouillé, les auteurs, père et fille, font une étude critique de l'ensemble de la réflexion de l'époque sur la question des objectifs en éducation. Cet ouvrage de grande culture étudie successivement ce que les auteurs les plus influents

disent des finalités de l'éducation, des diverses taxonomies de classement des objectifs, des objectifs opérationnels.

Ce qui est remarquable dans ce livre, c'est la rigueur des analyses et des commentaires des écoles de pensée contemporaines. Les auteurs vont jusqu'à présenter des tableaux comparatifs pour mettre en lumière des similitudes et des différences entre deux auteurs, illustrant les forces et faiblesses des systèmes proposés par chacun.

Au chapitre des objectifs opérationnels, les de Landsheere reviennent sur les composantes essentielles des objectifs observables et mesurables tels que préconisées par Mager : les énoncés d'objectifs doivent nommer le comportement attendu en fin d'apprentissage, nommer les conditions dans lesquelles le comportement doit se produire, nommer les critères de réussite.

Les auteurs poussent la rigueur en consacrant, en fin de livre, un chapitre aux avantages des objectifs opérationnels et un autre chapitre aux critiques et faiblesses possibles des objectifs, illustrant les dérives et abus possibles.

N'empêche : ce manuel d'analyse, que nous pourrions aisément classer comme une méta-analyse, vise clairement à promouvoir une planification de l'enseignement fondée sur la définition claire et organisée d'objectifs d'apprentissage hiérarchisés et porteurs de sens. Les auteurs passent de la philosophie de l'éducation au pragmatisme des outils de planification, la philosophie donnant toute sa légitimité à l'exercice d'une définition utile et pratique des objectifs. D'ailleurs, le livre commence par un plaidoyer explicite en faveur des objectifs, rappelant que « depuis toujours », les philosophes et les politiques ont assigné des objectifs à l'éducation. Les auteurs rappellent les bases étymologiques du mot éducation. Éduquer, c'est conduire, c'est guider vers un but. Conduire et nulle part s'excluent mutuellement. Le concept d'objectif est donc essentiel à celui d'éducation.

**POCZTAR, Jerry. *La définition des objectifs pédagogiques : bases, composantes et références de ces techniques*, Paris, Éditions ESF, 1979, 170 p. (Disponible au CDC. Cote : [713174](#))**

Cet auteur français, mal connu au Québec, propose ici deux niveaux de pensée. De façon factuelle et formatrice, il nous donne d'abord un aperçu fouillé des enseignements des auteurs incontournables en pédagogie de son époque (Bloom, Gagné, Tyler, d'Hainaut, Mager) et traite des taxonomies disponibles pour classer les objectifs. Mais ce livre de Pocztar semble surtout marqué de réflexions et de critiques fort rigoureuses et pertinentes sur la mise en œuvre des concepts liés aux objectifs ainsi que sur les paradoxes et dérives de langage que le monde de l'éducation aurait tendance à générer.

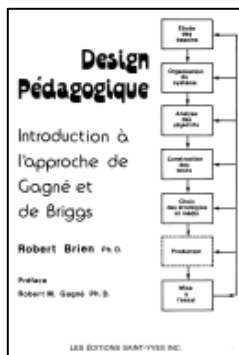
L'auteur montre comment les enseignants visualisent, conçoivent, rédigent et communiquent des objectifs pédagogiques et, de là, se servent de ces objectifs comme balises pour déterminer les activités d'enseignement et d'apprentissage ainsi que les activités d'évaluation.

Toutefois, cela aura mené à des abus de langage que Pocztar dénonce. Des aspects techniques et philosophiques de la formulation des objectifs, l'auteur dénonce l'utilisation abusive et « à la mode » de « l'approche par objectifs », comme s'il s'agissait d'une approche parmi d'autres, comme s'il y avait des alternatives. Selon Pocztar, les objectifs

vont de soi. C'est une méthode de travail pour tout enseignant professionnel, rigoureux, méthodique et pragmatique.

