

Les objectifs d'apprentissage et la dimension métacognitive de l'enseignement des langues

Barbara Głowacka
Université de Białystok, Pologne
bgl@uwb.edu.pl

Synergies Pologne n° 9 - 2012 pp. 121-141

Les enseignants en langues semblent souvent ignorer l'utilité et l'importance des objectifs d'apprentissage en tant que savoir métacognitif. L'examen d'un corpus de fiches pédagogiques permet de constater qu'aux alentours de 2007, soit en pleine expansion de l'approche actionnelle, les professeurs de français langue étrangère étaient toujours assez nombreux à oublier la centration sur l'apprenant et l'approche par tâches, si l'on peut en juger par la priorité qu'ils donnaient aux objectifs d'enseignement, aux objectifs généraux plutôt qu'aux objectifs spécifiques. Classés selon une gradation qui leur est propre, censés informer de façon brève et concise des principaux savoirs et des savoir-faire à acquérir par les élèves, les objectifs d'apprentissage pourraient, si seulement l'enseignant pratiquait avec discernement la démarche par objectifs, contribuer à une meilleure planification de l'itinéraire d'apprentissage.

Mots-clés : objectifs d'apprentissage, modèle théorique, planification, savoirs et stratégies métacognitifs

Language teachers often appear not to realise the use and importance of the aims of learning considered as metacognitive knowledge. The examination of a corpus of pedagogical data allows us to establish that around 2007, that is the time of rapid expansion in taking a practical approach, many teachers of French as a foreign language overlooked the emphasis on learning through practical tasks, judged by the priority given to teaching aims, that is to the general aims rather than specific ones. Approached according to the process which they consider right, reputedly to teach the basic principles and know-how to be acquired by their pupils in a brief and concise manner, the aims of learning could contribute to a better planning of the pathway towards practical training if only the teachers were to practise with discernment an approach through practical objectives.

Keywords: aims of learning, theoretical model, planning, metacognitive knowledge and strategies

« Les objectifs sont aux enseignants ce que la prose est à Monsieur Jourdain : avec cependant cette différence essentielle que si l'on peut faire de la prose sans le savoir, il est beaucoup plus difficile d'atteindre un objectif qu'on l'ignore »

(Pelpel, 2002 :10)

À titre d'introduction

Dans la plupart des cours de didactique du F.L.E. la question des objectifs est traitée de façon approfondie dans le chapitre relatif à l'évaluation. C'est

là qu'on présente leur classement en mettant en évidence les liens qu'ils entretiennent avec les systèmes taxonomiques et l'évaluation en général. Cependant, ce savoir-là est indispensable tout autant pour l'enseignant qui est chargé de l'évaluation des compétences langagières des élèves que pour celui qui planifie sa leçon, la plupart des activités ne se justifiant qu'à travers les objectifs pédagogiques qui les sous-tendent. Quoi de plus banal que de dire que s'interroger sur le « *pour quoi faire ?* » devrait constituer un moment incontournable dans la pratique quotidienne de tout enseignant en langues ! D'autant plus que, souvent, il « prélève où il veut, dans plusieurs manuels s'il le faut, dans des matériels auxiliaires différents ce qui lui semble le plus approprié à sa classe » (Porcher, 2004 :44). Cette recherche de supports est-elle guidée par les objectifs d'apprentissage préalablement définis ou plutôt par l'intuition dont les enseignants en langues sont souvent soupçonnés ? Même si c'est souvent l'intuition qui leur fera plus tard prendre de bonnes décisions, pour s'y fier, les étudiants en formation-futurs professeurs sont obligés de maîtriser parmi tant d'autres les trois savoir-faire suivants relatifs aux objectifs, présentés sous forme de descripteurs de compétence par les auteurs du Portfolio européen pour les enseignants en langues :

- « - Je suis capable de tenir compte des objectifs généraux à long terme fondés sur les besoins et les attentes (PEPELF, 2007 : 16)
- Je sais déterminer si les objectifs doivent être formulés en termes de savoir-faire, de sujets, de situations ou de systèmes linguistiques (fonctions, notions, formes, etc.) (idem, 36) ;
- Je sais planifier des objectifs d'apprentissage spécifiques pour chaque leçon et/ou pour un cycle d'enseignement donné. (ibid.) ».

