

Les objectifs pédagogiques : pour ou contre ? (suite)

Les pistes de développement



Michel Saint-Onge

Coordonnateur adjoint
Responsable des ressources à l'enseignement
Cégep Montmorency

On peut admettre que nommer le plus clairement possible les changements attendus chez les élèves, au terme d'un cours ou d'une formation donnée, serait de nature à favoriser le développement de la profession enseignante. Ceci est déjà démontré par le simple fait que l'utilisation des objectifs pédagogiques fait porter l'attention professionnelle non plus sur ce que l'enseignant fait mais bien sur l'apprentissage, sur ce qui se passe chez l'élève. Déjà, on a appris à ne plus se contenter de nobles intentions et à chercher à établir un lien réel entre les interventions d'enseignement et le développement ou le changement attendu chez les élèves. Cela a contribué à rendre aux professeurs le sentiment de leur utilité pour les élèves et pour la société à une époque où l'enseignement était dévalorisé. C'est d'ailleurs cet effort même de définition des objectifs pédagogiques qui permet aujourd'hui de remettre en question la manière de définir les objectifs.

Cette prise de conscience de la nécessité d'établir des objectifs pédagogiques s'accompagne d'une meilleure connaissance des limites de l'approche behaviorale et notamment de l'approche de Mager. On constate, d'une part, l'incohérence des démarches d'apprentissage provoquée par le morcellement des responsabilités dans la définition des finalités, des buts, des objectifs de programmes, des objectifs de cours, des divers objectifs d'apprentissage ; les liens théoriques entre les différents niveaux d'objectifs n'ont pas été établis concrètement. D'autre part, les méthodes d'enseignement ont souffert de l'approche behaviorale parce que la planification de l'enseignement et le design pédagogique s'articulaient sur des résultats immédiatement observables. Il faut donc chercher à remédier à ces difficultés. C'est à partir de ce qui se fait déjà que nous essayerons de comprendre les changements qui se dessinent dans le domaine des objectifs pédagogiques. Tout d'abord, nous étudierons l'apport de la **formation fondamentale** dans l'agencement des objectifs en fonction de finalités

La constatation des limites de l'approche behaviorale des objectifs pédagogiques (voir Pédagogie collégiale, vol. 6, n° 2, p. 23-28) nous amène à explorer de nouvelles avenues. La formation fondamentale, l'approche cognitive et l'approche par compétences sont des voies prometteuses qui pourraient permettre de nommer les résultats attendus de l'enseignement et de les intégrer dans un projet éducatif et dans un projet pédagogique cohérents.

pédagogiques. Ensuite, nous examinerons comment la formulation des objectifs pédagogiques est appelée à se modifier sous l'influence de l'**approche cognitive**. Enfin, nous aborderons l'**approche par compétences** comme moyen pour choisir et organiser les objectifs pédagogiques.

La formation fondamentale

Berbaum a mis en évidence que pour qu'il y ait apprentissage, il faut que se présentent, ensemble trois éléments : un projet, une démarche, des résultats¹. Il en ressort qu'une exigence essentielle de l'enseignement, c'est d'établir, de façon cohérente, un lien explicite pour l'élève entre ces trois éléments. C'est au niveau d'un cours que cette cohérence doit d'abord apparaître. Mais pour qu'il y ait cohérence entre les cours, les enseignants ont besoin d'orienter les objectifs pédagogiques dans un même sens.

L'approche de la formation fondamentale est un bel exemple de l'effort actuel pour établir une cohérence dans les diverses interventions pédagogiques et c'est aux professeurs qu'on fait appel pour préciser les finalités et les buts de l'enseignement. Les propositions toutes faites ne manquent cependant pas pour « inspirer » le corps professoral.

