

LE TABLEAU D'ANALYSE ET DE COHÉRENCE



ROBERT HOWE
Consultant en pédagogie de
l'enseignement supérieur et
spécialiste en évaluation

POUR ASSURER LA COHÉRENCE PÉDAGOGIQUE ENTRE LES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE ET L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES

CONTEXTE

Dans le cadre de l'évaluation des apprentissages, la validité et la crédibilité du jugement professionnel dépendent de la concordance entre ce qui est évalué et ce qui devait être appris (Bateman et collab., 2014; Brookhart, 1999). Mais, en tant que professeur, comment garantir cette cohérence pédagogique entre ce qu'on va enseigner et ce qu'on va évaluer? C'est dans cet esprit que j'ai développé, au fil des années, le tableau d'analyse et de cohérence¹ (TAC), un outil qui aide le professeur à centrer sa pensée sur l'étudiant, sur ce que ce dernier a besoin d'apprendre et sur les apprentissages prioritaires qu'il doit réaliser. Par sa conception et par sa simplicité, le tableau que je décrirai ici permet, en amont du plan de cours, d'analyser les éléments clés de la planification de l'enseignement et de l'évaluation afin d'en assurer la cohérence pédagogique et la concordance avec les objectifs d'apprentissage, tout en focalisant sur le développement des compétences.

MORPHOLOGIE DU TABLEAU D'ANALYSE ET DE COHÉRENCE

Le TAC est conçu sur quatre axes de développement et d'analyse, présentés en autant de colonnes, comme le montre le **tableau 1** :

OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE	NIVEAU TAXONOMIQUE DE CHACUN DES OBJECTIFS	IMPORTANCE RELATIVE DES OBJECTIFS (EN %)	DISPOSITIFS D'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES
Objectif intermédiaire 1			
Objectif intermédiaire 2			

Objectif terminal			
		TOTAL:	100 %

* On trouvera sur le site Web de l'AQPC une maquette vide du TAC en format Word que le lecteur pourra télécharger pour sa propre planification [aqpc.qc.ca/revue/article/vol30-4_Howe].

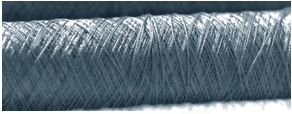
LES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE

Les objectifs d'apprentissage sont le point de départ du TAC. Cela suppose que le mandat du cours ait été préalablement clarifié: la contribution du cours (complète ou partielle) au développement de la ou des compétences associées, sa place dans le programme ainsi que son objectif général. Au moment de planifier un cours, le professeur doit en effet commencer par un moment de réflexion pour répondre à des questions préliminaires, mais fondamentales:

- En quoi mon cours doit-il contribuer au développement des compétences de mes étudiants?
- Qu'est-ce que les étudiants ont besoin d'apprendre en priorité?
- Dans quelle séquence ont-ils besoin d'apprendre cela?

Cette réflexion, qui permet au professeur de concevoir, de rédiger et de valider les objectifs d'apprentissage d'un cours, survient soit lors de l'élaboration en équipe d'un plan-cadre d'un cours, soit directement lors de la rédaction du plan de cours, selon les pratiques des collègues. De Landsheere et De Landsheere (1978) décrivent plusieurs avantages des objectifs d'apprentissage. Ces derniers guident le professeur dans sa planification ainsi que dans son enseignement. Quant aux étudiants, les objectifs les guident dans la gestion de leurs apprentissages. En corolaire, on peut dire qu'un professeur qui

¹ Puisque le choix des mots est important dans la recherche de sens, j'ai décidé de qualifier mon tableau par ses fonctions: favoriser l'analyse ainsi que garantir la cohérence.



n'a pas d'objectifs est un professeur qui ne sait pas où il s'en va. De même, un étudiant qui ne connaît pas les objectifs de son professeur ne sait pas où celui-ci veut l'amener. En établissant de manière claire les objectifs de l'apprentissage, le professeur indiquera ainsi à ses étudiants où il veut les mener, et ceux-ci sauront, par le plan de cours, vers où ils se dirigent.

