

Présentation du problème

Conformément au programme officiel, Sylvie, professeur d'histoire dans le secondaire supérieur, avait décidé d'étudier la seconde guerre mondiale avec ses élèves. Formée aux démarches inductives, elle avait sélectionné plusieurs textes qui permettraient aux apprenants d'intégrer de nouveaux concepts et d'exercer leurs compétences. Répartis en sous-groupes, les élèves recevraient des textes à explorer et à analyser et le produit de l'analyse ferait l'objet d'une évaluation cotée.

Une fois en classe, Sylvie s'active, distribue les documents, explique l'exercice, annonce l'évaluation, sans évoquer les raisons de l'activité. Le retour est immédiat : les élèves, focalisés sur la tâche et effrayés par la perspective de l'évaluation ne comprennent pas le sens de l'exercice qui leur apparaît impossible à réaliser... Sur l'injonction de l'enseignante, bon gré, mal gré, chacun se met au travail. Mais au moment de corriger les travaux, Sylvie doit bien constater que le produit fini ne répond pas à ses attentes et à l'enthousiasme qui l'avait portée. Bien loin des objectifs de l'enseignante et de la visée de l'activité, chacun avait agi selon son humeur, par habitude ou par sympathie, pour avoir des points ou pour avoir la paix à la maison.

L'explicitation des objectifs est souvent perçue comme une contrainte fastidieuse. Elle représente pourtant aujourd'hui une obligation. A la suite du décret définissant les missions prioritaires de l'Enseignement Fondamental et de l'Enseignement Secondaire, le règlement des études élaboré par les différents établissements scolaires stipule en effet que chaque enseignant est tenu d'informer clairement ses élèves, en début d'année scolaire, sur les objectifs de ses cours (conformément aux programmes), les compétences et savoirs à acquérir et à exercer, les moyens d'évaluation utilisés et les critères de réussite. S'accorder avec les élèves sur des objectifs opérationnels conditionne grandement la réussite d'un apprentissage doté de sens pour tous les acteurs de la formation. Les élèves, soutenus par la dynamique du sens, fournissent des travaux d'une qualité qui permet de construire une véritable évaluation certificative. Communiquer ses objectifs, les négocier, les ajuster après avoir vérifié que les élèves disposent des prérequis nécessaires permet à la fois au professeur d'établir un contrat bilatéral de formation que l'évaluation de l'apprentissage et de l'enseignement viendra vérifier, et de réfléchir sur ses propres pratiques, de les penser et de leur donner du sens.

Ainsi l'analyse par objectifs n'est-elle pas qu'une affaire de "mode pédagogique" ni d'ailleurs de simple "mode d'emploi" puisqu'elle contraint quiconque la pratique à s'auto-analyser.

Qu'on ne s'y méprenne pas toutefois : l'analyse par objectifs, qui relève de la « logique de la raison », comporte des limites et demeure donc complémentaire - et non exclusive - d'autres démarches pédagogiques qui relèvent de la « logique de l'occasion » et qui amènent l'enseignant à construire, par moments, son cours sur des données non objectivables car non prévisibles.

Repérage initial

- *Proposez votre définition de l'objectif pédagogique.*

1 Des objectifs pédagogiques

- *Dans la liste suivante, relevez les énoncés qui vous paraissent être des objectifs pédagogiques et justifiez votre réponse.*

1. Les élèves seront capables de construire un graphique dès la fin de la séquence.
 2. Utiliser la motivation produite par l'émission de télévision pour enseigner la reproduction animale et humaine.
 3. Faire apprendre le vocabulaire de la cuisine en anglais.
 4. Développer l'esprit critique.
 5. L'élève pourra fournir le sens de 10 mots techniques utilisés pendant le premier trimestre.
 6. L'élève sera capable de ranger les nombres par ordre croissant et décroissant.
 7. Les élèves devront connaître la fable de La Fontaine par coeur et savoir la réciter devant la classe dès la fin du mois.
 8. Corriger les examens de janvier.
 9. L'élève de 5e année sera capable, pour l'examen final, d'analyser un texte poétique.
 10. L'objectif du cours est de consolider, d'accroître et d'affiner les techniques d'expression et de communication.

Un certain nombre de ces énoncés (énoncés 2, 3, 4, 8) traduisent non un objectif pédagogique, mais une intention de l'enseignant, l'idée essentielle du cours ou la méthode qui va être utilisée : il ne s'agit donc pas d'objectifs pédagogiques. En revanche, sont des objectifs pédagogiques les énoncés 1, 5, 6, 7, 9, 10 qui se centrent, dans leur formulation, sur la capacité à développer chez l'apprenant et sur les compétences (savoirs, savoir-faire et savoir-être) que le cours lui permettra d'acquérir et/ou d'exercer.