La recherche d'« universaux »

Comment établir ce qui est fondamental ? Charles Hadji², propose de déterminer les invariants anthropologiques : « L'homme n'est homme que s'il parle, vit en communauté, obéit à des conventions sociales, apprend, crée et agit » (p. 77). Dès lors, la formation fondamentale serait le développement de ces caractéristiques : « l'intervention éducative est légitime quand elle se donne pour fin, et a pour résultat de faire progresser l'éduqué dans les grands domaines repérés : langage et communication, vie communautaire, apprentissage et pensée, action et création » (p. 82). Ces « universaux » servent effectivement de base à bon nombre d'énoncés sur la formation fondamentale. On peut retenir, à titre d'exemples, ceux que présentent le Conseil national des programmes de France et le Conseil des Collèges.

Objectifs de formation fondamentale

Conseil national des programmes de France³

- Améliorer la maîtrise de la langue française, comme outil de la communication écrite et orale ;
- assurer à tous les élèves un niveau de formation leur permettant de poursuivre des études dans une voie professionnelle, technique ou générale ;
- poursuivre le développement des capacités à observer, à raisonner et à réaliser ;
- initier aux grands domaines de la vie artistique et culturelle ;
- développer l'autonomie, la solidarité, la créativité indispensables pour une vie personnelle et sociale responsable ;
- faire prendre conscience à l'élève de ses capacités physiques et le rendre à même de les développer ;
- faire découvrir les différents moyens d'accès à l'information ; permettre d'exercer une attitude critique à l'égard de cette information ;
- amener les élèves à décider le plus objectivement possible de leur orientation [...]

Conseil des collèges⁴

- les capacités intellectuelles génériques ou supérieures (analyse, synthèse, raisonnement...);
- la maîtrise de la langue en tant qu'outil de communication et de pensée ;
- les méthodes du travail intellectuel ;
- l'autonomie dans la poursuite de la formation ;
- la capacité et l'habitude de réfléchir sur les questions morales et éthiques ;
- l'ouverture au monde et à la diversité des cultures ;
- la conscience des grands problèmes et défis de notre temps ;
- la conscience de la dimension historique de l'expérience humaine ;
- la capacité et l'habitude de faire des retours sur les apprentissages : l'intégration et l'établissement des liens.

Au fond, il s'agit de décrire la personne idéale. Ce qui est fondamental, c'est ce qui fait l'humain développé. On rejoint alors soit les notions de développement intégral de la personne, soit les notions de développement intellectuel. On peut aussi concevoir la formation fondamentale comme la formation de base (cf. le Règlement sur le régime pédagogique du collégial). La base pourra alors être définie par ce qu'il est le plus important de savoir ou encore par ce qu'il faut d'abord savoir. C'est pourquoi, selon Réginald Grégoire, la formation fondamentale peut faire référence à deux notions très différentes :

- ◆ un corpus commun de connaissances, d'habiletés et parfois de valeurs ou encore un ensemble de cours communs constituant le noyau de la formation ;
- ◆ l'ensemble des habiletés intellectuelles supérieures que devraient développer les cours d'un programme⁵.

Finalités, apprentissage et développement

Si l'on conçoit la recherche sur la formation fondamentale comme une tentative de réappropriation des finalités des activités pédagogiques par les enseignants eux-mêmes, on ne peut que se réjouir. La mise en commun des valeurs a un pouvoir d'animation bienfaiteur. L'opération de définition de la formation fondamentale peut avoir un effet mobilisateur : elle permet l'émergence d'un projet pédagogique transdisciplinaire qui amène les enseignants à situer leurs interventions dans une perspective de développement hu-

main. Par contre, sans référence à un modèle du développement, sans l'identification des tâches développementales propres à chaque âge, il est difficile d'établir les objectifs pédagogiques à poursuivre dans chacun des cours. En effet, s'il est vrai qu'à chaque âge de la vie il faut mieux maîtriser sa langue, mieux articuler sa pensée, agir plus efficacement, exercer sa créativité etc., le problème réel n'est-il pas d'identifier les caractéristiques des étapes de développement à franchir ? Or présentement la recherche sur la formation fondamentale n'appuie pas solidement ses prétentions ou ses procédures sur une théorie explicite du développement. Aussi, les résultats obtenus dans la définition d'une formation fondamentale ramènent à des intentions générales mais vagues qui apparaissent souvent comme le fruit de compromis où des incohérences sont tolérées parce que ne renvoyant pas à une conception unique de l'humain et de son développement.