Poczta commence son livre comme il le termine, en se faisant incisif. Il nous avertit que nous sommes en paradoxe, voire en « provocation » : si la mise au point d'objectifs pédagogiques valables, bien formulés et contrôlables est indispensable aux enseignants, cela signifie qu'avant (l'approche « par » objectifs), on enseignait sans savoir quels résultats on escomptait ni connaître les moyens de s'assurer qu'on les avait obtenus. En autres termes, les enseignants ne savaient ni ce qu'ils voulaient ni ce qu'ils faisaient.

Il nous propose une discussion (page 164) sur la polysémie de l'approche dite « par » objectifs. Selon lui, la pédagogie par objectifs ou l'approche par objectifs sont des expressions à la mode (on est en 1979), et leur usage envahissant ne facilite pas la clarté des choses. Poczta termine son volume par un essai de clarification de ce que recouvre l'expression de pédagogie par objectifs. Lire ce chapitre fait sourire, vu de 2013, empêtrés que nous sommes aujourd'hui avec une autre expression qui a envahi nos discours depuis vingt ans, l'approche « par » compétences et ses « produits dérivés » abusifs: plans de cours par compétences, plan cadre par compétences, évaluation par compétences, programme par compétences. Dans la symétrie des choses, on dira peut-être un jour qu'il n'y a pas d'approche « par » compétences, que les compétences vont de soi, qu'il va de soi que les enseignants focalisent leur enseignement sur les compétences à développer, sur la pertinence de ce qu'ils enseignent en lien avec les compétences prévues au programme de formation, sur le lien de cohérence entre l'enseignement et les besoins des étudiants et de la société.



**BRIEN, Robert. *Design pédagogique : introduction à l'approche de Gagné et de Briggs*, Sainte-Foy, Éditions Saint-Yves, 1992, 132 p. Première édition : 1981. (Disponible au CDC. Cote : [701296](#))**

Ce petit livre, dont la première édition date de 1981, présente une synthèse fort complète d'un processus structuré de planification de l'enseignement. Inspiré des auteurs américains Gagné et Briggs, Brien décrit les étapes du design pédagogique. D'une étude des divers types d'apprentissage, cognitifs, moteurs, des attitudes, Brien montre comment le concepteur pédagogique se servira des objectifs d'apprentissage pour organiser un cours et assurer la congruence entre les objectifs et les questions d'examen (on est en '81...).

Pour arriver à développer des compétences, l'auteur montre le cheminement du planificateur qui programme l'acquisition de capacités qui s'exprimeront avec des objectifs généraux, puis avec des objectifs terminaux et, dans les choix de cet auteur, des objectifs d'unités. Rappelant les principes fondamentaux de la pensée d'Ausubel (page 60), Brien décrit comment les objectifs sont classés, comment les habiletés intellectuelles sont hiérarchisées dans le design pédagogique. L'auteur boucle la boucle en consacrant un chapitre à l'évaluation de diverses capacités, puis un autre au choix des stratégies et media d'enseignement.

**FELX-LARIVIÈRE, Claire et Jean-Marc LECLERC. *Enseignement systématique : planification de cours***, Université de Montréal, Service pédagogique, 1982, 255 p. (Disponible au CDC. Cote : [785312](#))

Ce manuel focalise sur l'enseignement systématique. Pour ce faire, il est construit de chapitres portant sur la définition des objectifs, l'évaluation de l'atteinte des objectifs, le design du processus de l'évaluation, la planification des cours.

Le chapitre sur les objectifs est particulièrement intéressant en ce qu'il consiste à montrer comment trois auteurs-clé ont construit les bases, toujours valables en 2013, de la planification de l'enseignement et de l'évaluation : Bloom, Mager et Burns.

La contribution de ces trois auteurs est résumée dans des sections portant sur l'essentiel de ce qui les aura caractérisés et ce, dans la séquence historique de leur apparition dans notre champ de vision. Bloom et sa célèbre taxonomie; Mager qui décrit une structure pragmatique de définition des objectifs, en insistant sur l'importance pour l'enseignant de communiquer ses intentions à celui qui reçoit son enseignement; Burns qui, en plus de proposer sa propre version d'une taxonomie des objectifs, crée des structures qui poussent plus loin les esquisses de Mager en distinguant des catégories d'objectifs : objectif terminal, objectif intermédiaire.

