

Les objectifs pédagogiques¹

1. Un objectif est un énoncé d'intention décrivant le résultat attendu à la suite d'une action. En pédagogie, un objectif est un énoncé d'intention décrivant ce que l'apprenant saura (ou saura faire) après un apprentissage. Les objectifs sont normalement dérivés des *finalités* de l'éducation et des *intentions* de formation.

Le *Plan d'études vaudois* (PEV) définit les *finalités* ainsi : «Affirmation de principe au travers de laquelle une société (ou un groupe social) identifie et véhicule ses valeurs. Elle fournit des lignes directrices à un système éducatif et des manières de dire au discours sur l'éducation». «Les finalités constituent les intentions les plus élevées et les plus lointaines; elles répondent à la question: "quel type d'homme voulons-nous former?"» (PEV, partie 3, p. 3).

Le même plan définit les *intentions* ainsi : «Dans le cas des disciplines scolaires, on est en présence d'un double système de finalités: les finalités générales de l'éducation et les finalités particulières propres à la discipline considérée. Pour plus de clarté, dans le plan d'études, le terme de finalité a été réservé aux finalités de l'école vaudoise et le terme d'intention a été choisi pour désigner les finalités propres aux disciplines» (PEV, partie 3, p. 3).

Le *Plan vaudois d'études de l'école de maturité* (pp. 15-16) énonce, semble-t-il, des finalités en reprenant l'art. 5 du Règlement suisse sur la reconnaissance des certificats de maturité (RRM).

2. Un objectif général est un énoncé d'intention pédagogique relativement large qui décrit ce que les élèves devraient posséder au terme d'un enseignement donné. Dans le Plan vaudois d'école de maturité, dans le chapitre consacré à l'économie-droit, les objectifs énoncés (pp. 128-129) sont considérés comme des objectifs généraux.

On notera qu'un objectif général est souvent décrit en fonction de celui qui enseigne ou de l'enseignement («L'enseignement de l'économie et du droit amène l'élève à connaître les règles élémentaires de droit indispensables aux rapports humains»). Mais la formulation de celui-ci assure-t-elle que l'élève maîtrisera la compréhension et l'application de ces règles ? Qu'est-ce que l'élève devrait *faire* pour me *montrer* qu'il parvient à maîtriser ces connaissances ? Un objectif général ne répond pas à cette question. Pour y répondre, en retenant les leçons de la pédagogie par objectifs issue du courant béhavioriste, on devra faire subir à l'objectif général deux opérations : la *spécification* et l'*opérationnalisation*.

3. Un objectif spécifique est un objectif issu de la démultiplication d'un objectif général.

Un objectif général comme «la maîtrise d'un vocabulaire et d'expressions juridiques» peut être démultiplier en objectifs spécifiques comme : «l'élève sera capable de

- trouver dans le dictionnaire la définition d'un mot ;
- contrôler une définition ;
- de vérifier l'orthographe d'un mot ;
- de trouver l'étymologie d'un mot ;
- de vérifier la prononciation d'un mot ;
- de choisir un mot parmi plusieurs synonymes ou par référence à leur antonyme ;
- d'utiliser un système d'abréviations et de signes ;
- de faire entrer l'usage du dictionnaire lors de travaux en groupe...»

Au lieu de vouloir atteindre globalement cet objectif général «simple», l'enseignant envisagera des démarches appropriées, des exercices variés, de multiples occasions pour permettre aux élèves d'atteindre ces objectifs spécifiques.

¹ Tiré et adapté du document utilisé pour le cours de didactique de l'histoire MSHIS 31, dont Jean-Benoît Clerc est l'auteur principal.

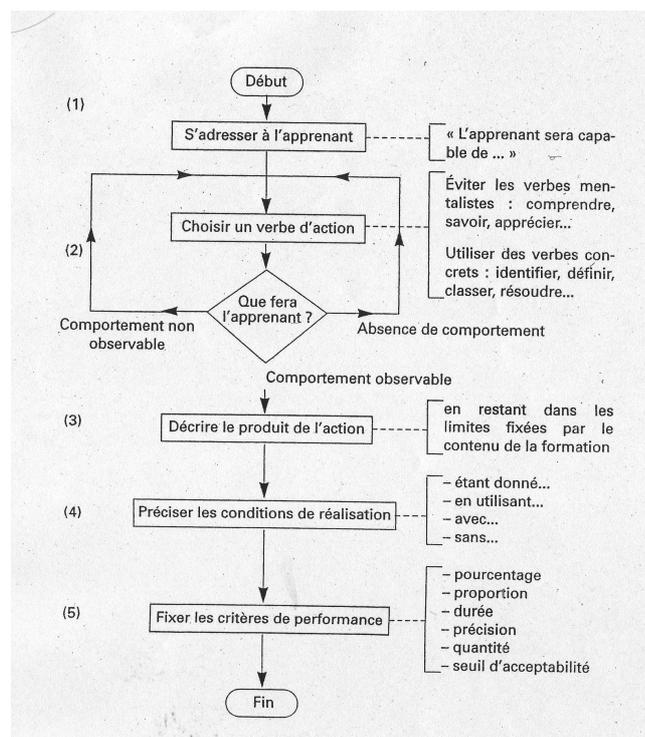
L'objectif général d'apprentissage est ainsi décomposé en sous-objectifs formulés en termes de comportement observables : « l'élève est capable de ... », suivi d'un verbe d'action (et non en termes *mentalistes* comme connaître, comprendre, comparer,...). L'intérêt, pour l'enseignant de cette démultiplication est de lui permettre d'observer plus finement les résultats et les comportements des élèves, de situer précisément leurs difficultés, et par conséquent, de pouvoir les aider plus efficacement.