Le professeur doit ensuite approfondir son analyse, et c'est ici que le TAC devient particulièrement utile :

- Les objectifs d'apprentissage sont-ils bien coordonnés entre eux ?
- Les objectifs intermédiaires préparent-ils les étudiants à atteindre l'objectif terminal ?
- Sont-ils clairs, pertinents, à la « bonne hauteur » du point de vue des processus cognitifs ou affectifs en jeu ?
- Correspondent-ils au niveau taxonomique attendu par les compétences associées au cours ?
- Quelle importance relative attribuer à chacun ?
- Comment évaluer l'atteinte de ces objectifs chez les étudiants ?

En amont à la rédaction du plan de cours, le professeur doit donc prendre un moment privilégié pour établir clairement ce qu'il veut présenter à ses étudiants comme parcours de formation en rédigeant les objectifs d'apprentissage du cours, si ceux-ci ne sont pas déjà convenus dans le plan-cadre. Ici, je propose d'utiliser la structure d'objectifs pédagogiques qui prévoit la hiérarchie suivante : un objectif terminal précédé de quelques objectifs intermédiaires. Fontaine (1989, p. 84)² les définit ainsi :

OBJECTIF TERMINAL

Énoncé d'une capacité durable et intrinsèquement utile que l'étudiant doit avoir acquise à la fin d'un apprentissage déterminé.

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE

Énoncé qui indique, parmi une séquence de divers apprentissages, un apprentissage que l'étudiant doit maîtriser avant d'atteindre l'objectif terminal.

Les objectifs intermédiaires et l'objectif terminal sont tous conçus de manière à être *observables* et *mesurables*. Grâce à cette caractéristique, ils seront opérationnels (ou opératoires) (Legendre, 2005). Burns (1988)³ décrit les jalons d'une formulation correcte des objectifs pédagogiques :

- Un objectif d'apprentissage correctement formulé est toujours exprimé en fonction de l'étudiant ;
- Il est toujours spécifique ;

- Il décrit un comportement que l'étudiant doit acquérir ;
- Il précise, s'il y a lieu, les conditions dans lesquelles l'étudiant doit manifester son comportement (le temps, le seuil de performance, les instruments utilisés et les restrictions imposées ; ce sont les critères de performance et les conditions de réalisation).

Ainsi, tous les objectifs d'apprentissage devraient débiter par le même préfixe⁴ : « L'étudiant sera capable de... », suivi d'un verbe d'action observable. Le professeur pourra s'inspirer des verbes proposés par l'une des taxonomies des objectifs pédagogiques, dont il sera question dans la prochaine section.

Le tableau d'analyse et de cohérence est un outil qui aide le professeur à centrer sa pensée sur l'étudiant, sur ce que ce dernier a besoin d'apprendre et sur les apprentissages prioritaires qu'il doit réaliser.

LE NIVEAU TAXONOMIQUE DE CHACUN DES OBJECTIFS

La seconde colonne sert à préciser le domaine de l'apprentissage prévu dans les objectifs de même qu'à situer le niveau de cet apprentissage, à partir d'une taxonomie. Côté rappelle que :

« Une taxonomie consiste en quelque sorte en une classification hiérarchisée de différents types d'habiletés. Et celles-ci sont habituellement catégorisées en niveaux de complexité croissants. Il existe des taxonomies pour les habiletés du domaine cognitif (la plus célèbre étant la taxonomie de Bloom), des taxonomies pour des habiletés du domaine psychomoteur, des taxonomies pour des habiletés du domaine affectif [...], ainsi qu'une multitude d'autres taxonomies applicables à différents contextes. Le *Dictionnaire actuel de l'éducation* de Legendre (2005) en propose une grande variété » (2016, p. 9).

Le **tableau 2** présente les grandes lignes des deux taxonomies les plus utilisées par les pédagogues du réseau collégial pour

² Voir aussi Fontaine et Bernhard (1988, p. 87). Burns (1975) et Legendre (2005), entre autres, qui proposent d'excellentes définitions équivalentes.