Ces deux derniers auteurs font l'objet, dans le présent Bulletin, de textes qui leur sont dédiés.



**BURTON, Françoise et Romain ROUSSEAU. *La planification et l'évaluation des apprentissages***, Sainte-Foy, Éditions Saint-Yves, 1987, 224 p. (Disponible au CDC. Cote : [707868](#))

Ouvrage destiné surtout au primaire et au secondaire, ce manuel, bien structuré en modules, décrit clairement, exemples à l'appui, les étapes de planification d'un cours. Des objectifs généraux d'un programme, le lecteur est guidé dans l'écriture des objectifs terminaux et intermédiaires d'un cours. Cette étape d'analyse est appuyée par une taxonomie des objectifs. Ayant reconnu les taxonomies bien connues de Bloom, de Krathwohl et de Harrow, ces auteurs choisissent la taxonomie de Gagné, disant que celle-ci leur « permettait de plus facilement faire ressortir les liens qui existent entre les divers types d'apprentissage » (page40). Burton et Rousseau montrent comment analyser et écrire des objectifs terminaux et intermédiaires qui seront opérationnels.

1. L'objectif s'adresse à l'élève. C'est celui-ci qui « sera capable de ... ».
2. L'objectif représente le résultat de l'apprentissage et non pas l'activité qui permet de l'atteindre.
3. L'objectif comporte un « et un seul » verbe d'action. Ce verbe d'action représente le comportement de l'élève qui aura atteint l'objectif à la suite de l'activité d'apprentissage.
4. L'objectif inclut un contenu, un complément au verbe d'action.



Tout le processus d'analyse de ces objectifs inclura une pondération des objectifs entre eux et les auteurs recommandent de camper cette analyse dans un tableau de spécification (page 49).

Ce livre est un bon manuel général portant sur l'ensemble du processus de planification de l'enseignement et de l'évaluation des apprentissages. D'un intérêt particulier, il décrit déjà, en 1987, la grille d'évaluation à échelle descriptive (pages 134 et 135).

**D'HAINAUT, Louis. *Des fins aux objectifs de l'éducation : un cadre conceptuel et une méthode générale pour établir les résultats attendus d'une formation*, Bruxelles, Éditions Labor, 5<sup>ème</sup> éd., 1988, 491 p. (Disponible au CDC. Cote : [700547](#))**

Un grand classique. Tous les auteurs francophones réfèrent à D'Hainaut. On trouve dans ce livre, fouillé et complexe sans être compliqué, une étude en profondeur du problème de la définition des objectifs de formation d'un programme comme des objectifs d'un cours. D'Hainaut nous y propose une révision des taxonomies de Bloom et de Gagné en proposant un modèle taxonomique qu'il veut « générateur d'objectifs pédagogiques ». Sa taxonomie, son modèle d'analyse des fonctions intellectuelles des étudiants, il les veut pragmatiques, heuristiques, en ce sens qu'ils permettent de faire émerger (apparaître), clarifier et ordonner les liens entre la pensée en action et l'objet de cette pensée.

D'Hainaut préconise, comme Mager, que les objectifs pédagogiques soient opérationnels pour que les enseignants soient guidés méthodiquement dans leur planification pédagogique.

L'auteur traite de planification de programme, d'élaboration de profils de sortie, de planification de leçons.

On trouve ici de nombreux exemples, des études de cas, un glossaire fort bien fait et très développé.

Un « must » pour le chercheur pédagogique qui veut retourner aux sources théoriques de la planification pour se donner des outils solides.

## Les documents de formation et de perfectionnement

Les objectifs d'apprentissage font partie des outils professionnels des enseignants et méritent d'être compris et bien utilisés. Les textes qui suivent font partie des efforts qui ont été mis en œuvre pour aider les enseignants à utiliser les objectifs et à assurer la cohérence pédagogique entre les objectifs, les activités d'enseignement – apprentissage et l'évaluation des apprentissages.