4. Un objectif spécifique devient opérationnel lorsqu'il satisfait plusieurs exigences supplémentaires. Daniel Hameline énumère les qualités suivantes (*Les objectifs pédagogiques en formation initiale et continue*, Paris, ESF, 1992, p. 62) :

« On s'accorde généralement, à la suite de Ralph W. Tyler et de Robert F. Mager, pour fixer quatre qualités vers lesquelles un énoncé d'intention pédagogique doit tendre pour mériter l'appellation d'objectif opérationnel.

- 1) Pour qu'une intention pédagogique tende à devenir opérationnelle, son contenu doit être énoncé de manière la moins équivoque possible.
- 2) Pour qu'une intention pédagogique tende à devenir opérationnelle, elle doit décrire une activité de l'apprenant identifiable par un comportement observable.
- 3) Pour qu'une intention pédagogique tende à devenir opérationnelle, elle doit mentionner les conditions dans lesquelles le comportement escompté doit se manifester.
- 4) Pour qu'une intention pédagogique tende à devenir opérationnelle, elle doit indiquer le niveau d'exigence auquel l'apprentissage est tenu de se situer, et les critères qui serviront à l'évaluation de cet apprentissage. »

Patrice Pelpel présente cela sous la forme d'un schéma relativement simple (*Se former pour enseigner*, Paris, Dunod, 2005, p. 18) :



En résumé, d'après V. et G. De Landsheere (*Définir les objectifs de l'éducation*, Paris, PUF, 1976, pp. 202-221), un objectif sera spécifique et opérationnel s'il répond aux cinq questions suivantes :

- a) Qui produira le comportement souhaité ?
- b) Quel comportement observable démontrera que l'objectif est atteint ?
- c) Quel sera le produit de ce comportement (performance) ?
- d) Dans quelles conditions le comportement doit-il avoir lieu ?
- e) Quels critères serviront à déterminer si le produit est satisfaisant ?

5. Quelques recommandations pratiques

- L'énoncé d'un objectif ne devrait comprendre qu'un seul verbe d'action. Au-delà, il n'est plus précis et explicite. Si vous avez formulé un objectif avec deux verbes d'action, soit il faut formuler deux objectifs différents au même rang, soit l'un comprend l'autre et cela vous amènera à envisager un rang supplémentaire de décomposition.
- Connaître, savoir, réfléchir, comprendre, etc., ne sont pas des verbes d'action. Comment évaluer que quelqu'un sait ou comprend ? Remplacez ces verbes par des verbes permettant d'identifier des comportements observables et mesurables : décrire, énumérer, citer, présenter...
- Ce n'est pas la liste des contenus (les connaissances, les méthodes, les progressions pédagogiques,...) que vous enseignez qui constituera la liste des objectifs pédagogiques !
- Travaillez à plusieurs et soumettez vos travaux à des collègues : ils doivent comprendre. Un bon énoncé d'objectif est souvent un consensus entre les approches de plusieurs enseignants.
- Pensez en permanence que ce que vous écrivez doit pouvoir être compris et utilisé par vos élèves. Pourquoi ne pas (faire) tester ce que vous proposez ?

6. Pourquoi utiliser les objectifs spécifiques et opérationnels ?

La formalisation des objectifs pédagogiques est certes un investissement, mais elle est très utile en de multiples occasions. Les objectifs pédagogiques vous permettent notamment de :

- mieux sélectionner les contenus en gardant prioritairement ceux qu'il est nécessaire d'atteindre ;
- faciliter la planification et augmenter la cohérence de votre enseignement ;
- motiver vos élèves en leur décrivant les connaissances et les compétences qu'ils pourront acquérir dès le début du cours ;
- responsabiliser les élèves pour qu'ils atteignent ces objectifs (charge à eux de tirer le meilleur profit de votre enseignement et des activités que vous leur proposez de faire) ;
- choisir et répartir vos méthodes d'enseignement : toutes les méthodes ne favorisent pas les mêmes acquisitions de connaissances ou de compétences ;
- vérifier la progression et fournir le feedback aux élèves ;
- préparer les consignes des tâches demandées et les questions de l'évaluation qui doivent permettre de vérifier si les élèves ont atteint les objectifs ;
- définir les critères et les seuils pour la notation.