³ Voir aussi les conseils de rédaction des objectifs d'apprentissage dans Fontaine et Bernhard (1988), dans Prigent (1990), ainsi que dans le *Bulletin* intitulé « Les objectifs d'apprentissage » du Centre de documentation collégiale (2013).

⁴ Pour des fins de lisibilité, ce préfixe ne doit pas nécessairement être répété à chaque objectif. On peut l'écrire une fois, au début de la série d'objectifs, et le lecteur du plan de cours comprendra que le préfixe est implicitement inclus dans chaque énoncé suivant.



classer et caractériser les objectifs d'apprentissage. Il s'agit des taxonomies du domaine cognitif (Bloom, 1956) et du domaine affectif (Krathwohl, Bloom et Masia, 1964)⁵. Une fois le niveau taxonomique établi pour chacun des objectifs, il sera

peut-être nécessaire d'ajuster le verbe choisi pour un énoncé d'objectif afin qu'il reflète, le plus précisément possible, ce qui est attendu des étudiants.

TABLEAU 2 DEUX TAXONOMIES POUR DÉVELOPPER DES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE*

TAXONOMIE	NIVEAUX	EXEMPLES DE VERBES CARACTÉRISANT LES COMPORTEMENTS OBSERVABLES
TAXONOMIE DU DOMAINE COGNITIF (Bloom, 1956)	1. Acquisition de connaissances	Identifier, décrire, énoncer, énumérer, nommer, reproduire, définir, distinguer, etc.
	2. Compréhension	Expliquer, distinguer, justifier, résumer, caractériser, etc.
	3. Application	Solutionner, résoudre, calculer, appliquer, utiliser, faire, mesurer, etc.
	4. Analyse	Analyser, choisir, établir des liens ou des relations, vérifier, localiser, structurer, interpréter, répertorier, sélectionner, choisir, schématiser, classer, comparer, déduire, etc.
	5. Synthèse	Concevoir, élaborer, planifier, créer, formuler, constituer, produire, développer, synthétiser, proposer, etc.
	6. Évaluation	Évaluer, corriger, estimer, valider, modifier, juger, argumenter, etc.
TAXONOMIE DU DOMAINE AFFECTIF (Krathwohl, Bloom et Masia, 1964)	1. Réception	Différencier, accepter, choisir, écouter, etc.
	2. Réponse	Se conformer, suivre, offrir, etc.
	3. Valorisation	Améliorer, encourager, argumenter, etc.
	4. Organisation	Comparer, discuter, analyser, organiser, harmoniser, etc.
	5. Caractérisation	Changer, réclamer, être reconnu pour, etc.

* Inspiré du CEFES (2004a et 2004b), du Cégep de Sainte-Foy (2006) et de Côté (2016).

L'IMPORTANCE RELATIVE DES OBJECTIFS

Certains objectifs sont plus importants que d'autres et c'est au professeur d'en juger en fonction des compétences à développer chez les étudiants dans le cadre du cours. Chacun des objectifs intermédiaires aura donc une contribution variable dans le cheminement des apprentissages vers l'atteinte de l'objectif terminal du cours, et la colonne « Importance relative des objectifs » permettra au professeur d'évaluer et de préciser cette contribution. Cette information lui servira notamment à faire ultérieurement des choix de contenus selon l'importance relative des objectifs de même qu'à planifier le temps accordé aux apprentissages nécessaires pour atteindre chacun d'eux.

LES DISPOSITIFS D'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES

La colonne « Dispositifs d'évaluation des apprentissages » sert à deux fins : valider les objectifs et servir de plan pour la préparation des épisodes d'évaluation des apprentissages. Dans

cette colonne du TAC, il n'est pas nécessaire de donner les détails précis sur les dispositifs d'évaluation. Des indications sommaires suffisent pour guider le jugement du professeur quant à savoir si ces dispositifs seront appropriés pour évaluer l'atteinte de chaque objectif. En vue d'une planification globale de la stratégie d'évaluation, cette colonne devrait inclure les deux fonctions d'évaluation, soit formative et sommative (ou certificative), comme dans l'exemple du [tableau 3](#). La pondération accordée à chacune des évaluations sommatives peut être indiquée.