**DORAIS, Sophie et Lise DALLAIRE. *Guide d'élaboration des objectifs pédagogiques : recueil de textes*, LaSalle, Collège André-Laurendeau, Service d'aide pédagogique aux enseignants, 1988. 110 p. (Disponible au CDC. Cote : [721199](#))**

Ce recueil de textes offre aux enseignants une sélection des textes les plus importants et surtout les plus pratiques sur la question des objectifs pédagogiques. Les auteurs ont construit leur recueil sur des textes de plusieurs des auteurs qui sont traités dans le présent bulletin, autant québécois qu'euro-péens ou américains.

Le recueil suit une logique de contenu fondée sur l'évolution même du domaine des objectifs :

- des réflexions sur la pertinence, la justification de l'élaboration des objectifs d'apprentissage;
- les descriptions des niveaux et types d'objectifs : généraux, spécifiques, terminaux, intermédiaires, opérationnels;
- les outils de classification des objectifs : les taxonomies de divers auteurs majeurs dont Bloom, Krathwohl, Gagné, D'Hainaut, Harrow;
- la rédaction des objectifs pédagogiques, incluant la description d'un outil de planification : le tableau de spécification.

Le recueil de Dorais et Dallaire se termine par quelques textes plutôt philosophiques repris de Pocztar (voir ailleurs dans ce *Bulletin*) ainsi que par une bibliographie pertinente.

Pour l'essentiel, vingt-cinq ans plus tard, ce recueil garde toute sa valeur aux fins de la formation des enseignants à la rédaction d'objectifs pédagogiques, si on prend soin d'en adapter certains passages à la réalité de l'approche dite par compétences. Par exemple, le texte portant sur le tableau de spécification, antérieur à l'implantation de l'approche par compétences, est désuet. Il est fondé sur une approche contenu alors qu'un tableau équivalent, aujourd'hui, doit donner priorité aux objectifs d'apprentissage (terminal et intermédiaires).



**FONTAINE, France. *Les objectifs d'apprentissage*, Montréal, Université de Montréal, Service pédagogique, 1989, 110 p. (Disponible au CDC. Cote : [713697](#))**

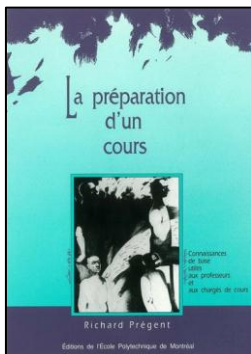
À l'époque où elle était conseillère pédagogique au service pédagogique de l'Université de Montréal, France Fontaine a écrit ce dossier afin de sensibiliser les professeurs à l'importance des objectifs d'apprentissage dans l'ensemble de la planification de l'enseignement, à montrer l'interdépendance entre les objectifs et les autres composantes de l'enseignement et, surtout, à donner une démarche méthodique et critique pour préciser les objectifs.

Avec des exemples, des exercices pratiques et des conseils appropriés, les quatre fiches de travail de ce dossier amènent le lecteur à cheminer, du moins précis au plus précis, des finalités et buts vers les objectifs généraux, vers les objectifs spécifiques et, enfin, vers les objectifs terminaux et intermédiaires.

Les définitions claires et les exemples pratiques font de ce document une référence précieuse pour le conseiller pédagogique et l'enseignant qui cherchent à mieux comprendre l'art de la rédaction des objectifs pédagogiques.

Mais Fontaine nous prévient : les objectifs ne sont pas une panacée. Ils ne sont vraiment utiles que s'il y a interaction entre ces objectifs et les autres composantes de l'acte éducatif. L'auteur montre que les objectifs d'apprentissage jouent quatre rôles fondamentaux : améliorer la communication entre l'enseignant et ses étudiants de même qu'entre les enseignants; guider le choix des activités d'apprentissage; faciliter le choix du matériel pédagogique; préciser l'objet de l'évaluation.

On trouvera un écho très bien fait de tout ceci dans un document, disponible en ligne, que France Fontaine a co-écrit en 1988 avec Paulette Bernhard dans le cadre d'une formation sur la rédaction d'objectifs d'apprentissage en bibliothéconomie, en sciences de l'information et en archivistique. Voir la référence dans la section « Pour aller plus loin ».