Le souci sous-jacent à l'effort de définition des objectifs de la formation fondamentale devrait être de mettre en lumière l'effet de développement des divers apprentissages sur les personnes. La formation pourrait alors être orientée et trouver sa cohérence dans le projet ainsi défini. L'apprentissage prendrait alors l'aspect d'une « tâche développementale », d'une opération nécessaire à l'acquisition d'une caractéristique, d'une qualité nouvelle, en vue d'arriver à des performances idéales caractéristiques d'un développement satisfaisant. Cela suppose que le concept de formation fondamentale soit clair. Or, l'ambiguïté qui caractérise actuellement ce concept entrave l'émergence d'un principe d'agencement

des objectifs pédagogiques. Pourtant, c'est seulement en organisant les apprentissages en séquences qu'il est possible de choisir des activités d'apprentissage qui font effectivement progresser les élèves. On constate ici combien le lien entre apprentissages et développement doit être mieux établi afin d'arriver à des modèles opérationnels, utilisables par les enseignants.

L'approche cognitive

L'ensemble des objectifs d'apprentissage doivent donc s'harmoniser avec cohérence par une orientation de l'apprentissage dans le sens du développement. Chaque apprentissage doit produire un changement en fonction de ce développement. Là où il y a un problème, c'est qu'on ne s'entend pas sur la nature de ces changements. Pour ceux qui croient que l'apprentissage est l'acquisition d'un nouveau comportement, l'objectif pédagogique doit préciser ce comportement. Pour ceux qui croient que ce qui perdure suite à l'apprentissage c'est une structure interne au niveau cognitif, l'objectif pédagogique devrait nommer la structure à acquérir. Aujourd'hui, un changement dans les théories de l'apprentissage fait porter les objectifs non plus sur les comportements mais bien sur les structures internes qui sont modifiées chez les élèves.

Le traitement de l'information

On se refuse maintenant à confondre le comportement et l'apprentissage lui-même. En effet, il devient de moins en moins acceptable d'ignorer ce qui se produit chez la personne qui apprend. On pense que l'effet permanent de l'apprentissage est l'établissement d'états persistants dans le système cognitif des individus. Ce seraient ces « structures mentales » qui rendraient possibles les diverses performances observées. On n'aurait donc pas à apprendre tous nos comportements, on aurait à développer des structures réutilisables dans l'élaboration de notre conduite. Une même connaissance, par exemple, peut servir dans un grand nombre de circonstances et participer chaque fois à l'élaboration de notre conduite. On n'aurait pas besoin, par exemple, de voir tous les arbres pour en reconnaître un. Ce qui est appris ne serait pas tant la réponse à un stimulus spécifique mais plutôt une structure abstraite de reconnaissance et des liens permettant l'élaboration de réponses appropriées aux diverses circonstances.

R. M. Gagné⁶ a proposé d'appeler « capacités » (*capabilities*) ces états persistants dans le système cognitif qui rendent les individus aptes à élaborer des ensembles de performances ou leur conduite. Cette notion était annonciatrice de l'approche cognitive. Selon cette approche, l'apprentissage a pour effet l'organisation en mémoire de structures mentales qui permettent le traitement de l'information.