2 Des objectifs pédagogiques communicables aux apprenants

- *Cochez les objectifs pédagogiques qui vous semblent communicables tels quels aux apprenants et justifiez votre réponse.*

1. A la fin de la séquence, vous connaîtrez parfaitement votre table de multiplication.
2. Les élèves seront capables de réciter sans erreur ni hésitation le poème *L'Albatros* de Charles Baudelaire.
3. Pour l'interrogation, vous serez capables d'indiquer, à l'aide du réactif TKP, si un corps contient du benzoate d'ammonium.
4. Au terme de ce cours, vous serez capables de repérer les différents registres de langage en français (familier, correct, soutenu).
5. Pour le test oral de la semaine prochaine, vous devrez être capables d'indiquer en une minute la capitale d'un Etat d'Afrique.
6. L'objectif de la 5e année est d'apprécier la poésie à sa juste valeur.
7. Vous devrez vous intéresser au monde qui vous entoure.
8. L'orthographe devra être irréprochable.
9. Vous devrez être en mesure de sauter à pieds joints et sans élan au-dessus d'un élastique tendu à 0,80 mètre du sol.
10. Il est important de faire preuve d'un esprit critique.

Parmi ces énoncés, plusieurs risquent de ne pas mobiliser les apprenants s'ils leur sont communiqués tels quels (par exemple, les énoncés 6, 7 et 10) . En effet, ce sont des formulations équivoques qui ne précisent ni les conditions de réussite de la tâche, ni le résultat concret attendu, ni le procédé à mettre en oeuvre pour y parvenir. Ces énoncés décrivent une intention générale ou une capacité qui n'est pas identifiable à un comportement observable de l'élève : la réussite ne pourra donc être prononcée ou refusée par l'enseignant que de manière subjective voire arbitraire.

Par ailleurs, certains énoncés sont incomplets : on ne précise pas toujours le délai (énoncé 2) ou la méthode (énoncé 4) à utiliser; manquent aussi dans l'un ou l'autre énoncé les critères de réussite de la tâche proposée, c'est-à-dire le niveau d'exigence (énoncé 5 ou 9).

À Savoir

1 Les objectifs : un état de la question

Formuler et communiquer des objectifs n'est pas l'apanage des enseignants et des formateurs d'enseignants. D'autres que ceux-ci sont en effet amenés à définir et à expliciter des objectifs liés à une action future (démarche prospective) ou passée (démarche rétrospective). Ainsi, à ses débuts, l'Analyse par Objectifs rencontra davantage de succès dans les domaines industriel et militaire que dans celui de la pédagogie.

En effet, la technologie des objectifs n'est autre qu'une *théorie générale de l'action* qui fait irruption dans le champ éducatif. Recourir à l'analyse par objectifs signifie ainsi adhérer, fût-ce inconsciemment, à la représentation rationaliste selon laquelle l'activité humaine se planifie, s'organise, s'ordonne et se contrôle. En outre, formuler des objectifs doit permettre la communication des intentions respectives des partenaires de la relation (qu'elle soit pédagogique, commerciale ou politique).

Dans la communication pédagogique, quiconque entend mettre en oeuvre un projet de formation est inéluctablement amené à se donner des intentions éducatives à des niveaux différents allant des choix axiologiques (les finalités et les options institutionnelles) aux objectifs pédagogiques opérationnels.

Le didacticien et psychopédagogue Daniel Hameline propose, comme terme générique pour désigner le faisceau d'intentions qui ont présidé à l'élaboration et à la mise en oeuvre d'une action de formation, le concept d' « intention pédagogique ».

L' intention pédagogique est l'énoncé plus ou moins explicite d'effets, attendus à plus ou moins longue échéance et avec plus ou moins de certitude et d'intérêt par les formateurs, les personnes en formation, les prescripteurs ou les commanditaires de la formation sans oublier la société.¹

Toute intention ne constitue pas d'emblée un objectif : c'est dans l'explicitation, la clarification et l'évaluation de ses intentions éducatives que l'enseignant formule des objectifs pédagogiques.

Parmi les énoncés proposés ci-avant dans la rubrique « Repérage initial », les formulations telles « développer l'esprit critique », « utiliser la motivation produite par l'émission de télévision pour enseigner la reproduction humaine et animale », ou « faire apprendre le vocabulaire de la cuisine en anglais » recouvrent donc bien des intentions pédagogiques et non des objectifs.

¹ HAMELINE, D. (1991). *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*, Paris, ESF, 9e édition, coll. « Pédagogies », p. 54.

Qu'entend-on par la formulation d'un objectif pédagogique?

- Selon Daniel Hameline : il s'agit de l'énoncé le plus univoque possible qui exprime le contenu d'une intention pédagogique et lui permet, de cette façon, de devenir opérationnelle.
- Selon Michel Barlow² : pour traduire et opérationnaliser une intention pédagogique, un objectif énonce une capacité que l'apprenant atteindra au terme de l'apprentissage.

Tout objectif pédagogique doit correspondre à un besoin, exprimé ou non, de formation de la part des apprenants. Ainsi, l'enseignant gagne-t-il à clarifier les objectifs qu'il assigne à sa séquence ou à sa leçon dans une démarche qui donne du sens à leur acquisition. Dans bien des cas en effet, l'objectif ne sera intégré dans la dynamique d'apprentissage que lorsque l'apprenant l'utilisera comme moyen pour surmonter un obstacle ou résoudre un problème³.

