

Approche par objectifs

Ébauche

À partir des années 1950, en réponse à l'augmentation des savoirs et des clientèles, se développe l'idée de méthodes de planification des activités d'enseignement qui comprennent l'analyse des besoins, la détermination d'objectifs, le choix des stratégies pédagogique et d'évaluation (Nguyen et Blais, 2007). Outre les applications opérationnelles du découpage de l'enseignement et sa préparation, les objectifs énoncent ce qui doit être appris de manière durable et constituent, en quelque sorte, un contrat entre l'enseignant et les apprenants. L'enseignement s'en trouve organisé et favorise une convergence des efforts vers l'atteinte de ces objectifs. La pédagogie par objectif définit avec précision ce que l'on attend des élèves. Elle se calque sur la conception taylorienne du monde du travail de l'époque (Carrette et Rey, 2010). Les objectifs expriment ce que l'enseignant valorise et le niveau d'habileté cognitive attendu des apprenants. Ainsi, ces objectifs dirigent la manière dont l'apprenant peut accomplir une certaine auto-évaluation tout comme il peut, à l'exemple de ses professeurs, développer l'habileté de se fixer des objectifs par lui-même qui lui servent durant son autoformation tout au long de sa vie (*life long learning skill*). En définitive, l'approche par objectif n'est pas vraiment une pédagogie, elle est avant tout «*un moyen d'organiser le curriculum et d'optimiser le rendement* » (Carrette et Rey, 2010, p. 79). Ainsi, certaines législatures utilisent les objectifs d'apprentissage établis pour les étudiants pour orienter l'évaluation des cours par ces mêmes étudiants (Lacireno-Paquet, Morgan, & Mello, 2014).

Dans le même temps, Benjamin Bloom publiera en 1956 la première taxonomie d'apprentissage du domaine cognitif. Il alliera "*accomplissement de tâches*" et "*objectifs d'apprentissage*" en l'adaptant au domaine de l'éducation. Pour Bloom (1956, cité par Nguyen et Blais, 2007), l'objectif doit avant tout préciser l'activité intellectuelle précise attendue par l'apprenant. Pour se faire, il suggère une taxonomie qui catégorise cette activité suivant six niveaux.

Mager (1962, cité par Nguyen et Blais, 2007), en accord avec le paradigme béhavioriste dominant à cette époque, précise que l'objectif se formule en termes de comportements observables qui attestent de la réussite de l'apprentissage par l'apprenant. Selon lui, l'objectif ne décrit pas le processus d'apprentissage, mais un résultat : les conditions dans lesquelles le comportement se réalise et la performance minimale à atteindre. De Landsheere et De Landsheere(sic?) (1984, cité par Nguyen et Blais, 2007) demeurent dans la continuité de Mager. La description de l'objectif mentionne le comportement, le résultat attendu, les conditions de la réalisation et les critères qui permettent de juger de l'atteinte de l'objectif. D'autre part, il suggère une organisation en trois niveaux, par buts pour des déclarations d'ensemble, par objectifs généraux pour les sections du programme et par objectifs spécifiques pour les tâches (pour en savoir plus, consulter Richard, 2016). Influencé par la psychologie cognitive, Gagné développe une notion de condition d'apprentissage qui inclut l'ensemble des événements stimuli et rétroaction qui favorisent une mémorisation. Ainsi, Gagné et Briggs (1974, cités par Nguyen et Blais, 2007) considèrent que l'objectif détermine avec précision le résultat souhaité au terme d'un processus d'enseignement tout en insistant sur les activités de l'élève. Pour R. Gagné (1985) les objectifs d'apprentissage se définissent comme étant composés par cinq catégories d'habiletés que l'on peut observer chez l'être humain. Ils se composent des compétences intellectuelles, l'information verbale, les stratégies cognitives, la motricité et les attitudes (traduction de l'auteur de la fiche) (pp. 47-48).

Par ailleurs, les origines behavioristes de l'approche par objectifs et une perspective docimologique stricte ont favorisé une prolifération des objectifs qui séparent les domaines (cognitifs, psychomoteur et psychoaffectif), qui réduisent les objectifs de haut niveau taxonomique en de multiples tâches simples difficilement intégrées. De même, l'évaluation centrée sur le résultat ne prend pas bien en compte les processus qui y mènent et excluent une part importante de l'appréciation de l'évaluateur. Cette décomposition et une décontextualisation sont remises en cause par le paradigme constructiviste puisqu'ils font perdre de vue la coordination et la synchronisation des actes et des ressources que doit mobiliser l'apprenant (Tardif, 1993, cité par Nguyen et Blais, 2007).