Comme on peut le voir, on y attire l'attention des jeunes enseignants aux aspects essentiels de la démarche par objectifs : le respect des besoins des apprenants, la capacité de formuler les objectifs par rapport à leurs fonction et gradation des uns par rapport aux autres ainsi que la capacité de les planifier dans le temps. Planifier des objectifs ne signifie pas simplement les organiser selon un plan, c'est un long travail d'élaboration qui suppose des habiletés métacognitives d'introspection et d'autorégulation. Si l'on peut en juger par les difficultés des étudiants à formuler et à planifier les objectifs d'apprentissage, l'acquisition de ces capacités semble constituer un vrai objectif-obstacle qui bute non seulement à des résistances d'ordre cognitif mais aussi affectif. Elles se fondent probablement sur des représentations sociales de l'enseignement des langues « largement partagées par les non-professionnels, y compris les apprenants » (Beacco, 2007 :44). Ces derniers, une fois à l'université, ne modifient pas d'une année à l'autre leurs représentations de l'école pour la bonne et simple raison d'avoir suivi des cours de didactique où l'on s'efforce de les initier aux différentes formes d'organisation de l'enseignement des langues. Beacco ne croit pas non plus « que cela suffise à modifier ces représentations héritées ou même à les remplacer par d'autres toutes scientifiques qu'elles soient » (idem, 2007 :48). Est-ce parce que, comme le dit Britt-Mari Barth (1993 :21), on prépare les futurs professeurs à être spécialistes de la transmission du savoir plutôt qu'à devenir des spécialistes du savoir formés pour assister l'apprenant dans la construction de son savoir personnel ? Pour réduire l'impact

des modèles hérités « implicites, non formalisés » (idem, 22) et faire en sorte qu'une théorie scientifique serve d'outil de réflexion et d'analyse, il est nécessaire de fournir aux étudiants des « modèles de référence explicites mis en relation avec les problèmes réels qu'ils cherchent à résoudre - et les préparer à porter un jugement sur leur pertinence dans un contexte donné » (ibid., 22). Autrement dit, chercher à leur faire acquérir, en plus de savoirs de fond, des savoirs et des habiletés métacognitifs indispensables pour le développement de la pensée réflexive et la consolidation des aptitudes pédagogiques, parmi lesquelles celles de l'élaboration et de la médiation de savoirs (ibid., 23). Toutes deux s'associent aux deux autres, mentionnées plus haut, tout aussi incontournables : la planification et la formulation des objectifs. De là, nous aurions tort de ne pas évoquer le concept de progression qui « a failli disparaître (...) avec la montée en puissance de l'approche communicative » (Cuq & Gruca, 2002 :187), refusant toute programmation rigoureuse et linéaire des éléments et structures linguistiques à faire acquérir aux élèves. Paradoxalement, c'est la centration sur l'apprenant, ses besoins cognitifs et communicatifs qui a fait apparaître toute la complexité du processus d'apprentissage et la responsabilité qui revenait à l'enseignant en langues de comprendre, entre autres, son rôle dans la construction de la progression en spirale, reflet direct de la démarche par objectifs d'apprentissage.