L'apprentissage à faire (les capacités à développer) varie selon la nature de l'information à traiter ; en analysant le contenu des cours, on peut déterminer s'il s'agit de faits, de concepts, de principes ou de procédures. De telles unités apparaissent toutefois à certains comme étant trop petites pour rendre compte de la totalité de l'activité cognitive. Le véritable apprentissage nécessite en effet la capacité de faire des liens entre les éléments, ce qu'on appelle la capacité d'élaboration. L'intérêt pour l'élaboration a conduit, entre autres, à l'introduction de réseaux de concepts dans l'enseignement et l'apprentissage et à la définition d'objectifs en

Quatre idées maîtresses d'une approche cognitive de l'apprentissage selon Jones, Li et Merrill⁷

- *Les résultats de l'apprentissage sont divers et il y a des conditions particulières pour susciter chacun d'eux.*

Ceci signifie qu'un concept ne se forme pas dans les mêmes conditions que la simple mémorisation d'une information, que la maîtrise d'une procédure ne s'acquiert pas dans les mêmes conditions que la maîtrise d'un principe. Ainsi, ce serait donc la nature des résultats attendus qui déterminerait la méthode d'enseignement.

- *Une performance est le résultat d'une structure cognitive organisée et élaborée selon certaines caractéristiques.*

Différentes performances peuvent requérir divers types de modèles mentaux. C'est une chose de parler d'une situation politique, c'en est une autre de résoudre une crise politique. La capacité pour un élève de réaliser une performance adéquate dépend des modèles mentaux qu'il a développés.

- *La construction du modèle mental de l'élève est facilitée par un enseignement qui rend explicite l'élaboration du savoir.*

Lorsque l'enseignement se résume à l'activité intellectuelle du professeur livrée sous forme d'informations, l'élève n'est pas engagé dans la démarche de construction de son propre savoir. Pour apprendre, l'élève doit penser avec le professeur.

- *La diversité des résultats d'apprentissage dépend de la diversité des stratégies pédagogiques.*

Les diverses capacités ne peuvent se développer qu'en autant que l'enseignement est assez diversifié pour le permettre. Le recours à une seule stratégie ne peut conduire à la fois, par exemple, au développement des habiletés d'analyse, de synthèse et de critique.

termes d'habiletés cognitives supérieures. Guy Romano a proposé une liste de ces habiletés⁸.

HABILETÉS DE BASE

analyser	classifier
inférer	synthétiser
comparer	prédire
	etc.

STRATÉGIES DE PENSÉE

solution de problèmes	formation de concepts
prise de décision	pensée créatrice
pensée critique	

HABILETÉS MÉTACOGNITIVES

choisir la stratégie	évaluer le processus
surveiller l'exécution	etc.

Limites et exigences

Comme on le voit, il s'agit d'une liste et non d'une taxonomie. On n'a pas encore identifié de principes reconnus de mise en ordre de ces habiletés. Ainsi, la formation de concepts ne serait-elle pas une habileté préalable à la solution de problèmes ? Quels rapports entretiennent la pensée critique et les habiletés d'inférence, de comparaison, d'analyse ? N'est-ce pas là une simple application de ces habiletés ?

En outre, si l'analyse du contenu permet l'identification d'objectifs de type cognitif, chaque mot pourrait, théoriquement, donner naissance à un objectif. On ne retiendra donc que ceux qui sont utiles à la construction d'un savoir donné. Les objectifs identifieront alors les capacités qui sont absentes chez l'élève. Il va de soi que le choix de tels objectifs pédagogiques suppose qu'on connaisse l'écart qui existe entre ce que sait déjà l'élève et ce qu'on souhaite lui faire apprendre. De là les recherches sur les conceptions spontanées persistantes. Ces recherches montrent que les élèves conservent des structures mentales inadéquates malgré des années d'apprentissage. Or, l'effet de l'apprentissage devrait être de modifier ces structures ou modèles. C'est l'écart qui existe entre un modèle mental fonctionnel spontané et un modèle mental scientifique (ce qu'on veut faire apprendre) qui justifie la nécessité de l'apprentissage et qui permet de vérifier l'effet de l'enseignement.