⁵ À l'instar de Prigent (1990), je recommande de consulter la taxonomie de Harrow (dans De Landsheere et De Landsheere, 1978), celle de Simpson (dans Cégep de Sainte-Foy, 2006) ou encore celle de Jewett (dans CEFES, s.d.). En enseignement supérieur, toutefois, la taxonomie du domaine psychomoteur est peu utilisée.



UTILISATION DU TAC

Les éléments rassemblés dans les deux colonnes de taxonomie et d'importance relative constituent de très bons outils de réflexion pour le professeur. Ils le confrontent dans son jugement, pour valider les objectifs. Ils sont les ponts critiques entre les objectifs et les dispositifs d'évaluation de ces mêmes objectifs. En fait, chacune des trois colonnes qui suivent les objectifs d'apprentissage joue le rôle d'un miroir qui devrait refléter fidèlement l'esprit de chaque objectif d'apprentissage, donnant une cohérence pédagogique à l'ensemble. Ces trois colonnes aident à valider les énoncés des objectifs en amenant le professeur à répondre à plusieurs questions :

- Est-ce bien ce que je veux que les étudiants apprennent ?
- Le verbe choisi correspond-il au niveau taxonomique où je veux les amener ?
- Cet objectif est-il vraiment aussi important, ou plus, ou moins que cet autre objectif ?
- Ce que je leur demanderai de faire au moment de l'évaluation leur permettra-t-il de me montrer qu'ils ont atteint cet objectif, comme prévu ?

On remarquera que le TAC ne contient pas d'indications sur le contenu disciplinaire. Ce choix est intentionnel et caractérise même le tableau en soi. Il y a deux raisons à cela. D'abord, dans l'esprit de ce qu'on appelle l'*approche par compétences*, on focalise prioritairement sur le développement de compétences, d'habiletés et de savoir-agir (Howe, 2017a). En conséquence, on commence par prendre une distance provisoire des contenus disciplinaires. Cette priorisation sur les compétences amène le professeur à formuler des objectifs d'apprentissage et non pas des objectifs de contenu. Bien entendu, les objectifs d'apprentissage contiennent des traces de contenu disciplinaire ; toutefois, même s'ils annoncent en quelque sorte des éléments de contenu, ils sont malgré tout centrés sur ce que l'étudiant va apprendre. Ensuite, l'évolution des sciences cognitives mène vers un paradigme centré sur les apprentissages plutôt que sur l'enseignement. Le « comment apprennent-ils ? » domine sur le « qu'est-ce que je vais enseigner ? ». L'étudiant devient le centre de la planification pédagogique et c'est pourquoi les objectifs d'apprentissage du TAC sont nécessairement formulés en fonction des étudiants⁶.

Le simple fait de ne pas inclure des notions de contenu libère provisoirement le professeur de ses préoccupations quant au contenu disciplinaire ou quant à la logistique de son cours. Cela lui permet de concentrer son attention entièrement sur la question fondamentale : « qu'est-ce que mes étudiants ont

besoin d'apprendre ? » Tout le reste devrait suivre. Le contenu disciplinaire sera développé après le TAC, quand viendra le temps de rédiger le plan de cours.

UN EXEMPLE DE TAC

La maquette du TAC est facile à utiliser. En fait, il s'agit d'un outil flexible qu'on peut organiser et réorganiser à volonté. Le **tableau 3** présente un exemple de tableau complété dans le cadre d'une planification réelle. Il s'agit du TAC que j'ai créé pour planifier le cours que je donne depuis quelques années à l'Université de Sherbrooke dans le cadre du microprogramme de 2^e cycle en formation initiale en enseignement collégial (MIFIEC). Si on lit cet exemple de TAC en gardant en tête qu'il a été conçu pour des étudiants de 2^e cycle à l'université, on y notera que :