Parmi les différentes théories de référence qui sous-tendent l'approche communicative, il faut certainement citer celles conçues au sein des sciences de la cognition, intéressées à la personne de l'apprenant ou plutôt à la façon dont il acquiert, intègre et réutilise les connaissances. L'apport de la psychologie cognitive s'est avéré fondamental pour la compréhension des processus cognitifs ayant lieu au cours de l'apprentissage. Son résultat « *est moins le produit de ce qui a été présenté par l'enseignant ou le matériel didactique utilisé que le produit conjoint de la nature de l'information présentée et de la manière dont cette information a été traitée par l'apprenant lui-même* » (Germain, 2001 :205). Dans cette perspective, l'acte d'apprentissage serait donc similaire à celui du traitement de l'information au cours duquel l'apprenant utilise de façon consciente ou inconsciente des stratégies lui permettant de construire du sens et par conséquent d'atteindre les objectifs visés. En partant du constat que les stratégies d'apprentissage sont des connaissances qui s'enseignent, les chercheurs se sont penchés sur celles pratiquées par de « bons élèves ». La classification des stratégies en trois catégories : cognitives, métacognitives et socio-affectives, proposée en 1985 par O'Malley, Chamot et leurs collaborateurs (cf. la typologie citée par Cyr, 1998 : 39) semble « la plus utilisable tant pour la recherche que pour une compréhension de la part des praticiens de ce que sont véritablement les stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère » (Cyr, 1998 :38). En effet, s'il est vrai que, comme le rappelle le même auteur (idem, 106), les enseignants en langues privilégient les connaissances déclaratives et procédurales au détriment des connaissances conditionnelles (dites aussi stratégiques), seules responsables du transfert des apprentissages, il est tout aussi vrai que l'absence de dimension métacognitive peut rendre difficile l'acquisition de la langue et surtout l'émergence des comportements autonomes chez leurs élèves.

Tandis que les stratégies socio-affectives, dont la fonction essentielle est de faciliter l'apprentissage, se manifestent lors d'une interaction avec une autre personne (un enseignant, un autre élève), les stratégies cognitives (heuristiques) renvoient aux connaissances dont l'élève dispose par rapport à la matière (en l'occurrence une langue étrangère), ainsi qu'à sa connaissance des techniques lui permettant d'exécuter des tâches données. Nous tenons à souligner que ce sont les stratégies métacognitives (régulatrices) qui impliquent sa participation réfléchie, finalisée et conséquente dans le processus d'apprentissage. Paul Cyr en énumère sept : l'anticipation ou la planification, l'attention générale, l'attention sélective, l'autogestion, l'autorégulation, l'identification d'un problème et l'autoévaluation (ibid, 39). On voit donc que pour qu'un élève puisse prendre en charge son apprentissage, il doit disposer de savoirs métacognitifs concernant l'ensemble des connaissances dont il dispose à propos de son fonctionnement cognitif : la tâche à exécuter (sa nature et les objectifs), sa propre personne (ses compétences à réaliser la tâche) et les façons de procéder pour réaliser la tâche. « Il doit aussi savoir agir en conséquence (se fixer des objectifs, prendre des décisions pertinentes, identifier des difficultés éventuelles, juger de ses progrès) » (Liquète & Maury, 2007:115). Et avant toute chose, ajoutons-le, dès les premières leçons de langue, être guidé dans sa conquête de l'autonomie par un enseignant - expert en stratégies et savoirs métacognitifs.

Il en ressort que le défi de la formation initiale en didactique des langues étrangères serait de se centrer davantage sur la pratique de la métacognition par les étudiants. À cet égard nous est proche Britt-Mari Barth et son modèle de formation « à une pédagogie de la compréhension - par une pédagogie de la compréhension » (Barth, 1993 : 23). Il serait en effet délicat d'exiger qu'un jeune enseignant, qui n'a jamais été formé aux méthodes de pensée garantissant des apprentissages réussis et autonomes, soit à même de mettre en place une démarche métacognitive dans sa classe. Pour assister l'apprenant dans la construction du savoir, il doit non seulement connaître la discipline enseignée mais par-dessus tout comprendre la structure des savoirs qui lui sont propres. C'est ainsi qu'il pourra planifier, évaluer et réguler sa propre pratique. Il sera ainsi en mesure de créer des conditions favorables à l'acquisition par ses élèves des savoirs et des savoir-faire importants.