La consigne²

1. Définition

Françoise Raynal & Alain Rieunier, *Pédagogie: dictionnaire des concepts clés*, Paris, ESF éditeur, 1997 : «**Consigne** : *Ordre donné pour faire effectuer un travail. Énoncé indiquant la tâche à accomplir ou le but à atteindre.*

Concevoir une consigne de travail est une activité qui mérite une très grande attention, car de la qualité de la consigne dépend en partie la qualité du travail effectué. De plus, une même consigne peut être interprétée différemment par plusieurs individus : la lecture d'une consigne active des mécanismes de compréhension et d'interprétation qui permettent au sujet de construire une représentation de la tâche ou du but à atteindre. Si cette représentation n'est pas adéquate, la tâche ne sera pas exécutée correctement. La problématique de la compréhension des énoncés est une question centrale de la psychologie cognitive.

Pour s'assurer de la clarté d'une consigne, il faut essayer de vérifier si elle répond aux questions : qui ? quoi ? quand ? où ? pour quand ? comment ? pourquoi ?

Pour vérifier qu'une consigne a bien été comprise, il faut la faire reformuler, éventuellement plusieurs fois : le contrôle du feed-back est indispensable dans toute bonne communication. S'il s'agit d'une consigne de travail rédigée (tâche précise à effectuer), la meilleure validation possible est celle de l'expérimentation (analyse de l'interprétation des consignes à l'issue de l'activité)».

Sur certains sujets du baccalauréat, on a observé, dans diverses disciplines, jusqu'à 30 % de copies *hors sujet*. D'où cela peut-il venir ? Des élèves qui ne savent pas lire ce qu'on leur demande ou des maîtres et des manuels scolaires qui n'élaborent pas toujours leurs consignes avec suffisamment de rigueur ?

2. Les consignes ne sont pas toujours suffisamment précises

A une consigne («Répondez par écrit à la question: "Qu'est ce qu'un prédateur?"), cinq types de réponses sont possibles :

- «Pillard qui vit de proies. » (définition générale).
- «Animal qui tue d'autres animaux pour s'en nourrir.» (définition plus biologique).
- «Animal puissant, fort, le plus souvent armé de griffes, de dents ou d'un bec puissant. » (description).
- «Permet l'élimination de rongeurs et d'oiseaux granivores. » (rôle écologique).
- «Le loup, le tigre, les rapaces, les fourmis, l'huissier. » (exemples).

Manque-t-il quelque chose à la consigne pour qu'elle donne lieu à des réponses aussi divergentes ?

3. Énoncer ce qu'il faut faire ne suffit pas !

Pour l'enseignant, le terme de *consigne* consistera souvent en la définition de la tâche à effectuer: «Faites ceci!». Le produit attendu, les conditions dans lesquelles la tâche doit être menée et les critères de performance sont souvent de l'ordre de l'implicite.

² Document tiré et adapté de http://www.oasisfle.com/documents/consigne_en_apprentissage.htm, consulté le 7 octobre 2010.

- Des *indicateurs* peuvent aider l'enseignant à élaborer une consigne avec plus de précision :
- L'activité de l'élève identifiable par un comportement observable et le produit attendu de cette activité: Quoi faire ? Que faire ?
 - Les conditions dans lesquelles se réalisera le comportement escompté : Comment faire ? Avec quoi ? Avec qui ? Quand ? Durant combien de temps ?
 - Les critères de performance permettant de décider si la performance est suffisante : Un texte comportant X éléments, exprimés en X lignes ou caractères ; un organigramme comportant X organes, avec X relations les liant...

En d'autres termes, la formulation de la consigne reprend les éléments constitutifs des objectifs spécifiques et opérationnels.

Mais ceci ne saurait constituer une règle absolue. Dans certaines situations, une consigne peut être formulée d'une manière très **ouverte**. Cette ouverture ne dispensera nullement l'enseignant de préciser le produit attendu (oral, écrit et, dans ces cas, sous quelle forme), les conditions de sa réalisation (individuellement, par groupes, pendant combien de temps...) et les critères de performance (2 éléments, 4 à 5 lignes, 120 caractères)... L'intérêt des questions ouvertes, voire béantes, est qu'elles n'indiquent pas directement ni *ce* que l'élève devrait chercher, ni *comment* il devrait s'y prendre.