L'avantage de l'approche par objectifs sur les stratégies antérieures est de formaliser un dispositif d'enseignement et ses finalités. Alliée à la perspective docimologique (étude des divers moyens d'évaluation des connaissances) qui se développe durant la même période, elle apporte de la rigueur durant l'évaluation. Elle conduit à des épreuves standardisées ayant un niveau de validité et de fidélité très élevé, propice à l'évaluation sommative lié à la reconnaissance des acquis comme à la certification.

ans l'approche par objectif, influencé par le behaviorisme, l'apprenant est exposé de manière progressive à des problèmes de plus en plus complexes. Dans le cas de l'approche par compétence, si l'apprentissage vise la résolution de situations complexes, il convient de placer l'apprenant le plus tôt possible dans ce contexte tout en lui apportant un soutien approprié à son niveau d'expertise pour progressivement le laisser agir de manière autonome. Scallon (2004, cité Nguyen et Blais, 2007) désigne par « échelle descriptive globale » le modèle constitué de rubriques d'évaluation et d'indicateurs de réussite qui assistent l'enseignant durant l'évaluation normalisée du développement à différents niveaux d'expertise. Ces rubriques et ces indicateurs sont établis au préalable et sont basés, suivant une analyse qui repose sur des mutualisations d'expérience et d'expertise ou sur des données scientifiques valides.

À l'école primaire, Carrette et Rey (2010) l'« usage pragmatique » des savoirs paraît adapté. Elle propose aux élèves des situations semblables à celles de la vie hors de la classe. Ce réalisme est de complexité suffisante pour soutenir des apprentissages tout en favorisant l'implication des élèves qui s'observe par l'attention et l'effort qu'ils déploient dans la réalisation des exercices scolaire. Toutefois, cette centration qui met l'accent sur les résultats utilisables laisse de côté les activités cognitives qui permettent l'explication et la justification qui rendent le monde intelligible. Par conséquent, chaque fois que ceci est possible, l'enseignement invite l'apprenant à considérer l'« usage interne », l'activité intellectuelle liée directement aux connaissances, car il faut « admettre que toute connaissance comporte en elle-même des compétences qui lui sont inhérentes » (Carrette et Rey, 2010).

vec l'approche par objectif, l'enseignant se réfère à une taxonomie des objectifs d'apprentissage. Celle-ci structure sa planification des activités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation. Par le fait même, la communication se trouve facilitée puisque les attentes et les rôles sont connus et précisés. L'implantation de l'approche par compétence exige plus d'efforts et comporte des difficultés puisqu'elle est précédée par une élaboration préalable d'un modèle cognitif de l'apprentissage des compétences visées. (Nguyen et Blais, 2007) Selon Tardif (2006) cité par Nguyen et Blais, ce modèle cognitif reste à développer dans la majorité des cas. Cette absence de modèle implique que l'enseignant comprenne bien ce qui distingue les deux approches. Il ne doit plus se limiter à décrire les compétences simplement à partir de savoirs à transmettre ou de comportements. L'enseignant qui aborde les objectifs d'apprentissage se donne les moyens de proposer un enseignement qui multiplie les rétroactions pertinentes basées sur des observations détaillées des différentes tâches.