Le projet entrepris par Gagné était d'identifier les conditions d'apprentissage de chacune des capacités visées. Mais, d'une part, les progrès effectués dans l'identification des capacités en termes de modèles mentaux n'ont pas débouché encore sur une taxonomie qui se soit imposée dans le milieu de l'enseignement ; d'autre part, les conditions d'apprentissage ne sont pas définitivement établies de façon opérationnelle, sauf pour les concepts et les informations verbales. La formulation d'objectifs de type cognitif n'a donc pas encore assez évolué pour permettre l'application d'une technologie éprouvée de l'enseignement. Ces objectifs peuvent servir de buts mais n'ont pas encore la capacité de prédire l'effet d'une intervention bien définie.

Les recherches permettront-elles l'établissement de procédures simples de formulation des objectifs de type cognitif pour les enseignants ? C'est à cette condition que cette approche pourra s'imposer. Sans des taxonomies simples, des procédures rapides d'élaboration des méthodes d'enseignement, des concordances entre modèle mental et comportements afin d'assurer l'évaluation, cette approche est encore trop théorique pour être opérationnelle.

L'approche par compétences

Le projet éducatif prend racine dans les valeurs d'une société qui veut faire partager sa vision de la vie, du monde et des rapports entre les êtres avec les générations montantes. *Le projet pédagogique*, lui, prend racine dans le processus d'acquisition des capacités et des compétences nécessaires à la réalisation des projets d'une société. Le projet pédagogique est donc toujours plus spécifique que le projet éducatif. On ne peut se contenter ici, par exemple, de la finalité de la formation intégrale de la personne. On doit se donner des objectifs qui permettent de penser une action de formation cohérente. Une voie actuellement explorée est celle des compétences.

Les compétences et la façon de les définir

L'apprentissage vise un savoir-faire et se réalise par l'acquisition de nouvelles capacités. Nous savons, par l'approche cognitive, que ces capacités sont en fait des caractéristiques permanentes du système de traitement de l'information et la définition de la compétence donnée par Gillet prend ici tout son sens⁹ : « un système de connaissances conceptuelles et procédurales, organisées en schémas opératoires et qui permettent, à l'intérieur d'une famille de situations, l'identification d'une tâche-problème et sa résolution par une action efficace (performance) » (p. 69). Une compétence, comme on le voit ici, ne se limite pas à la connaissance de situations particulières ; elle intègre des connaissances sur les objets et sur les activités.

Les compétences, contrairement aux capacités, ne sont pas universelles. Elles sont définies par des « situations ». Selon Gillet, toujours, une situation peut être définie comme une rencontre de circonstances. Ainsi, il y a une situation lorsque, dans un réseau d'événements, un individu est confronté à un enjeu qu'il y introduit et que, pour y faire face, il peut saisir des données organisables en représentations cohérentes, lui permettant de développer les procédures d'une tâche à accomplir.

Un apprentissage doit proposer un défi cognitif à la personne qui a pour tâche de résoudre un problème présent dans une situation. Selon Hoc il y a problème dans une situation quand celle-ci place le sujet devant une tâche à accomplir, dont il ne maîtrise pas toutes les procédures¹⁰. Ce qui constitue la compétence, c'est la présence des capacités nécessaires à la résolution des problèmes rencontrés dans une famille de situations. Ces capacités peuvent aussi bien comprendre des informations, des concepts et des procédures que des principes et des attitudes.

En fonction des situations, il y a donc, compte tenu des problèmes à résoudre, une très grande diversité de compétences. Celles-ci peuvent être professionnelles, mais elles peuvent aussi être ludiques, civiques, parentales, etc. La démarche pour déterminer les compétences à développer dans un programme de formation serait la suivante :

- ◆ *Choix des situations (professionnelles, familiales, civiques...)*
- ◆ *Identification des problèmes*
- ◆ *Définition des compétences à acquérir*
- ◆ *Spécification des capacités*

C'est à la suite d'une telle démarche qu'on pourra établir un plan de formation.