2 Pour formuler et communiquer des objectifs en classe

Il existe différents types d'objectifs pédagogiques. Les distinguer permet de s'accorder sur un vocabulaire de référence qui assurera en grande partie la clarté et la transparence lors de la communication des objectifs aux apprenants. Ainsi, on retiendra deux catégories essentielles d'objectifs pédagogiques : l'objectif général et l'objectif spécifique ou opérationnel.

Qu'entend-on par **objectif général** ?

Un objectif général est « un énoncé d'intention pédagogique décrivant en termes de capacité de l'apprenant l'un des résultats escomptés d'une séquence d'apprentissage »⁴. L'objectif général comporte trois données : 1. le délai (« d'ici... »); 2. l'auteur de la performance (l'apprenant, la classe) ; 3. la capacité visée (« sera capable de... » + un verbe d'action). En lui-même, un objectif général n'est pas évaluable, d'où la nécessité de l'opérationnaliser en le traduisant en termes concrets et précis.

Qu'entend-on par objectif **spécifique / opérationnel** ?

Un objectif spécifique ou opérationnel, toujours selon Daniel Hameline, « est issu de la démultiplication d'un objectif général en autant d'énoncés rendus nécessaires pour que quatre exigences "opérationnelles" soient satisfaites »⁵.

² BARLOW, M. (1994). *Formuler et évaluer ses objectifs en formation*, Lyon, Chronique sociale, 5e édition.

³ Comme l'a montré Philippe Meirieu (1993) dans son article « Objectif, obstacle et situations d'apprentissage », in HOUSSAYE J. (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, coll. « Pédagogies », pp. 289-299.

⁴ HAMELINE, D., *op. cit.*, p. 98.

⁵ HAMELINE, D., *op. cit.*, p.100.

Les 4 exigences de l'objectif spécifique / opérationnel sont :

- de décrire de façon univoque le contenu de l'intention pédagogique (une formulation univoque vise à atteindre le niveau maximal d'intelligibilité, grâce notamment à l'emploi des mots les plus compréhensibles - qui sont les mots connus et employés dans leur sens habituel, les mots concrets et précis - et à la construction de phrases courtes, actives, variées, dont la structure est prévisible et qui ne renferment au maximum qu'une seule négation) ;
- de décrire une activité de l'apprenant (la performance) en termes de comportements observables ;
- de préciser les conditions dans lesquelles le comportement souhaité doit se manifester ;
- et de mentionner le niveau d'exigence auquel l'apprentissage est tenu de se situer, c'est-à-dire les critères qui permettent de considérer que l'objectif est atteint et qui serviront à évaluer le résultat.

Soulignons le lien étroit entre les objectifs spécifiques, tels qu'ils viennent d'être définis, et les *situations-problèmes d'intégration*, notion qui va de pair avec celle de *compétence*. La notion de *compétence* est définie par le « décret missions » comme « l'aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches. Dans le même esprit, selon Jean-Marie De Ketele, la *compétence* est « une activité complexe nécessitant l'intégration de savoirs et de savoir-faire antérieurs et aboutissant à un produit évaluable » et elle s'exerce toujours sur une situation d'intégration, « c'est-à-dire une situation complexe comprenant de l'information essentielle et de l'information parasite et mettant en jeu les apprentissages antérieurs »⁶. En outre, la situation d'intégration s'assimile à la *situation-problème* que Philippe Meirieu définissait comme « une situation finalisée où la poursuite d'une tâche, dans des conditions déterminées, contraint à mettre en œuvre des savoirs et des savoir-faire existants et impose d'effectuer un apprentissage déterminé »⁷.

Une fois les objectifs dument formulés, selon une terminologie opératoire, l'enseignant aura à communiquer et à expliciter ses objectifs à la classe. Ajoutons que, au contraire de l'objectif spécifique qui doit répondre aux quatre exigences précitées, la consigne peut ne concerner que la description d'une activité ou les conditions de sa réalisation⁸.

3 Quels modèles de communication des objectifs pédagogiques?

De manière générale, l'enseignant communiquera des buts pédagogiques davantage en début d'année ou de trimestre; des objectifs généraux en début de séquence d'apprentissage ou de chapitre et des objectifs spécifiques, au moment de réaliser une tâche ou une activité déterminée.

⁶ DE KETELE, J.-M. (1996). « Objectifs terminaux d'intégration et transfert des connaissances », in *Français 2000*, n°152-153, p.19. Dans une formulation plus récente, rapport de la journée des enseignants du 15 octobre 1997, pp.16-20.

⁷ MEIRIEU, Ph. (1987). *Apprendre... Oui, mais comment ?*, Paris, ESF (7e édition : 1991).

⁸ Cf. la fiche n°8 « Formuler des consignes pour mettre les élèves en activité ».

Exposer les objectifs au commencement d'une action de formation constitue, pour l'enseignant, un excellent moyen de communiquer sous le signe de la clarté avec les élèves. Néanmoins, il faut être conscient que le vœu de transparence, tout légitime qu'il soit, est illusoire : clarifier les intentions et énoncer les objectifs ne suffisent pas pour garantir la motivation ou la créativité, ni même la bonne compréhension par chaque élève de ce qu'on attend de lui. En effet, la programmation des objectifs défavorise parfois l'enseignant quand il s'agit de prendre en compte les imprévus qui viennent bouleverser le cours des choses et dont il est souvent utile de tirer parti. En outre, si l'enseignant s'attache à déterminer ses objectifs de manière systématique et avec précision, il risque, de ce fait, d'empêcher les apprenants de définir progressivement leurs propres objectifs ou de les négocier avec lui.