Puisque la compétence implique la mobilisation de plusieurs ressources, l'évaluation de l'apprenant met en relief la combinaison et l'intégration de ces ressources durant la performance. Cette réalité demande que l'enseignant revoie ses pratiques puisqu'il ne peut pas évaluer les différents domaines de connaissance séparément comme il le ferait avec l'approche par objectifs. En plus, puisque les évaluations agissent comme des rétroactions utiles, elles ont l'avantage d'être distribuées tout au long de l'enseignement. Considérée ainsi, chaque évaluation implique de multiples critères pour bien rendre compte des projets et de l'atteinte des niveaux souhaités. En corollaire, le caractère contextuel d'une compétence implique que l'enseignant prête attention à réaliser des évaluations dans des conditions qui s'approchent de la « vraie vie » (conditions authentiques). Pour développer une compétence, l'apprenant doit recevoir sans attendre des rétroactions précises. Pour des tâches bien identifiées, il est renseigné avec clarté sur les aspects de sa performance. Il dispose des moyens qui lui permettent d'améliorer cette performance par un entraînement prolongé dans des situations variées. (Ericsson, 2004, d'après Nguyen et Blais2007). Une étude de Needham (1991, d'après Nguyen et Blais2007) rapporte un taux de succès de 90% dans la résolution de problèmes semblables chez des apprenants qui profitent d'une rétroaction après chaque tâche de la résolution contre 60% de succès chez des participants témoins appelés à apprendre sans assistance. Ainsi, afin de permettre le transfert des apprentissages d'un domaine à un autre ou au sein d'une famille élargie de situations, une forme de guidage consiste en une contextualisation multiple, ce qui revient à proposer de nombreuses occasions d'application des compétences en construction. L'habileté à utiliser ses compétences dans des situations variées se construit en mettant en œuvre des contextes et des contenus proches de conditions réelles. Le modèle constitué pour

évaluer le développement de la performance soutient les activités de rétroaction. Les compétences gagnent en efficacité et en efficience au gré des pratiques. Ce type de formation soutient la motivation en rendant concrète et bien définie la valeur de l'activité pour l'apprenant. La distinction entre évaluation formative et formation sommative s'estompe dans ce type de pratique.

En 2006, Tardif, comme plusieurs autres auteurs, considérait que « l'adoption de programmes axés sur le développement de compétences impose une transformation radicale des pratiques pédagogiques et des pratiques évaluatives » qui témoigne d'un véritable changement de paradigme (cité par Nguyen et Blais, 2007). Toutefois, Nguyen et Blais défendent qu'il soit réducteur d'opposer les deux approches pour les considérer séparément. Ils considèrent le développement de l'approche par compétence comme une réponse pour surmonter les limites connues de l'approche par objectifs qui peut aussi être considéré comme un travail d'adaptation. Dans cette esprit, Nguyen et Blais, référant aux travaux de Huba et Freed (2000, d'après Nguyen et Blais, 2007), invitent les enseignants à une reformulation des objectifs en faisant désormais référence de manière cohérente à des compétences – centrés sur l'apprentissage -en reprenant à leur compte les recommandations du prochain tableau. (cité par Nguyen et Blais, 2007, p. 245).

Caractéristiques d'objectifs pédagogiques formulés pour favoriser les apprentissages des étudiants et cohérents avec une approche par compétences (d'après Huba et Freed, 2000)

- Les objectifs sont centrés sur les activités des étudiants plutôt que sur celles des professeurs.
- Les objectifs font référence aux apprentissages résultant d'une activité plutôt qu'à l'activité elle-même.
- Les objectifs sont en accord avec le mandat et les valeurs institutionnelles.
- Les objectifs respectifs des institutions, des programmes délivrés par l'institution et des cours constitutifs du programme sont formulés de manière cohérente entre eux.
- Les objectifs sont centrés sur des aspects importants et non triviaux de l'apprentissage, crédibles pour les étudiants concernés.
- Les objectifs sont centrés sur des habiletés et des capacités centrales pour la discipline ou l'activité professionnelle concernée et sont basés sur des standards professionnels d'excellence.
- Les objectifs sont formulés d'une manière assez générale pour stimuler un vaste répertoire d'apprentissages, mais assez précis et spécifiques pour pouvoir être documentés et évalués.
- Les objectifs sont centrés sur des apprentissages et des compétences en développement, non achevées, mais qui peuvent néanmoins être évaluées à divers moments.

Dans le cas où l'enseignant souhaite circonscrire son cours au domaine cognitif, il peut utiliser la taxonomie de Bloom pour construire ses objectifs de cours et de programmes, comme celle de B. Bloom. Il existe d'autres taxonomies du domaine cognitif que celle développée par Bloom (1956): Piaget (1936), Guilford (1958), Gagné (1965), Gerlach et Sullivan (1967), De Block (1975), D'Hainaut (1985), Palkiewicz (1986). (dictionnaire de Legendre, p. 1321 et s.).