***Un apprentissage
doit proposer un défi cognitif
à la personne qui a pour tâche
de résoudre un problème
présent dans une situation***

Les défis que pose cette approche sont nombreux mais intéressants à explorer. En voici quelques-uns à titre d'exemples. Tout d'abord, comment choisir et analyser les situations qui nécessitent la formation ? Qui aura la compétence pour choisir les situations ? Ensuite, qui est actuellement capable d'identifier précisément les capacités exigées par une compétence ? Comment, une fois ce travail fait, structure-t-on les capacités dans une démarche d'apprentissage significative, cohérente, engageante pour l'élève ? Ces questions nous placent devant la complexité de l'entreprise pédagogique. Elles nous placent aussi devant les limites du fonctionnement individualiste actuel car il est clair qu'une telle tâche ne peut être accomplie par un professeur isolé ; c'est là une tâche pour une équipe professionnelle bien formée. Et ces problèmes sont encore loin d'être résolus.

Malgré cela, on constate qu'avec l'approche par compétences le cadre conceptuel de saisie des objectifs pédagogiques s'est grandement amélioré. On constate également qu'une distinction grandissante s'établit entre l'entreprise éducative et l'entreprise pédagogique. L'approche par compétences laisse entrevoir le développement d'une approche professionnelle mieux articulée des besoins de formation. Elle n'offre cependant pas encore l'assurance d'une démarche opérationnelle qui engage les professeurs. Cette approche est encore trop nouvelle pour avoir démontré son efficacité.

Bilan

Nommer clairement ce qu'on attend des élèves au terme d'une formation est devenu une exigence à laquelle on croit maintenant assez généralement qu'il faut tendre. On admet aussi maintenant que la définition d'objectifs ne saurait constituer l'ensemble de l'activité pédagogique. Les techniques de définition des objectifs comportent des lacunes importantes, mais même si tel n'était pas le cas, il ne suffirait jamais de maîtriser de telles techniques pour réussir à faire apprendre. Énoncer des comportements ou toute autre modification attendue de l'apprentissage ne donne pas automatiquement à l'enseignant le pouvoir de les susciter. En définissant des objectifs, l'enseignant ne fait que planifier un choix de résultats à atteindre. Ensuite, il faudra planifier non pas le processus d'apprentissage mais bien les activités grâce auxquelles l'apprentissage se produira. Tout comme le médecin ne planifie pas le processus de guérison mais bien les conditions pour qu'il se réalise, l'enseignant doit planifier des activités d'apprentissage. Comme l'affirme Charles Hadji¹¹ : « Si l'éducateur est architecte, ce n'est pas de l'individu, mais de l'espace où l'individu construit sa personne ». Les objectifs pédagogiques sont donc un outil utile à la planification mais ne sont pas suffisants ; ce qui doit être planifié c'est aussi et surtout l'activité ou les activités d'apprentissage. Car c'est l'activité de l'élève qui aura un effet sur le développement des compétences de ce dernier.

La planification des activités d'apprentissage repose cependant sur ce qu'on aura défini comme apprentissage. Cette définition dépend essentiellement de deux choses : le but poursuivi et la nature des modifications à apporter aux caractéristiques de l'élève. Tout d'abord, nous constatons que des objectifs comportementaux, définis en dehors d'une structure plus englobante de finalités et de buts, ne contribuent pas nécessairement à orienter