Délimiter la problématique

Quoiqu'il soit intéressant du point de vue didactique de pouvoir observer l'évolution dans la façon de formuler les objectifs par les étudiants en cours de leur brève formation universitaire, notre réflexion porte sur l'expérience acquise dans ce domaine par ceux qui auraient pu par le passé leur donner des leçons de français - les enseignants praticiens exerçant en pleine période de chevauchement des approches communicative et actionnelle. Est-ce qu'ils formulaient des objectifs d'apprentissage ? Quel groupe d'objectifs d'apprentissage privilégiaient-ils ? Pensaient-ils leur enseignement en termes de performance de leurs élèves ? Enfin, que peut-on apprendre sur les tendances d'alors en étudiant les libellés d'objectifs ? Les auteurs de fiches pédagogiques soumises à l'étude se situaient-ils du côté de l'approche communicative qualifiée par Beacco de *basse* et qui se caractérise d'après cet auteur « par

une faible structuration des objectifs et des activités » visant les compétences spécifiques (Beacco, 2007 :55) ou tendaient-ils plutôt à enseigner en mettant en œuvre la version *haute* de l'approche communicative ? Dénommée par le même auteur l'*approche par compétences* et recommandée par le CECR en tant qu'approche actionnelle, elle se propose de fournir à l'apprenant des moyens de réussir, non seulement une tâche précise, mais aussi de transférer son savoir et ses savoir-faire dans des situations nouvelles.

Le rapport aux objectifs

À en croire quelques auteurs, penser l'enseignement en termes d'objectifs d'apprentissage ne fait pas partie de la principale préoccupation des enseignants qui oublient souvent l'essentiel croyant parler de leur métier.

« On entend [...] trop d'enseignants discuter des mérites relatifs présentés par les manuels et autres moyens utilisés dans les classes [...] sans qu'ils aient jamais précisé au juste les buts que ces moyens ou méthodes doivent permettre d'atteindre » (Mager, 2005 :6).

On pourrait croire qu'annoncer les objectifs d'apprentissage en début de leçon semble à tel point peu habituel, pour ne pas dire étranger à notre culture éducative, que la plupart de nos étudiants-stagiaires, conscients du poids de cette capacité pour leur note finale, oublient de le faire. Or, il s'avère que, à lire les extraits suivants, le problème n'est pas local:

« On peut d'ailleurs se demander pourquoi il est si rare que les enseignants explicitent devant leurs élèves et avec eux les objectifs de leur travail commun. A quoi sert la discipline ? Pourquoi les méthodes choisies l'ont-elles été ? Comment peut-on évaluer en commun les résultats ? » (Ollivier, 1992 :96).

« Mais alors, si les avantages [de l'approche par objectifs d'apprentissage, B.G.] sont si importants, comment se fait-il que la plupart des enseignants en soient encore à se demander ce que l'on attend d'eux, avant même de se demander ce qu'ils attendent de leurs élèves ? » (Pelpel, 2002 : 34)

En dépit de ces opinions critiques provenant, certes, de l'observation de la réalité, force est de constater que dans le monde d'aujourd'hui où tout concourt à leur « faciliter » le travail, les comportements requis des enseignants n'ont peut-être pas le temps de s'installer. *« La plupart du temps, l'enseignant qui exerce dans un cadre institutionnel n'aura pas à se préoccuper d'établir les objectifs aux deux premiers niveaux (objectifs généraux, objectifs partiels) »* (Wilczyńska, 2005 : 135), puisque tout ce dont il a besoin lui est servi sur un plateau : programmes d'enseignement, référentiels de compétences, méthodes de langue prêtes à l'emploi, avec dedans, objectifs et contenus à faire acquérir par les élèves.