- sept objectifs intermédiaires préparent bien mes étudiants à l'atteinte de l'objectif terminal ;
- les objectifs sont pour la majorité classés dans les niveaux supérieurs de la taxonomie originale du domaine cognitif de Bloom (1956) ;
- tous les objectifs sont pondérés en pourcentage afin de refléter, à mon jugement, leur importance relative les uns par rapport aux autres ;
- certains des objectifs comportent deux verbes : cela est légitime si ces deux verbes participent d'une même suite d'actions, comme pour désigner deux volets d'une action intégrée⁷ ;
- l'évaluation formative touche tous les objectifs, tant les objectifs intermédiaires que l'objectif terminal ;
- certains objectifs intermédiaires ne sont pas évalués de façon sommative : ceci est justifié, dans ce contexte, par le fait que des traces d'apprentissage (Leroux et Bélair, 2015) sur tous les objectifs seront visibles dans les tâches d'évaluation sommative ainsi que dans les épisodes d'évaluation formative, et que cela suffit à nourrir le jugement professionnel afin de me guider correctement dans mes rétroactions formatives ainsi que dans mes décisions certificatives.

⁶ On aura tous remarqué que le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur nous fournit, dans les devis de programmes, ses objectifs et standards en éclatant les composantes des objectifs d'apprentissage en pièces détachées, sur deux colonnes. Comme dans des kits IKEA, on doit les assembler soi-même, dans les collèges, pour en faire des objectifs qui ont du sens pour les étudiants, voire pour les professeurs.

⁷ Par exemple, l'objectif intermédiaire 4 prévoit *rédiger* et *valider*. Cela implique que l'étudiant rédige (niveau « synthèse » dans la taxonomie originale de Bloom) et valide ses outils d'évaluation. Comme en littérature, on *rédige* et on *relit*, pour s'assurer que c'est bel et bien ce que l'on veut dire. Implicitement, le verbe *valider* renvoie à un critère de performance (ou à un standard) exigeant que la rédaction soit correcte ou adéquate. Dans mon exemple, la *validation* exige une action par un pair. La *validation* relève donc d'un standard de qualité associé à la *redaction*.

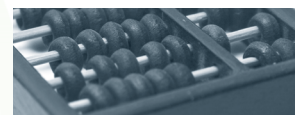


TABLEAU 3 EXEMPLE D'UN TABLEAU D'ANALYSE ET DE COHÉRENCE					
Cours FIC-804 <i>Fondements conceptuels de l'apprentissage</i> , Université de Sherbrooke					
OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	Niveau taxonomique ⁸	Importance relative (%)	Dispositifs d'évaluation des apprentissages		
			Évaluation formative	Évaluation sommative	% de la note totale
1 Distinguer les fonctions de l'évaluation des apprentissages et les situer dans le paradigme de l'aide à la réussite ainsi que de la validité et de la crédibilité de la sanction des apprentissages.	2	10	Discussion en plénière.		
2 Panifier l'évaluation des apprentissages, en assurant la cohérence entre ce qui est enseigné et ce qui est évalué.	5	10	Exercice commenté. En équipe.		
3 Concevoir un scénario d'évaluation formative, intégré aux approches pédagogiques, et rédiger les outils appropriés.	3	5	Exercice commenté. En équipe.		
4 Rédiger et valider des outils ou dispositifs d'évaluation sommative (certificative), de type traditionnel.	5	10	Exercice commenté. En équipe.	TP1 : Rédaction et validation d'un examen traditionnel. Individuellement.	25
5 Rédiger et valider des outils ou dispositifs d'évaluation sommative (certificative), de type « réponse construite, développée » (production, performance, travail de recherche, portfolio, étude de cas, etc.).	5	15	Exercice commenté. En équipe.	TP2 : Rédaction et validation d'une grille d'évaluation à échelle descriptive. En équipe de trois personnes.	25
6 Résoudre et commenter divers problèmes pratiques liés à l'attribution des notes, notamment dans le cadre du travail en équipe, dans une perspective de sanction des compétences individuelles des étudiants.	4	5	Discussion en plénière, forum.		
7 Distinguer et commenter, dans les politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages des collèges et dans les règlements ministériels, ce qui relève des valeurs éducatives de ce qui relève des bonnes pratiques généralement reconnues en évaluation des apprentissages.	6	5	Discussion en plénière, forum.		
OBJECTIF TERMINAL					
Rédiger et valider un instrument d'évaluation d'une compétence complexe impliquant des savoirs et des savoir-agir ou des attitudes, et porter un jugement critique sur cet instrument quant à sa clarté, à sa pertinence, à sa concordance avec des objectifs d'apprentissage, et ce, dans le contexte d'un cours de niveau collégial.	6	40	Présentation orale, par les équipes, du projet de TP, même inachevé. Rétroaction par le groupe.	TP3 : Rédaction et validation d'un dispositif d'évaluation d'une compétence complexe, annoncée par un objectif terminal de cours et requérant l'usage d'une grille d'évaluation à échelle descriptive. En équipe de trois personnes.	50
TOTAL:		100			100