C'est l'activité de l'élève qui aura un effet sur le développement de ce dernier

les apprentissages en fonction d'un développement des personnes. Or, la cohérence théorique entre les finalités éducatives, les buts des programmes et les objectifs des cours, est pratiquement irréalisable dans le cadre de l'approche behaviorale, compte tenu du nombre d'intervenants, du nombre d'objectifs à agencer et des diverses approches utilisées. Il faut donc espérer des améliorations dans la définition des objectifs visant à déterminer l'orientation des objectifs dans une perspective de développement des élèves. Ensuite, il devient évident que le comportement n'est qu'un indicateur de l'apprentissage mais ne le nomme pas vraiment. Un objectif d'apprentissage devrait nommer le changement qui se produira chez l'élève. On cherchera sûrement à formuler les objectifs pédagogiques en fonction des transformations internes visées. Ce sont probablement les objectifs d'ordre cognitif qui serviraient le mieux la planification de l'enseignement et le choix des activités d'apprentissage. Enfin, la notion de compétence, plus précise que celle de formation fondamentale, peut constituer un élément important d'une approche de la formation où le programme sert à définir le cadre de développement des compétences.

Conclusion

Le concept d'objectif est probablement le concept le plus significatif qui ait influencé l'activité pédagogique au cours des vingt dernières années. Ce phénomène est compréhensible lorsqu'on le situe dans la lignée des efforts de conceptualisation des rapports entre l'enseignement et l'apprentissage et la nécessité d'exprimer les effets prévisibles des activités d'enseignement. À ce titre, les efforts consentis par les enseignants pour identifier et communiquer à l'avance les résultats escomptés n'ont pas été vains.

Grâce à l'introduction de la notion d'objectif pédagogique, la croyance en l'existence d'une méthode universellement efficace est pratiquement disparue. Parce qu'on comprend mieux aujourd'hui qu'un élément constitutif d'une méthode d'enseignement n'a de pertinence qu'en fonction des objectifs visés, on ne se demande plus, par exemple, si l'enseignement magistral est meilleur que la pédagogie de la découverte.

Grâce aux objectifs pédagogiques, le rapport pédagogique est beaucoup plus clairement défini. En effet, comme l'écrivent Meirieu et Develay¹² : « l'annonce des objectifs permet au maître de briser cette identification entre sa personne et le savoir, source de tant de malentendus : car, quand l'enseignant « est » le savoir, [...] l'élève n'a d'autre choix que de s'identifier au maître pour apprendre ou de le rejeter et de se condamner ainsi à l'ignorance ». Par contre, quand il y a un objectif d'apprentissage, le professeur se situe dans une relation de coopération avec l'élève et il devient

alors véritablement médiateur : « il se place dans un rapport au savoir tel que ses angoisses et ses obsessions, ses enthousiasmes et ses agacements peuvent être compris en référence à l'objectif poursuivi et non interprétés systématiquement comme des marques d'affection ou des signes d'agression ».

L'usage des objectifs de type comportemental a cependant affecté négativement les pratiques pédagogiques. En morcelant les activités en unités trop petites, il est devenu difficile de développer les habiletés supérieures. En réduisant l'activité d'apprentissage à la reproduction d'un comportement, il est devenu difficile de développer les capacités de pensée. De là l'intérêt de l'approche cognitive qui, justement, vise le développement d'habiletés supérieures, et la nécessité de mettre au point une technologie qui permette aux enseignants de définir, de façon opérationnelle, des objectifs cognitifs.

En ce qui concerne les programmes, la difficulté d'établir une cohérence opérationnelle entre les finalités, les buts, les objectifs généraux, terminaux et spécifiques, a conduit à l'adoption de nouvelles approches. La préoccupation pour la formation fondamentale et l'approche par compétences représente des efforts pour arriver à plus de cohérence dans les programmes. Le plus grand bienfait de ces tentatives aura peut-être été de faire réaliser aux enseignants qu'ils travaillent ensemble au développement des mêmes élèves et que des objectifs communs sont le gage d'une relation pédagogique efficace. Par contre, on ne peut prétendre, dans ce domaine, avoir développé une approche simple d'application. Il restera encore pour longtemps difficile de modifier les pratiques des enseignants. C'est en effet d'abord son cours que l'enseignant prépare. Aussi, dans ce qui lui est fourni, et notamment les objectifs, l'enseignant ne retiendra d'abord que ce qui est conforme à l'idée qu'il se fait de son enseignement. Dans ce que proposent les programmes, chaque professeur exploite le « potentiel de structuration » en fonction de son cours¹³. La traduction d'un programme en cours repose toujours sur les valeurs et l'expérience du professeur, sur sa compétence et sur la clarté des situations pédagogiques décrites dans les programmes. Des programmes, les professeurs tireront toujours des éléments qui, finalement, feront de chaque cours une intervention unique. Ainsi donc, tout en reconnaissant la nature collective de l'acte pédagogique et la nécessité de la concertation, il faut constater qu'il reste à créer des procédures et des conditions qui vont vraiment permettre aux enseignants de travailler ensemble à l'apprentissage de leurs élèves.