Néanmoins, sans vouloir contester l'utilité des matériaux de référence et d'accompagnement, il convient de dire qu'aucun guide pédagogique ni aucun référentiel ne saurait remplacer l'enseignant dans sa tâche de fixer des objectifs d'une semaine à l'autre pour des groupes d'élèves de niveaux et de rythmes de travail différents. En plus, la complexité du processus didactique

fait qu'il est très facile de dévier du chemin tracé par les autres. Enfin, il est rare qu'on mette en œuvre la méthode telle quelle sans l'adapter à la spécificité du public et aux multiples contraintes qui déterminent largement les décisions prises à court et moyen terme (statut de la langue, nombre d'heures, effectifs du groupe, matériel technique). Sans aucun doute, c'est par le choix et la formulation des objectifs que les enseignants nous révèlent leur capacité à donner du sens au processus d'apprentissage.

Démarche méthodologique

Afin de nous constituer un corpus d'objectifs témoins, nous avons procédé à un examen détaillé d'une centaine de fiches pédagogiques, dans la plupart des cas très intéressantes, conçues par les enseignants originaires de différents pays et publiées dans la revue *Le Français dans le Monde* (1) en 2007 et en 2009. Il convient de préciser qu'une fiche pédagogique, surtout celle soumise à des contraintes rédactionnelles, est par sa nature schématique. Il serait donc malaisé de juger de la pertinence des objectifs affichés par son auteur. Aussi, nous n'avons mis sous la loupe que leur libellé pour voir en quels termes ils ont été formulés et les classer ensuite en fonction du point de vue adopté par l'enseignant : le sien ou celui de la personne qui apprend. Pour la même raison, nous ne nous sommes pas penchés sur les méthodes et les techniques de travail, lesquelles, lors d'une leçon observée sur le vif, donneraient certainement un éclairage important sur la façon dont les objectifs posés sont réalisés. Bien que chacune des fiches ait été classée par rapport à un dossier précis en fonction de l'activité langagière dominante (production orale, production écrite etc.), des composantes de la compétence linguistique (grammaire, lexique etc.) ou bien de la thématique abordée (civilisation, théâtre, etc.), nous avons volontairement omis la question de la cohérence entre ces deux éléments-là. Puisque toute évaluation portant sur cet aspect « devrait se faire en tenant compte du bagage de l'apprenant et de ses besoins » (Wilczyńska, 2005 : 135), nous nous sommes également astreints à ne pas juger la pertinence des formulations proposées. En clair, l'examen du corpus devait nous permettre de voir d'abord la perspective adoptée par les enseignants au moment du choix des objectifs (objectifs d'enseignement/objectifs d'apprentissage) et ensuite faire voir la place qu'ils accordaient aux différents types d'objectifs (généraux, spécifiques, intermédiaires) en planifiant des activités d'apprentissage axées sur la compétence linguistique et la compétence communicative.

Définir l'activité d'enseignement du point de vue de l'élève

Personne ne conteste aujourd'hui le rôle crucial joué par les objectifs d'apprentissage dans le processus didactique. Avec l'approche communicative axée sur les besoins linguistiques, communicatifs et culturels de l'apprenant on a vite trouvé en classe de langue étrangère un terrain propice pour l'application du postulat humaniste ayant complètement changé la relation pédagogique dans les années 80 - la centration sur l'apprenant. En didactique générale on parlait alors de la révolution copernicienne (Pelpel, 2002: 33) et cela a permis de mesurer la difficulté que représentait (et représente toujours) pour les enseignants toutes matières confondues la nécessité de remplacer

« enseigner » par « motiver à apprendre » et d'assumer par conséquent les rôles de médiateur - facilitateur - animateur de l'apprentissage - expert en stratégies individuelles, cognitives et métacognitives d'apprentissage. C'est aussi sur une analyse détaillée des besoins, motivations, caractéristiques et ressources des apprenants que les tenants de l'approche actionnelle, lancée au seuil du troisième millénaire, ont construit des outils de référence pour l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation de leurs compétences générales et communicatives en langues (CECR, 2001 :4-5). La différence entre ces deux approches-sœurs, puisqu'il n'y a pas de rupture épistémologique entre l'une et l'autre, c'est la mise en application du concept d'« action » ou alternativement de « tâche », selon la terminologie du CECR. L'action de l'apprenant est « *motivée par un objectif ou un besoin, personnel ou suscitée par la situation d'apprentissage, si les élèves perçoivent clairement l'objectif poursuivi et si cette action donne lieu à un résultat identifiable* » (Goullier, 2005:21). La relation *action - objectif d'apprentissage* est par ailleurs très bien mise en relief par Patrice Pelpel qui affirme que dans les méthodes centrées sur l'activité des élèves, « l'action » du sujet apprenant devient une activité consciente et implicite à condition qu'elle « *résulte d'un choix et d'une motivation intrinsèque* » (Pelpel, 2002:70) et qu'elle ait « *une signification réelle et une valeur autre que scolaire* » (idem). Du coup, les objectifs d'apprentissage, pour peu qu'ils informent l'élève de sa performance future, gagnent en valeur et authenticité, car ils deviennent moteur et mobile de son activité en classe de langue.