Ainsi peut-on mentionner l'existence d'autres modèles de communication des objectifs : ceux-ci consistent notamment en l'initiation des apprenants à la découverte a posteriori de l'objectif visé lors d'une activité donnée, d'une part, et à l'auto-formulation d'objectifs individualisés d'autre part. L'idéal serait que l'enseignant compose avec ces trois modes de détermination et de communication des objectifs.

Ces différents principes de la communication d'objectifs faisant appel à des compétences de base, telles que "négocier" ou "questionner", nous invitons notre lecteur à se référer aux fiches qui traitent spécifiquement de ces compétences.

Quelques conseils pour communiquer des objectifs pédagogiques :

- de spécifier les prérequis que l'élève doit maîtriser avant d'aborder le cours ou la nouvelle séquence d'apprentissage (il s'agit de l'état initial prévu par l'enseignant: les élèves doivent posséder telle connaissance et maîtriser telle technique indispensable pour le démarrage de l'action de formation) et d'effectuer une évaluation initiale par le biais d'un questionnement, oral le plus souvent, de manière à déterminer l'état initial réel (les élèves sont/ne sont pas capables de...). Le repérage des prérequis conduira l'enseignant à commencer la formation en deçà ou au delà de sa planification selon qu'il découvre des lacunes à combler ou, à l'inverse, des aptitudes inattendues ;
- de ne mentionner que les objectifs centrés sur l'activité de l'apprenant (« durant l'action de formation, les élèves feront l'apprentissage de tels savoirs, savoir-faire ou savoir-être ») et non ceux qui sont centrés sur l'enseignant (« moi, formateur, je veux/je vais... ») ;
- de simplifier et de clarifier la formulation des objectifs opérationnels : notamment, veiller au choix des verbes, à la précision du lexique et à l'univocité des pronoms de façon à distinguer clairement ce que je veux faire en tant qu'enseignant et ce dont l'élève devra être capable ;
- de s'assurer que les élèves ont bien compris le contenu et la portée des objectifs, notamment en les questionnant et en les amenant à reformuler les objectifs avec leurs propres mots ;
- de laisser la place à une négociation des objectifs avec les apprenants, laquelle pourra déboucher sur un ajustement des objectifs et une reformulation.

Analysons le phénomène

CONTEXTE I : Nous vous proposons d'examiner un premier document écrit relatif à la communication; il émane d'une jeune enseignante de français intérimaire dans un lycée réputé « difficile ». Elle y exprime les buts et objectifs qu'elle entend poursuivre durant le deuxième semestre de l'année, à la suite du professeur qu'elle remplace. Pour ce faire, elle s'est référée au programme du troisième degré de l'enseignement général du réseau libre. S. a remis le document aux élèves de ses classes de 5e et de 6e secondaire le premier jour de la rentrée de janvier. Ce document ainsi que les discussions et négociations orales qu'il a entraînées, ont permis à l'enseignante d'établir avec ses élèves un contrat bilatéral de formation.

- *Lisez le document et posez-vous les questions suivantes :*

Quels sont les différents types d'objectifs formulés par l'enseignante ? Enumérez-les dans l'ordre. Etes-vous d'accord avec cette présentation?

Ces objectifs sont-ils formulés conformément aux critères que nous vous avons proposés ci-dessus ?

Selon vous, est-il nécessaire que l'enseignante négocie de tels objectifs avec les élèves ? Pourquoi ? Comment procéder dans cette situation d'apprentissage (à savoir un début de second semestre) ?

Document Fiche 7

Objectifs du cours de français pour le 3e degré : de janvier à juin

1. Finalités :

Donner à chacun la maîtrise de l'expression orale, mais aussi écrite pour lui permettre de communiquer, c'est-à-dire d'écouter, de parler, de lire, d'écrire, et ce avec rigueur et profit.

Favoriser, par le biais de textes littéraires surtout, le maniement méthodique des idées et la réflexion critique personnelle et collective (mais essentiellement constructive !) ; et développer la sensibilité et l'imagination (peut-être même développer des aptitudes particulières pour le théâtre ou la poésie).

Développer l'acquisition d'un savoir et d'un savoir-faire, en d'autres mots, il s'agit de mettre au point des connaissances et de donner goût à la création littéraire.

2. La langue

Il conviendra de travailler l'expression orale et écrite afin de la rendre plus aisée, plus sûre, plus correcte et plus consciente.

3. La lecture des « textes »

Il est important de lire un texte selon son signifiant (lecture attentive à la lettre du texte) d'une part, et en le soumettant à plusieurs lectures (lecture plurielle, chaque lecture étant comme un point de vue) d'autre part.

4. La question des axes

Axe théorie/pratique : il convient d'établir un équilibre entre ces deux pôles, afin de ne jamais séparer le travail d'analyse des opérations d'écriture.