**PRÉGENT, Richard. *La préparation d'un cours*, Montréal, Éditions de l'École polytechnique de Montréal, 1990, 274 p. (Disponible au CDC. Cote : [702788](#))**

Cet excellent manuel a été écrit à l'intention des professeurs et des chargés de cours qui ont à préparer un nouveau cours. On y trouve, en neuf chapitres, l'essentiel des notions qui peuvent guider les enseignants dans leur tâche de planification et de gestion de leur enseignement. C'est là un livre très pratique et utile.

Au chapitre 2, portant sur la formulation des objectifs des cours, Prigent commence par rappeler les avantages essentiels de la formulation des objectifs dans une planification de cours. Pour rédiger des objectifs pédagogiques, les enseignants « qui veulent être congruents » s'obligent à une réflexion rigoureuse qui mènera aux avantages suivants :

- Annoncer clairement ses objectifs et permettre à ses étudiants de visualiser les apprentissages attendus.
- Concevoir des activités d'enseignement et d'apprentissage qui permettront d'atteindre les objectifs.
- Établir une relation directe et cohérente entre l'évaluation des apprentissages et les objectifs spécifiques à atteindre.

De là, il décrit les règles classiques de la rédaction des objectifs. L'auteur choisit délibérément de limiter ses propos aux objectifs généraux et aux objectifs spécifiques, évoquant l'existence des objectifs terminaux et des objectifs intermédiaires, mais préférant « conserver à notre ouvrage son caractère de simplicité ».

Si l'objectif général est un énoncé décrivant, de façon globale, l'intention du cours, cet énoncé n'a pas à être écrit de façon observable et mesurable. L'objectif spécifique, pour être opérationnel et utile, doit être écrit selon des règles plus ... spécifiques :

- c'est un énoncé court, de une à trois lignes;

- écrit du point de vue des étudiants;
- débutant par un verbe d'action qui complète une phrase introductive du type « À la fin de ce cours, l'étudiant sera capable de... »;
- le verbe d'action est toujours observable et mesurable (on peut utiliser les verbes d'action proposés dans la taxonomie de Bloom, pour le domaine cognitif).

Avant de passer à une étude des taxonomies, Prégent ajoute une remarque qui semble fort utile à rappeler : dans un cours, les objectifs spécifiques ne sont pas nécessairement atteints dans l'ordre chronologique de leur présentation dans le plan de cours. Dans la réalité des choix didactiques de l'enseignant, les objectifs spécifiques peuvent être atteints dans le désordre, parfois même en s'étalant sur la totalité du cours plutôt que dans une période limitée dans le temps.

**BÉRUBÉ, Jeannine, Hermann GUY et Jacques LARIVÉE. *La planification de l'enseignement en formation générale complémentaire : élaboration des activités d'apprentissage (précisions sur le contenu) sur la base des objectifs et standards définis par le ministère*, Session de perfectionnement, Qué. (prov.), J. Bérubé, H. Guy et J. Larivée, 1994, 104 f. (Disponible au CDC. Cote : [786424](#))**

Sans en avoir l'air, ce cartable d'allure toute modeste, fait « maison », contient quelques trésors qui, 20 ans trop tard peut-être, auraient peut-être dû être mis en valeur à l'époque. En effet, ces trois auteurs proposent la vision la plus simple, la plus réaliste et la moins confuse de l'approche « par » compétences. Après avoir rappelé, comme il se doit, des définitions du concept de compétences, définitions devenues des classiques aujourd'hui, ce document jette un regard tout simple sur ce que tout le monde appelle « l'approche » par compétences. En page 68 de ce cartable, on trouvera les affirmations suivantes :

*« L'expression « approche par compétences » réfère à la planification de l'enseignement d'un programme élaboré à partir de compétences. La compétence devient le principe organisateur de la formation. La compétence organise la formation. La compétence SUPPLANTE (majuscules par ce rédacteur) les contenus comme priorité de planification de l'enseignement ».* De là, les auteurs rappellent les principes suivants:

- la compétence est une capacité.
- l'objectif exprime des comportements.
- les comportements sont des indicateurs de la compétence.
- la compétence s'acquiert en contexte.
- la compétence a un caractère terminal: on y arrive à la fin de la formation.
- la compétence a un caractère global, en relation avec la demande sociale: elle implique tous les domaines du savoir: cognitif, affectif, moteur.