4. Et si le vocabulaire était inadapté ?

La compréhension d'une consigne dépend aussi beaucoup du vocabulaire employé.

Les *verbes mentalistes*, habituellement utilisés dans les consignes données aux élèves, sont souvent une source de confusion ou d'incompréhension :

| | | |
|---------------------|------------------|-------------------|
| <i>Faire</i> | <i>Justifier</i> | <i>Déterminer</i> |
| <i>Analyser</i> | <i>Commenter</i> | <i>Comparer</i> |
| <i>Dire</i> | <i>Apprendre</i> | <i>Compléter</i> |
| <i>Comprendre</i> | <i>Expliquer</i> | <i>Inventer</i> |
| <i>Interpréter</i> | <i>Trouver</i> | <i>Savoir</i> |
| <i>Calculer</i> | <i>Résoudre</i> | <i>Décrire</i> |
| <i>Caractériser</i> | <i>Imaginer</i> | <i>Construire</i> |

Il semble nécessaire, dans la mesure du possible, de les remplacer par des verbes exprimant des comportements observables mieux cernés. «*Comparez*» pourra devenir «*relevez, par écrit, les éléments identiques et, dans un tableau à deux colonnes, en les opposant, les éléments différents contenus dans...*», ceci afin, entre autres, d'amener les élèves à la *production* d'un objet *communicable* sans lequel la mise en commun serait impossible... Toutefois, il peut être intéressant d'utiliser des termes généraux (comme «*comparer*»), à la condition d'avoir prioritairement pour objectif de demander aux élèves d'explicitier ce que ce verbe pourrait vouloir signifier... Si des termes, même «*mentalistes*», sont utilisés comme moyens pour demander un travail bien précis, il est important que la consigne ne soit ambiguë pour personne.

De plus, certains mots n'ont pas le même sens en droit, en mathématiques, en histoire et dans le langage courant. D'une discipline à l'autre, ils peuvent même avoir une signification tout à fait différente (la notion de personne, d'obligation ou de responsabilité par exemple).

On notera que, dans la pratique, **il convient de rédiger les consignes par écrit** : de les écrire sur le tableau noir, sur un transparent retro-projeté, de les afficher au beamer ou sur une feuille distribuée à chaque élève.

5. Comment aider les élèves à comprendre les consignes ?

On apprend rarement aux élèves à analyser les consignes qui leur sont données. Et pourtant, l'incompréhension par les élèves des consignes est un facteur important d'échec scolaire.

En bref, pour analyser la pertinence des consignes, deux aspects sont à prendre en compte :

- La consigne contient-elle *tous les renseignements que l'élève doit posséder* ?
- Quand on la lit, *ne peut-on pas comprendre autre chose* que ce qui a voulu être dit ?

Pour l'enseignant, deux étapes sont donc à prendre en compte :

- s'habituer à élaborer ses consignes et à choisir ses énoncés en tenant compte des deux critères cités ci-dessus;
- mettre les élèves en situation d'apprendre à lire et à suivre les consignes et les énoncés.

Voici une situation pour amener les élèves à lire entièrement un énoncé avant de commencer leur travail.

«*Tu vas réaliser un exercice pour apprendre à mieux lire les consignes*». *Ce travail est individuel, il se fait en silence pendant cinq minutes.*

1. *Lis l'ensemble des consignes de l'exercice avant de commencer.*
2. *Prends une feuille de papier.*
3. *Mets ton nom en haut et à gauche de ta feuille.*
4. *Écris une phrase contenant les mots suivants: chien, chat, rue, patte.*
5. *Construis un tableau à double entrée comportant quatre cases, mets le nom d'un animal dans chacune des cases.*
6. *Écris sur ta feuille: «J'ai bien lu l'ensemble des consignes avant de commencer l'exercice».*
7. *Dis tout fort: «J'ai fini», et rends très vite ta feuille.*
8. *Ne réalise que les consignes 3 et 6».*

Quelques situations susceptibles d'être proposées aux élèves afin de les amener à lire les consignes qui leur sont proposées:

- Donner une consigne ouverte et demander aux élèves ce qu'il faut faire d'une manière précise. Tous ont-ils compris la consigne de la même manière ? Discussion.
- Après avoir donné une consigne, demander de la *reformuler* avec leurs propres mots. Tous l'ont-ils comprise de la même manière ? Sont-ils tous d'accord ?
- Donner les résultats d'une tâche réalisée et proposer différentes consignes voisines les unes des autres. *Laquelle était à l'origine de la tâche ?* Discussion.
- Proposer les résultats d'une tâche. Demander aux élèves de reconstituer la consigne initiale.
- Demander aux élèves d'imaginer des tâches avec énoncés et consignes et proposer aux autres élèves de réaliser la tâche demandée. Puis analyser ensemble les résultats en rapport avec les consignes énoncées ...