Axe oral/écrit : il faut maintenir un équilibre par une alternance d'exercices oraux et écrits.

Axe reproduction/production : la reproduction consiste en l'élaboration d'un projet de langage à partir d'un travail sur les idées de départ (résumé, commentaire, etc.); et la

production consiste à donner naissance à de nouveaux objets de sens à partir d'un travail sur le langage.

5. Etude des règles de composition de textes d'argumentation

Pouvoir réaliser la synthèse orale d'un exposé lu ou entendu, avec prise de notes ou sans prise de notes.

Participer à un échange de vues, à un débat.

Défendre un point de vue, une prise de position, dans le but de cerner progressivement la pensée et d'articuler l'argumentation.

6. La maîtrise des normes, la grammaire, l'orthographe

Maîtriser les normes orthographiques, grammaticales, logiques, etc. doit être acquis pour les élèves du troisième degré. Des exercices portant sur les accords, la conjugaison ne seront pas inutiles en cas de lacunes dans ce domaine. Une attention particulière sera accordée à l'enrichissement du vocabulaire.

7. Quelques points pratiques d'intérêt général

En ce qui concerne les notes de cours, il vous est fortement recommandé, à tous, de prendre note convenablement (ceux pour qui cela pose un problème doivent m'en avvertir) et ce, dans un classeur contenant les trois subdivisions suivantes : « littérature », « langue et lexique », « travaux cotés ». Notez que vous serez évalués à la fin de chaque mois (sur 5 points) pour cela et que cette note sera prise en compte dans le bulletin.

Il serait on ne peut plus judicieux d'être régulièrement présent en classe, car la participation intervient aussi pour 5 points dans la note finale de chaque bulletin.

En ce qui concerne l'étude du vocabulaire, il vous est demandé de présenter oralement deux mots de vocabulaire chaque semaine, à un jour qui sera déterminé en classe. C'est donc un double exercice qui vous est demandé vu que les deux fiches seront remises et que celles-ci s'accompagnent d'une partie orale. La répartition des points est de 10.

De plus, chaque travail écrit nécessite une correction faite personnellement par l'élève. Elle sera à chaque fois cotée sur 2, et sa valeur est de 10 points pour l'ensemble de la cote de français. Pour l'orthographe, les points de tous les travaux et des dictées seront calculés ensemble et compteront aussi pour 10 points.

Les journaux de classe seront aussi tenus en ordre et feront l'objet d'une vérification régulière de ma part.

L'enseignante propose, sous la rubrique "Finalités", un ensemble d'intentions d'action, c'est-à-dire de **buts pédagogiques**; cela se traduit concrètement par la(les) réponse(s) à la question « Qu'est-ce que je vais (veux) faire dans un temps déterminé, en fonction des programmes et pour une population donnée? ». A la suite d'Hameline, il nous paraît plus judicieux de réserver la notion de « Finalité » à l'énoncé d'une « affirmation de principe à travers laquelle une société (ou un groupe social) identifie et véhicule ses valeurs. ». C'est ainsi, par exemple, que la plupart des programmes actuels de l'enseignement secondaire, à l'instar du programme d'histoire du 2^e degré de transition, entendent préparer les élèves à jouer leur rôle de « citoyen conscient et responsable » dans le monde de demain.

Les buts de l'enseignante se trouvent énoncés dans des formulations telles que « donner à chacun la maîtrise de... », « développer l'acquisition d'un savoir et d'un savoir-faire », « travailler l'expression orale et écrite... ». C'est toujours l'énoncé de buts que l'enseignante vise dans la quatrième rubrique portant sur la question des axes dont il faut veiller à conserver l'équilibre : elle développe ici des objectifs centrés

sur elle-même, sur ce qu'elle entend réaliser, développer, favoriser ou mettre en place.

Ensuite, dès la cinquième rubrique, la professeur passe à autre chose : elle se met à énoncer des **objectifs généraux** qui sont centrés sur l'élève et établissent le résultat ou la capacité attendue pour lui à la fin de l'apprentissage, en l'occurrence ici la fin du semestre : « pouvoir réaliser une synthèse orale d'un exposé », « défendre un point de vue », « maîtriser les normes orthographiques », etc.

Dans la septième rubrique enfin, l'enseignante tente en partie d'énoncer des **objectifs spécifiques** puisqu'elle précise non seulement le résultat attendu, mais également les critères qui détermineront la réussite de la tâche et les paramètres de l'évaluation.

Nous voyons ainsi que l'enseignante manifeste le souci d'être claire par rapport à ses attentes et à ses buts pédagogiques et d'instaurer avec ses élèves un contrat pédagogique qui fixe ce que le professeur et les élèves apportent respectivement. Elle y parviendrait sans doute plus certainement et plus efficacement encore si elle distinguait davantage les trois niveaux évoqués ci-dessus :

- ce qu'elle va / veut faire ;
- ce dont l'élève devra être capable de manière générale ;

et la compétence que l'élève devra exercer « in concreto » et qui sera évaluée ;

et si elle veillait à être encore plus univoque dans certaines de ses formulations : qu'entend-elle par exemple par « présenter deux mots de vocabulaire » ?