⁸ Dans ma pratique, j'utilise les six niveaux taxonomiques de Bloom dans leur version originale (CEFES, 2004a; Cégep de Sainte-Foy, 2006; Prigent, 1990, p. 33-45). La numérotation de ces six niveaux, utilisée dans le TAC pour économie d'espace, se lit en référence au [tableau 2](#).



► PLAN-CADRE ET PLAN DE COURS

Puisque les plans-cadres des cours constituent l'interprétation locale des activités d'apprentissage, convenue dans une perspective d'approche programme et de cohérence avec l'ensemble du programme, on y trouve les balises communes à respecter pour chacun des cours, quels que soient les professeurs qui le donneront. De ce fait, dans sa forme et dans son contenu, le TAC pourrait être inclus, tel quel, dans le plan-cadre de chaque cours.

Toutefois, le TAC, très technique dans sa forme ainsi que dans son contenu, ne s'adresse pas aux étudiants. Il ne doit pas être ajouté aux plans de cours. De toute façon, dans ces derniers, le professeur doit communiquer, entre autres, les objectifs d'apprentissage et les informations essentielles concernant l'évaluation des apprentissages. À cette fin, le professeur n'aura qu'à y transposer, du TAC, les énoncés des objectifs et les dispositifs d'évaluation.

C'est un document qu'on imprime pour soi, qu'on laissera trainer sur la table pour y revenir, pour méditer sur ce qu'il nous révèle, pour laisser le processus de créativité faire son travail sous-terrain, pour le retoucher au besoin.

► DES OUTILS SEMBLABLES AU TAC

Le modèle de TAC que je propose ici ne constitue pas un outil révolutionnaire: d'autres tableaux ont été mis de l'avant au fil des années pour aider la planification des cours et pour favoriser la cohérence entre ce qu'on enseigne et ce qu'on évalue. À titre d'exemple, dans son célèbre *Handbook* de 1971, Benjamin Bloom et ses collaborateurs soumettent le concept de *tableau de spécification* (Bloom et collab., 1971). À cette époque, on n'en était pas encore à focaliser en priorité sur les compétences à développer. Les contenus prévalaient, et le grand avantage de ce tableau de spécification était d'assurer la représentativité des questions d'examen afin d'évaluer l'atteinte des objectifs d'apprentissage. Plus proche de nous, le groupe de travail de PERFORMA (anciennement le Pôle de l'Est) recommandait un tableau d'analyse qu'il appelait *vue synoptique* pour planifier les différentes étapes de la démarche d'apprentissage et pour viser la cohérence dans la planification des cours (Deshaies et collab., 1996).

Toutefois, si on cherche à être cohérent avec le sens véritable de l'approche dite *par* compétences (Howe, 2017a, 2017b), l'analyse et la validation des objectifs d'apprentissage doivent se faire en amont de l'identification des contenus essentiels.

En outre, la vue synoptique, toujours utilisée aujourd'hui par certains acteurs, réfère à une nomenclature d'objectifs qui n'est pas reconnue dans la littérature professionnelle et scientifique. En effet, on y trouve des *objectifs intégrateurs de cours* et des *objectifs d'étape*. Pourtant, dans leur esprit, ces appellations correspondent tout à fait aux *objectifs terminaux* et aux *objectifs intermédiaires*, expressions recommandées dans la littérature, notamment par Burns (1975) et Fontaine (1989).