C'est la volonté de lier les situations d'apprentissage à celles d'utilisation des langues en contexte qui a poussé les auteurs du CECR à préciser domaines, contextes, contraintes, situations et activités langagières dans le cadre desquelles l'apprenant aura à effectuer des tâches. La définition *actionnelle* de la notion de « tâche » se rapproche de celle d'*action*. Nous y retrouvons les ingrédients de l'acte pédagogique réussi : un objectif opérationnel explicite (visée, résultat, but) et une activité qui permet de l'atteindre (tâche).

« Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se présente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé » (CECR, 2001 :16) ; « Par la tâche, les élèves deviennent effectivement actifs et le travail prend un sens à leurs yeux. La tâche favorise leur engagement personnel dans l'apprentissage » (Goullier, 2005 : 29)

Conçus en tant qu'instruments d'évaluation et d'auto-évaluation, les descripteurs du CECR explicitent pour chaque capacité (activité langagière) et chaque niveau de compétence, ce que l'utilisateur « réellement compétent de la langue » sait (connaissances), comment il se comporte (attitudes) et ce dont il est capable (savoir-faire) (CECR, 2001 :104). Les façons dont les enseignants travailleront pour y amener les apprenants seront aussi diverses que sont les contextes d'enseignement et d'apprentissage mais il est clair que les objectifs d'apprentissage devront toujours être « fondés sur les besoins des apprenants et de la société, sur les tâches, les activités et les opérations qu'ils [...] doivent effectuer afin de satisfaire ces besoins, et sur les compétences ou stratégies qu'ils doivent construire et développer pour y parvenir » (CECR, 2001 :104).

Ce rapprochement entre descripteurs de capacités de faire et objectifs d'apprentissage est à la fois logique et nécessaire. Si un descripteur donné reflète un besoin d'apprentissage, il peut être démultiplié en autant d'objectifs spécifiques qu'il faut pour favoriser son acquisition. C'est l'enseignant qui en décide lui-même en fonction des situations d'apprentissage proposées aux élèves, personne ne peut le faire à sa place. De multiples exemples en sont donnés dans les publications concernant les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue (2). La prise en compte des objectifs d'apprentissage ne peut plus être considérée comme un phénomène passager. C'est une tendance délibérée et durable. Cela ne veut pas dire que le défi auquel le monde enseignant avait été mis par le nouveau paradigme de l'acte pédagogique, « *défini du point de vue de l'élève qui apprend et non du point de vue de l'enseignant* » (Altet, 2006 :20), ait été pleinement relevé et assumé.