CONTEXTE II : Voici une séquence qui met en scène une enseignante de sciences dans le secondaire supérieur et une classe de jeunes filles. Le cours consiste en une activité expérimentale de laboratoire.

- *Visionnez le document indexé « Fiche 7 » sur votre cédérom.*

Repérez et transcrivez en deux colonnes les énoncés qui, selon vous, sont des objectifs et ceux qui sont des consignes.

Reprenez les énoncés identifiés comme des objectifs et déterminez, pour chacun de ceux-ci, leur catégorie.

Evaluez la portée de ces objectifs sur le comportement des élèves. Les objectifs vous paraissent-ils formulés assez clairement pour susciter la mise en activité escomptée des apprenants ? Pourquoi ?

Document Fiche 7

- P voilà euh / nous allons aujourd'hui réaliser un laboratoire / et ce laboratoire a trait à des liquides // c'est-à-dire qu'en fait / je / ce que je vais vous demander c'est d'examiner des liquides et de les comparer entre eux // et d/ d'essayer à partir de cette comparaison d'imaginer ce qui se passe à l'intérieur des liquides // autrement dit / qu'est-ce / qu'est-ce qui fait que les choses se passent comme ça à l'extérieur / donc en fait / pourquoi est-ce que / un liquide / ça coule / et pourquoi est-ce que / euh enfin je veux pas trop vous en dire / vous verrez bien / vous verrez bien quel genre de choses vous allez observer avec ces liquides // donc ce sont des liquides qui ont quelque chose en commun / on ne sait pas ce qu'ils ont en commun / je ne vous le dis pas / et / euh / ce qui nous intéresse / ça va être de faire le lien entre la structure c'est-à-dire ce qu'on imagine comment ils sont et les propriétés // alors les propriétés / je suppose que vous allez les voir / vous allez les deviner vous allez essayer aussi bien entendu de les mesurer / le plus possible / et ces propriétés vous allez essayer de les mettre en rapport avec la structure avec ce qui se passe à l'intérieur // alors le premier temps / le premier temps ça va être / en fait / qu'est-ce que je sais déjà / de tout ça / et ce sera de mettre en commun entre vous / par petits groupes ce que vous savez // alors comment est-ce qu'on va faire vous allez recevoir / chacun / chaque table va recevoir euh un porte-tubes avec dix liquides différents / ces dix liquides différents ont un nom / ça vous dit quelque chose ou ça vous dit rien ces dix liquides ont un nom et sont numérotés de un à dix / vous avez les numéros donc vous pouvez les repérer quand vous voulez // euh ce que je vous propose / c'est de les manipuler et pendant que vous les manipulez vous réfléchissez / vous réfléchissez et vous vous parlez vous vous expliquez ce que vous pensez ce que vous savez encore / ce que vous imaginez qui se passe à l'intérieur de ces tubes
- E1 ce que je fais / je regarde c'est tout
- P tu regardes / tu regardes dans un premier temps et mais tu peux ouvrir hein / tu peux tu peux mais pas les mélanger donc dans un premier temps tu ne les mélanges pas / tu les regardes et avec ce qu'ils te disent avec ce qu'ils disent simplement ce qui se passe toi tu imagines donc tu passes dans l'imaginaire tu passes dans le modèle / et tu essaies de voir comment ça se passe pourquoi ça se passe comme ça
- E1 je comprends pas qu'est-ce que je dois observer
- P tu regardes tu regardes le liquide / c'est tout tu tu verras bien hein les autres te donneront peut-être des idées hein / ce ne sont / tu sais pas d'avance hein / moi je sais pas d'avance ce que tu vas voir hein / je sais pas peut-être que vous aurez des bonnes idées / peut-être que vous aurez que vous serez pauvres en idées / moi je sais pas savoir
- [...]
- E1 donc madame en regardant je dis ce que je vois c'est tout
- E2 ce que tu sais déjà / ce ...
- E1 les propriétés je vous donne c'est ça
- P ah si toi tu vois les propriétés tu donnes les propriétés / mais si tu arrives déjà à entrer dans l' imaginaire et te dire / mais pourquoi est-ce que c'est comme ça / tu rentres déjà dedans
- E1 ouais / je fais un modèle quoi

P	ben oui
E1	hen ouais d'accord
P	ça va

L'objectif visé par l'enseignante est la comparaison de différents liquides qui ont une propriété commune. Les élèves doivent ainsi observer les liquides, les manipuler, mettre en commun leurs connaissances antérieures; mais ils doivent surtout être capables de deviner et d'imaginer, objectif peu courant dans le cadre d'un cours de sciences.

Soulignons tout d'abord la longueur assez impressionnante de l'intervention initiale de l'enseignante. Un tel nombre d'informations et de consignes y sont formulées qu'il est presque impossible que les élèves parviennent à toutes les intégrer et à les comprendre.