Voilà qui place les choses en perspective. Si, en 1979, Pocztar (voir plus haut) dénonçait les dérives langagières de l'approche par objectifs, il y a certainement lieu de dénoncer les dérives langagières de l'expression « approche par compétences ». Le texte de Bérubé et autres aurait mérité d'avoir une influence plus profonde dans le milieu collégial, épargnant par là de la confusion, voire de la frustration chez plusieurs enseignants et conseillers pédagogiques dans leur compréhension du concept.

# Les interprètes ou les critiques

Depuis 1992, certains textes ont été publiés par des auteurs qui ont proposé une réflexion féconde quant à la cohabitation des objectifs d'apprentissage avec la nouvelle venue dans le paysage : l'approche dite « par » compétences. En effet, dès 1993, le réseau collégial québécois amorçait un renouveau majeur à partir de plusieurs mesures que le ministère adoptait pour favoriser la réussite et l'atteinte du diplôme à un plus grand nombre de citoyens.

Parmi ces textes, plusieurs méritent d'être relus car, encore aujourd'hui, ils apportent une contribution certaine à la réflexion pédagogique et conceptuelle quant à voir comment devraient se conjuguer les objectifs et les compétences, l'approche par objectifs et l'approche dite par compétences.



**TREMBLAY, Robert.** [Compétences et objectifs d'apprentissage en formation générale : le cas de la philosophie](#), Montréal, Association québécoise de pédagogie collégiale, 1995, 9 p.

Ce texte de la revue *Pédagogie collégiale* témoigne du malaise qu'ont vécu les enseignants de philosophie devant l'approche dite par compétences et les consignes ministérielles concernant les devis de programmes, écrits avec des compétences et éléments de compétences. L'auteur discute la perception de la différence entre les objectifs et les compétences et affirme que les compétences ministérielles servent à clarifier les objectifs d'enseignement, toujours conçus en fonction des besoins d'apprentissage des étudiants. Dans le climat de confusion qui régnait à l'époque de l'implantation de l'approche dite par compétences, l'auteur milite en faveur du maintien, en formation générale, de l'approche par objectifs d'apprentissage. Texte fort utile à la réflexion dans le cadre de la formation générale.



**TREMBLAY, Robert.** [Compétences et objectifs d'apprentissage dans l'enseignement de la philosophie](#), Montréal, Association québécoise de pédagogie collégiale, 1995, 9 p.

Ce texte, publié dans les Actes du colloque de l'AQPC de 1995, est un écho de l'article publié dans *Pédagogie Collégiale*, commenté ci-haut.



**SAINT-ONGE, Michel.** « [Les objectifs pédagogiques : pour ou contre?](#) », *Pédagogie collégiale*, vol. 6, no 2, déc. 1992.



**SAINT-ONGE, Michel.** « [Les pistes de développement](#) », *Pédagogie collégiale*, vol. 6, no 3, mars 1993.

Voilà un article qui discute, entre autres, de l'importante contribution des objectifs d'apprentissage dans l'enseignement. Dans un texte élaboré qui a demandé d'être séparé en deux numéros de la revue *Pédagogie collégiale*, Saint-Onge montre que le concept d'objectif est probablement le concept le plus significatif qui ait influencé l'activité pédagogique. Par exemple, l'auteur montre que le choix fait par les enseignants d'une approche ou d'une méthode d'enseignement « n'a de pertinence qu'en fonction des objectifs visés ». Grâce aux objectifs pédagogiques, le rapport pédagogique est beaucoup plus clairement défini. L'auteur décrit les distinctions à faire entre les objectifs pédagogiques d'enseignement et les objectifs pédagogiques d'apprentissage, montrant au passage les points faibles d'objectifs trop pointus, trop nombreux ou trop centrés sur le contenu et sur les tâches.