► CONCLUSION

Le TAC consiste donc en une pause pédagogique sur la ou les compétences à développer dans un cours, où le professeur se donne une vision claire de l'objectif terminal qui sera poursuivi dans ce cours et de la manière de l'atteindre. Dans le TAC, on exclut délibérément, mais provisoirement, la réflexion sur le contenu du cours: c'est un moment exclusivement stratégique lors duquel le professeur, seul ou en équipe, se donne l'occasion de réfléchir à ce que ses étudiants ont besoin d'apprendre, de décrire explicitement les apprentissages et de les valider, de clarifier ses intentions pédagogiques sous forme d'énoncés d'objectifs d'apprentissage et de préciser les dispositifs qu'il mettra en place pour être témoin des apprentissages.

Le TAC que je décris dans cet article est simple d'utilisation. Dans son format et dans son esprit, il prend l'allure d'un guide pour quiconque veut réfléchir à son cours dans une perspective de pertinence et de cohérence pédagogique. Il aidera par ailleurs les collègues d'un même département à visualiser l'ensemble d'un cours en amont de la préparation des plans de cours pour valider les objectifs d'apprentissage et les stratégies d'évaluation de chacun des cours d'un programme.

On verra par l'exemple du [tableau 3](#) que le TAC peut tenir sur une page, peut-être deux, en format lettre. C'est un document qu'on imprime pour soi, qu'on laissera trainer sur la table pour y revenir, pour méditer sur ce qu'il nous révèle, pour laisser le processus de créativité faire son travail sous-terrain, pour le retoucher au besoin. Un document qu'on laisse à ses collègues pour commentaires, critiques et validation. Un document dont la clarté et la simplicité deviendront peut-être contagieuses dans le département. Un document qui constitue, dans la séquence complexe de la planification de l'enseignement, une pause «objectifs et évaluation des objectifs», un moment qui valide l'essentiel du cours, qui ouvrira la porte, dans l'étape suivante, aux décisions sur les contenus et sur les approches pédagogiques à privilégier pour que les étudiants atteignent les objectifs et puissent en faire la preuve lors des évaluations.



RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BATEMAN, D. et collab. « Cohérence du programme d'études et réussite des étudiants », *Pédagogie collégiale*, vol. 27, n° 2, hiver 2014, p. 16-27 [aqqc.qc.ca/revue/article/coherence-programme-etudes-et-reussite-des-etudiants].

BLOOM, B. S., J. T. HASTINGS et G. F. MADAUS. *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*, New York, McGraw-Hill, 1971.

BLOOM, B. S. *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain*, New York, David McKay Co, 1956.

BROOKHART, S. M. « Teaching about communicating assessment results and grading », *Educational Measurement: Issues and Practices*, vol. 18, 1999, p. 5-13.

BURNS, R. W. *Douze leçons sur les objectifs pédagogiques*, Montréal, Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation, 1972.

CÉGEP DE SAINTE-FOY. *Des taxonomies, Service du développement pédagogique et institutionnel*, 12 octobre 2006 [cegep-ste-foy.qc.ca/freesite/fileadmin/users/44/Documents/des_taxonomies_actualise.pdf].

CENTRE D'ÉTUDES ET DE FORMATION EN ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (CEFES). *Taxonomie des apprentissages de type psychomoteur*, Montréal, Université de Montréal, (s.d.) [cefes.umontreal.ca/ressources/guides/Plan_cours/doc/taxonomie-psychomoteur.pdf].

CENTRE D'ÉTUDES ET DE FORMATION EN ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (CEFES). *Taxonomie du domaine cognitif*, Montréal, Université de Montréal, 2004a [cefes.umontreal.ca/ressources/guides/Plan_cours/popCognitif.htm].

CENTRE D'ÉTUDES ET DE FORMATION EN ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (CEFES). *Taxonomie du domaine affectif*, Montréal, Université de Montréal, 2004 b [cefes.umontreal.ca/ressources/guides/Plan_cours/popAffectif.htm].