Penchons-nous ensuite sur le contenu de cette première intervention. On constate qu'au moment d'expliquer aux élèves la tâche qu'ils devront réaliser, l'enseignante formule un objectif général qui suscite intérêt chez les uns, perplexité chez les autres. Cet objectif, en effet, ne rencontre pas les exigences opérationnelles de l'objectif spécifique qu'une telle activité demande à préciser. L'énoncé demeure ainsi – volontairement – équivoque, et ne précise pas suffisamment le comportement attendu des élèves. L'enseignante elle-même avoue ne pas connaître l'issue des recherches. Sans doute entend-elle initier ses élèves à la découverte a posteriori des enjeux de l'expérience : on comprend dès lors qu'elle ne veuille pas trop en dire ni quant à l'issue de l'activité ni quant à la méthode à adopter. On constate toutefois que cette démarche de l'enseignante suscite de la réticence chez certaines élèves qui ne perçoivent pas ce que l'on attend d'elles et qui manquent donc de points de repère pour mener à bien la tâche. L'explicitation des consignes par l'enseignante d'une part et par quelques élèves d'autre part permet néanmoins à l'activité de se mettre en route, l'imprécision des objectifs et des consignes ayant ainsi pu être contournée.

Exerçons-nous

1 Se situer par rapport à quelques affirmations

- *Lisez les énoncés ci-dessous.*

Prenez position par rapport aux assertions suivantes eu égard à la terminologie et aux critères que nous avons proposés précédemment.

1. L'énoncé suivant décrit un objectif général : « A sa sortie de la classe de cinquième, tout apprenant sera capable de se servir du dictionnaire ».
2. L'objectif suivant est un objectif opérationnel car il en comporte tous les éléments : « Pour l'examen oral de décembre, les apprenants seront capables de tenir, avec leur professeur, une conversation en anglais sur un thème de la vie quotidienne; cette conversation ne durera pas plus de cinq minutes ».
3. « A l'issue du cours d'éveil, les élèves seront capables de classer les animaux vertébrés énumérés dans une liste disposée au hasard » est la formulation d'un objectif opérationnel complet et univoque.
4. « A l'issue de la leçon, l'élève sera capable, dans un texte à trous, d'inscrire la terminaison du participe passé pour faire l'accord. Deux erreurs seront tolérées sur vingt réponses » est la formulation d'un objectif opérationnel complet et univoque.
5. Cet énoncé est un but pédagogique : « Lors du stage de sensibilisation aux relations humaines, les élèves participeront de façon active et inventive au monde de demain ».
6. « A la fin du troisième semestre, l'élève devra être capable de comprendre l'utilité des mathématiques dans la vie quotidienne » est une formulation fortement équivoque.
7. L'énoncé suivant est un objectif opérationnel car il décrit une activité de l'apprenant identifiable par un comportement observable : « A la fin de l'heure de cours, l'élève devra être capable de ranger les arguments d'un texte du plus au moins convaincant ; les arguments seront déjà cochés en marge (A, B, C...), il est demandé seulement de produire la liste de ces lettres dans le bon ordre ».
8. L'objectif suivant est opérationnel car il mentionne les conditions dans lesquelles le comportement escompté doit se manifester : « En fin de semestre, l'élève devra être capable de sauter à pieds joints et sans élan par-dessus un élastique tendu à 0,80 mètres du sol ».
9. L'objectif suivant est opérationnel car il spécifie les critères de réussite : « Après avoir assisté à une émission de vulgarisation scientifique, l'élève devra être capable de répondre correctement à au moins 17 des 20 questions de type vrai ou faux, portant sur le contenu de l'émission ».
10. L'énoncé suivant comporte tous les éléments de l'objectif opérationnel: « A la fin de la séquence d'apprentissage, l'élève devra être capable, à partir d'une affirmation énoncée oralement en anglais et de trois questions, de cocher la question relative à l'affirmation (15 minutes, au moins 8 réponses justes sur 12) ».

Reprenons pas à pas chacune de vos réponses :

1. Oui, vous avez raison, cet objectif général précise bien à la fois le délai, le type d'apprenant et la capacité visée, formulée par un verbe d'action.

2. Pour que cet objectif soit véritablement opérationnel, il faudrait ajouter le critère d'acceptabilité et de réussite.
3. Cet objectif opérationnel est à la fois incomplet et équivoque.
4. Cet énoncé est typique d'un objectif opérationnel complet et univoque.
5. Il s'agit bien d'un but pédagogique.
6. En effet, on évoque ici bien plus une intention pédagogique qu'un objectif général.

7, 8, 9 Pour être un objectif opérationnel complet, il manque à chacun de ces énoncés l'indication soit du délai, soit du public visé, soit du critère de réussite.

10. Voici un bel exemple d'objectif opérationnel.

2 Formuler des objectifs

L'exercice proposé vous exercera à formuler, selon les situations, des objectifs généraux ou des objectifs opérationnels correspondant à une situation de formation donnée.

- *Lisez les énoncés ci-dessous qui décrivent plusieurs situations de classe possibles et qui correspondent de près au vécu quotidien des enseignants.*

Une classe de 30 élèves, 2e secondaire. Jeudi. Dernière heure de l'après-midi, à la suite d'un cours de mathématique. Les bancs sont disposés en rangées. Vous abordez un point de la matière particulièrement difficile.

Deux heures d'affilée. Vendredi après-midi. Une classe de garçons (17, 18 ans). C'est le dernier jour avant les vacances de carnaval. Vous êtes très en retard sur votre programme.