Toutefois il convient de préciser que souligner l'importance des objectifs d'apprentissage dans l'enseignement des langues et insister sur la nécessité pour l'enseignant d'acquérir une compétence observable dans ce domaine, n'est en aucun cas négliger les objectifs d'enseignement. Chaque groupe d'objectifs renvoie à une réalité différente, tout-à-fait légitime et non contradictoire à l'autre. Dans le premier cas, il s'agit de rendre explicites pour les élèves les résultats attendus de l'enseignement (ce dont l'élève sera capable grâce à l'enseignement qu'il aura reçu), dans le deuxième informer sur quoi l'acte d'enseignement porte (contenus à présenter, habiletés à développer) et comment il sera réalisé. Alors que les objectifs d'apprentissage intéressent vivement la personne qui apprend (récepteur du message), ceux d'enseignement n'ont d'intérêt que pour le professeur (à la fois émetteur et récepteur du message). Ce n'est pas par hasard que ces derniers ressemblent souvent à une brève description du cours. Le défi à relever par celui qui enseigne est donc d'explicitier tout d'abord les objectifs d'apprentissage avant de penser à la manière d'y parvenir. Ce qui revient à dire que leur donner la priorité permet de ne pas confondre la fin et les moyens (Lussier, 1992:45). Étant donné la complexité des situations d'enseignement et d'apprentissage, ce risque de dérapage vaut bien la peine d'être évité. Et pour cela, il faut, pour l'enseignant, qu'il ait acquis des savoirs métacognitifs concernant la structure du savoir à faire acquérir par les élèves, son élaboration et sa planification en fonction des objectifs d'apprentissage et des compétences des élèves à réaliser les tâches. Il se doit de détenir aussi des savoirs sur les processus cognitifs liés à l'exécution de la tâche, la tâche elle-même et les stratégies d'apprentissage facilitant sa réalisation. Ses compétences relatives à l'évaluation lui permettront d'évaluer le résultat obtenu, d'assurer l'information en retour et d'enrichir ainsi son savoir métacognitif.

Rendre explicite, ce qui était implicite

Rappelons brièvement certaines objections des détracteurs de la démarche par objectifs, selon qui cette procédure réduirait la spontanéité et la créativité de l'enseignant (procédure rigide, déroulement du cours connu d'avance), démotiverait les apprenants « *après que les objectifs retenus auraient été atteints* » (Wilczyńska, 2005:133,134). Que peut-on y répondre d'autre que

ce qui a déjà été dit par de nombreux auteurs ? Il y est question d'honnêteté et de conscience professionnelle car si l'on cherche à développer des capacités chez les élèves, on devrait être à même de les énumérer et décrire (Pelpel, 2002:35). De plus, Porcher indique l'importance pour l'élève (que tout enseignant est obligé de transformer en individu autonome) de comprendre les objectifs et « *leur gradation en sous-objectifs, ainsi que les modalités selon lesquelles ils vont être poursuivis* » (Porcher, 2004 :45). Et Wilczyńska de rappeler la part que l'on peut en tirer: « *La transparence à cet égard est présentée comme fondamentale pour mettre en œuvre une coopération saine et efficace, y compris entre les membres du groupe* » (Wilczyńska, 2005 :134). En quoi la démarche par objectifs serait démotivante pour l'élève et détruirait son envie de poursuivre son apprentissage une fois l'objectif atteint ? Bien au contraire, « *l'apprenant aurait ainsi acquis des moyens fiables pour évaluer ses progrès, ce qui lui permettrait d'en tirer entière satisfaction* » (idem). Les détracteurs semblent oublier que tout enseignement « *apparaît comme un système de contraintes, avec des degrés de libertés laissés aux utilisateurs (orientations, etc.). De ce point de vue, définir des objectifs et préciser aux élèves ce qu'on attend d'eux, n'est-ce pas seulement rendre explicite ce qui était implicite ?* » (Pelpel, 2002 : 43). N'est-ce pas, comme le disent les didacticiens qui cherchent à définir les objectifs pédagogiques, la meilleure voie pour « réduire la distance entre l'activité du professeur et ses résultats chez les élèves » (idem, 9) ? Pour les raisons que nous venons d'évoquer sans oublier les postulats de « la pédagogie de la compréhension », il s'ensuit que l'approche par objectifs d'apprentissage doit être avant tout identifiée avec la construction d'une relation harmonieuse entre l'enseignant et l'élève, deux personnes qui communiquent entre elles pour réaliser des objectifs communs. Elle crée aussi une occasion unique de mener avec les élèves un dialogue sur les rapports qui existent entre les savoirs et les savoir-faire déjà acquis et ceux à apprendre, sur les formes de travail et les stratégies métacognitives leur permettant de réussir mieux leurs apprentissages.