CENTRE DE DOCUMENTATION COLLÉGIALE. « Les objectifs d'apprentissage », *Bulletin du CDC*, octobre 2013, n° 10 [cdc.qc.ca/bulletin/bulletin-CDC-10-objectifs-apprentissage-oct-2013.pdf].

CÔTÉ, F. « Évaluation des attitudes : s'outiller pour mieux juger », *Pédagogie collégiale*, vol. 29, n° 3, printemps 2016, p. 6-11 [aqqc.qc.ca/revue/article/evaluation-des-attitudes-s-outiller-pour-mieux-juger].

DE LANDSHEERE, V. et G. DE LANDSHEERE. *Définir les objectifs de l'éducation*, Paris, PUF, 1978.

DESHAIES, P. et collab. *Processus de planification d'un cours centré sur le développement d'une compétence*, Pôle de l'Est, décembre 1996 [cdc.qc.ca/performa/720834-deshais-et-al-planification-dev-competence-rimouski-performa-1996.pdf].

FONTAINE, F. et P. BERNHARD. *Principes directeurs pour la rédaction d'objectifs d'apprentissage en bibliothéconomie, en sciences de l'information et en archivistique*, UNESCO. Paris, 1988 [unesdoc.unesco.org/images/0008/000804/080497fo.pdf].

FONTAINE, F. *Les objectifs d'apprentissage*, Montréal, Université de Montréal, Service pédagogique, 3^e édition, 1989.

HOWE, R. « De l'approche par compétences au projet par compétences : dérive de sens et confusion des concepts », *Pédagogie collégiale*, vol. 30, n° 3, printemps 2017, 2017a, p. 5-8 [aqqc.qc.ca/revue/article/approche-par-competences-au-projet-par-competences-dérive-sens-et-confusion-des].

HOWE, R. *Le sens des mots de l'éducation : Que comprendre de l'expression « approche par compétences » ?* Chronique publiée dans l'Infolettre du Portail du réseau collégial du Québec, édition du 30 janvier 2017, 2017b [lescegeps.com/pedagogie/gestion_pedagogique/que_comprendre_de_lexpression_approche_par_competences_apc].

KRATHWOHL, D. R., B. S. BLOOM et B. B. MASIA. *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook II: Affective Domain*, New York, David McKay Co, 1964.

LEGENDRE, R. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, Guérin, 2005.

LEROUX, J. L. et L. BÉLAIR. « Chapitre 2 – Exercer son jugement professionnel en enseignement supérieur », dans LEROUX, J. L. (dir.). *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique*, collection PERFORMA, Montréal, Association québécoise de pédagogie collégiale, 2015, p. 65-104.

PRÉSENT, R. *La préparation d'un cours*, Montréal, Éditions de l'École polytechnique de Montréal, 1990.

Robert HOWE est membre du National Council on Measurement in Education (NCME). Il agit comme consultant et formateur auprès des collèges dans les domaines de l'évaluation des apprentissages, l'évaluation des programmes et l'évaluation de l'enseignement. Il a été conseiller pédagogique au Collège Montmorency et directeur adjoint au Cégep régional de Lanaudière à L'Assomption. Chargé de cours, à l'Université de Montréal et à l'Université de Sherbrooke, il enseigne l'évaluation des apprentissages en enseignement supérieur. Il a agi comme expert-conseil dans des dossiers d'arbitrage sur des litiges de droit du travail impliquant des aspects d'évaluation des compétences du personnel. Il a rédigé plusieurs numéros du *Bulletin de la documentation collégiale* du Centre de documentation collégiale. Depuis 2013, il publie des billets mensuels sur le Portail du réseau collégial du Québec.

howerobert@sympatico.ca

LE COMITÉ DE RÉDACTION ATTEND...

- ➔ vos propositions d'articles
- ➔ vos réactions aux textes publiés
- ➔ vos idées de sujets à aborder

PAR COURRIEL : revue@aqqc.qc.ca

Les textes soumis sont tous évalués par le comité de rédaction, qui peut demander aux auteurs de modifier leur texte en vue de sa publication. Consultez les normes de publication sur le site Internet de l'AQPC.

[aqqc.qc.ca]