Une classe de 18 filles et 2 garçons. Au rez de chaussée, une baie vitrée donne sur le jardin. Le 6 mai à 13h30.

C'est la troisième heure de la matinée. Votre cours a lieu juste après une grosse interrogation dans la matière correspondant au choix optionnel principal des élèves. Les questions du test étaient « vaches »; les élèves sont énervés.

C'est le dernier cours de l'année. Les examens approchent et les élèves sont inquiets.

- *Prenez connaissance des grilles suivantes :*

Pour formuler un objectif général, il faut déterminer :		
Le délai (d'ici ...)	L'apprenant (le niveau de l'élève, son nom ...)	La capacité visée (sera capable de ... + un verbe d'action)

Pour formuler un objectif opérationnel, il faut déterminer :
L'apprenant
La performance (le comportement observable) attendue
Les conditions de sa prestation
Le critère d'acceptabilité et de réussite
Il importe également de s'assurer de l'univocité de la formulation.

- *A l'aide des deux grilles, rédigez quelques objectifs généraux et quelques objectifs spécifiques correspondant à une séquence d'apprentissage que vous projetez dans le cadre disciplinaire qui est le vôtre.*

Pour l'une ou l'autre des situations de classe qui vous sont proposées, déterminez les ajustements et les modifications que vous feriez subir à vos objectifs généraux et opérationnels. Reformulez-les et spécifiez la façon dont vous les communiqueriez à la classe. Notez que les informations qui ne vous sont pas données au sujet des différentes situations de classe peuvent être déterminées comme vous le jugez opportun, de manière à vous permettre de travailler avec un contexte scolaire qui soit le plus proche possible de celui dans lequel vous enseignez (ou enseignerez).

Si vous vous formez en groupe, demandez ensuite à un autre apprenant d'examiner vos énoncés.

3 Jeu de rôle

Une fois que l'on a acquis les techniques de formulation d'objectifs, il reste à exercer les capacités de communication d'un objectif à un public déterminé. Cela peut se faire grâce à une activité de simulation.

- *Le formateur proposera à chaque apprenant de tirer un papier (plié de manière à en cacher le contenu) dans un panier comportant plusieurs messages. Chaque papier comportera un objectif que le formateur aura rédigé lui-même (si possible en tenant compte des diverses disciplines pratiquées par les apprenants). Dans un autre panier, chaque apprenant choisira, toujours au hasard, un second petit papier sur lequel figurera une situation de classe imaginée avec le plus de précision possible par le formateur. Par exemple, un objectif tel que « Au terme de la leçon, l'élève devra être capable de résoudre correctement une équation au second degré »; et une situation de classe telle que « Vendredi, dernière heure de cours, une classe de 3e dans le secondaire général qui comporte 26 élèves dont 20 sont des filles, la visite d'un musée a eu lieu le matin, les élèves sont excités par la proximité du week-end ».*

Après quelques instants de réflexion, l'apprenant se livrera à un jeu de rôle : il jouera le professeur qui communique à la classe l'objectif qu'il aura tiré au hasard, tandis que le reste du groupe simulera les réactions des élèves de la classe.

Après la performance de l'apprenant, le formateur invitera le reste du groupe à commenter l'attitude du professeur à l'aide, notamment, de la liste des critères à respecter pour communiquer efficacement des objectifs (cf. partie A savoir).

Pour en savoir plus

BARLOW, M. (1994). *Formuler et évaluer ses objectifs en formation*, Lyon, Chronique sociale, 5e édition.

Remarquable manuel d'autoformation sur la question des objectifs pédagogiques, comportant des exercices nombreux, variés et de très bonne qualité, avec les corrigés. Michel Barlow s'est livré à une profonde intégration de la théorie et de la terminologie de Daniel Hameline au sein d'exercices autoformatifs qui respectent la progression du lecteur, lui suggérant des exercices complémentaires s'il en ressent la nécessité.

HAMELINE, D. (1991). *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*, Paris, ESF, 9e édition, coll. « Pédagogies ».

Dans cet ouvrage, Daniel Hameline se livre à une analyse rigoureuse et critique de la pédagogie par objectifs. Il en expose tout autant les avantages que les limites ou les dérives possible. Ce livre vise également un entraînement pratique, individuel ou en groupe de formation, à la formulation et à la communication d'objectifs. Il comporte de multiples exercices et brosse des situations de classe fort diverses; mais ce recueil d'exercices est avant tout un manuel de pédagogie qui conduit l'enseignant à s'interroger sur ses pratiques et à leur (re)donner du sens.

JONNAERT, Ph. (1995). *De l'intention au projet. Concevoir un projet de formation*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael, coll. « Pédagogies en développement ».

Outil précieux pour quiconque est amené à concevoir un projet de formation, cet ouvrage se caractérise par un souci constant d'articuler la théorie à la pratique. S'il fournit une analyse conceptuelle pour chacune des étapes de la constitution d'un projet, il respecte aussi la progression du lecteur, allant jusqu'à lui ménager des espaces destinés à la réflexion personnelle et à la mise en pratique des propositions de l'auteur.