Selon Saint-Onge, les objectifs pédagogiques sont un outil utile à la planification mais ne sont pas suffisants. Ce qui doit être planifié, c'est aussi et surtout l'activité d'apprentissage. Car c'est l'activité de l'étudiant qui aura un effet sur le développement des compétences de ce dernier. Par ailleurs, ce texte a le mérite de discuter clairement des compétences et des capacités et de faire la différence entre les deux.



**GOULET, Jean-Pierre.** « [Pour ne pas en finir avec l'approche par compétences...au collégial](#) », *Pédagogie collégiale*, vol.8, no 3, mars 1995.

Dans cet article publié dans *Pédagogie collégiale*, Goulet propose que la communauté pédagogique se donne un document qui aurait pour effet de clarifier l'approche par compétences dans un esprit large, par une clarification des valeurs et des croyances, et misant sur le transfert, l'intégration des apprentissages et la résolution de problèmes dans l'exercice de capacités de niveau supérieur. Dans tous les cas, Goulet

réfère à ces habiletés, incluant la formation fondamentale, comme étant des objectifs d'apprentissage. Mais l'auteur ne fait pas de distinction, ici, sur les caractéristiques de ces objectifs et ne les traite pas d'un point de vue opérationnel mais plutôt comme des buts ou finalités.

**LEBRUN, Johanne.** « [Des objectifs aux compétences : quelles incidences sur les démarches d'enseignement-apprentissage des manuels scolaires en sciences humaines.](#) », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 35, no 2, 2009.

Voici un texte dont on ne sait pas s'il traite des sciences humaines au collégial ou d'un autre ordre d'enseignement. Toutefois, l'étude, qui porte sur une analyse des manuels scolaires en sciences humaines avec comme critère la recherche de changements entre

une approche par objectifs et une approche par compétences, conclut qu'il n'y a pas ou peu de changements dans la configuration des démarches d'enseignement-apprentissage proposées.

## Pour aller plus loin

Ces quelques références supplémentaires ont chacune leur mérite au chapitre des objectifs d'apprentissage. En pot-pourri, chacun traite du sujet à sa façon et peut inspirer le chercheur qui veut...aller plus loin.

**VIRGINIA TECH UNIVERSITY.** [Notes de cours en ligne du Instructional Technology Master's program \(ITMA\)](#), *Introduction to Instructional Design*, Lesson six: *Writing Objectives*, 2003.

**FONTAINE, France et Paulette BERNHARD.** *Principes directeurs pour la rédaction d'objectifs d'apprentissage en bibliothéconomie, en sciences de l'information et en archivistique*, Paris, UNESCO, juillet 1988.

Fiche de travail no 3 : [Objectif général et objectif spécifique.](#)

Fiche de travail no 4 : [Objectif terminal et objectif intermédiaire.](#)

**DE KETELE, Jean-Marie.** « [L'évaluation conjugquée en paradigmes.](#) », *Revue française de pédagogie*, vol. 103, no 1, 1993, p. 59-80.

L'auteur discute l'idée d'une pédagogie de l'intégration, nourrie d'un modèle de Stuffelbeam, et décrit ce que seraient, dans cette optique, les concepts d'objectif terminal d'intégration et d'objectif intermédiaire d'intégration (pages 69-70). Ces expressions, datant de 1993, ne semblent pas avoir été reprises par d'autres auteurs depuis. Mais le lecteur intrigué par une certaine tendance contemporaine à associer les objectifs terminaux à des objectifs « intégrateurs » pourra trouver quelque chose à se mettre sous la dent dans ce texte de De Ketele.

**LEBRUN, Marcel.** « [Les compétences au cœur du dispositif pédagogique.](#) », *Ludovia magazine*.

Dans le cadre du développement des TIC et du e-learning, ce texte en ligne propose un écho à la nécessaire cohérence dans le trio objectifs – activités d'enseignement / apprentissage – évaluation. Ce principe de cohérence, Lebrun en fait un des « fondamentaux » de sa démarche vers la compréhension.