On dispose aujourd'hui d'éléments qui permettent d'élaborer un cadre conceptuel pour la définition des objectifs. La réflexion sur **la formation fondamentale** permet de préciser les orientations. **L'approche par compétences**, en introduisant le concept de situations, offre un moyen pour établir les buts d'un programme. **L'approche cognitive** fournit un outil de spécification des objectifs réels de l'apprentissage, ces objectifs pouvant être associés à des conditions à respecter dans les activités d'apprentissage. Les **objectifs comportementaux** peuvent indiquer ce que l'élève devrait pouvoir faire avec les capacités acquises et ainsi jouer un rôle utile dans l'évaluation des apprentissages. Ainsi, il faut penser à divers outils à différents niveaux. La recherche devrait permettre l'harmonisation des approches complémentaires dont on dispose maintenant.

La reconnaissance de la diversité des outils et des limites de chacun ne devrait pas faire oublier leur utilité respective. Les difficultés actuelles ne font que mettre en lumière la complexité d'une activité professionnelle qui s'exerce collectivement et qui est de l'ordre de la coopération avec des élèves qui ont leur dynamique propre. ☒

NOTES ET RÉFÉRENCES

1. BERBAUM, J., *Développer la capacité d'apprendre*, Paris, ESF éditeur, 1991.
2. HADJI, C., *Penser et agir l'éducation. De l'intelligence du développement au développement des intelligences*, Paris, ESF éditeur, 1992.
3. MEIRIEU, P. et M. DEVELAY, *Émile, reviens vite... ils sont devenus fous*, Paris, ESF éditeur, 1992, p. 85, note 121.
4. CONSEIL DES COLLÈGES, *L'enseignement collégial : des priorités pour un renouveau de la formation. Rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial*, Québec, Gouvernement du Québec, 1992, p. 374.
5. GRÉGOIRE, R., *La formation fondamentale. Points de vue français et américains*, 1990. Cité par le Conseil des collèges, *op. cit.*, p. 373.
6. GAGNÉ, R. M., *Les principes fondamentaux de l'apprentissage*, Montréal, Éd. HRW, 1976.
7. JONES, M. K., Z. LI et M. D. MERRILL, « Domain Knowledge Representation for Instructional Analysis » dans *Educational Technology*, October 1990, p. 7-32.
8. ROMANO, G., « Comment favoriser le développement des habiletés de pensée chez nos élèves » dans *Pédagogie collégiale*, vol. 6, n° 1, septembre 1992, p. 17-21.
9. GILLET, P., *Construire la formation*, Paris, ESF éditeur, 1991.
10. HOC, J.-M., *Psychologie cognitive de la planification*, Grenoble, PUG, 1987, p. 51.
11. HADJI, C., *op. cit.*, p. 140.
12. MEIRIEU, P. et M. DEVELAY, *op. cit.*, p. 53-54.
13. BEN-PERETZ, M., « The Concept of Curriculum Potential » dans *Curriculum Theory Network*, vol. 5, n° 2, 1975, p. 151-159.

*La préoccupation
pour la formation fondamentale
et l'approche par compétences
représente des efforts
pour arriver à plus de cohérence
dans les programmes*