Serait-ce aussi compliqué que cela ?

Comme nous l'avons déjà dit, dans les cours de didactique du français langue étrangère, les objectifs d'apprentissage font rarement l'objet d'une présentation approfondie et assortie d'exemples. Et quoique le mot « objectif /s » revienne quasiment à chaque page pour rappeler aux enseignants que leurs choix de contenus, supports, activités, exercices et techniques sont censés correspondre aux objectifs poursuivis - l'évidence qui fait peut-être oublier que la capacité à identifier et à rédiger les objectifs d'apprentissage ne s'acquiert pas toute seule.

« L'avantage de l'enseignant est de connaître les moyens à utiliser pour permettre à l'apprenant d'atteindre son but. Ces moyens consistent en un découpage habile et hiérarchisé d'une série d'objectifs d'apprentissage. Des objectifs terminaux en passant par des objectifs intermédiaires, des objectifs généraux divisés en objectifs spécifiques : le programme d'enseignement et la progression qui lui est associée n'est qu'une longue suite d'objectifs à atteindre » (Tagliante, 2006: 32).

Dans leur *Cours de didactique du français langue étrangère*, Gruca et Cuq rappellent les catégories d'objectifs distinguées par Daniel Hameline (finalités,

buts, objectifs généraux, objectifs spécifiques ou opérationnels) (Gruca & Cuq, 2001 :135-136) ainsi que les débats menés en France dans les années 80 autour des concepts d'objectifs et de besoins langagiers pour démontrer que les deux concepts sont difficiles à cerner et par conséquent sujets à différentes interprétations. Ils retiennent néanmoins la distinction en : objectifs généraux, spécifiques et opérationnels en les définissant comme suit :

1. L'ensemble des objectifs spécifiques compose les objectifs généraux (Gruca & Cuq, 2001 : 208) ; Les objectifs spécifiques sont ceux qui « combinent une attitude et un contenu particulier et limité, comme par exemple, se présenter, demander son chemin » (idem).
2. Les objectifs opérationnels résultant « de la décomposition des objectifs spécifiques (...) définissent à la fois un comportement attendu ou une performance, les conditions dans lesquelles cette performance doit se réaliser et les critères d'un niveau de performance acceptable ; par exemple, écrire une lettre de candidature en respectant les contraintes énoncées (en-tête, formules d'attaque de la lettre, motivation, expériences passées, salutations finales, etc.) » (ibid.).

Dans son ouvrage consacré à l'évaluation publié en 1991 et mis à jour en 2005, Christine Tagliante se réfère à l'analyse par objectifs appliquée à l'éducation pour présenter la hiérarchie des objectifs depuis les Finalités et les Buts en passant par la Description pour aboutir aux Objectifs généraux-Objectifs spécifiques-Objectifs opérationnels, les trois derniers étant censés intéresser les apprenants et les professeurs de langue. Tagliante définit les objectifs généraux comme ceux qui sont centrés sur l'élève, qu'on formule en termes de capacités et qui indiquent « les résultats escomptés à la fin du cursus, de la séquence ou de l'unité de cours » (Tagliante, 2005 :21). L'exemple qui suit : « *Etre capable de participer à un débat, en prenant la parole, argumentant, réfutant les arguments des autres participants, défendant son point de vue, reformulant* » (idem) permet de comprendre la formule concise citée par Gruca & Cuq. Présenté ainsi, l'objectif général « Participer à un débat » serait effectivement la somme des objectifs spécifiques qui le composent et qui l'«affinent (...) en le démultipliant » (ibid.): *prendre la parole, argumenter, réfuter les arguments des autres participants, défendre son point de vue, reformuler*. L'exemple de libellé pour un objectif spécifique exprime un effet d'apprentissage recherché au niveau A1 : « À la fin de cette séquence d'apprentissage, l'élève sera capable de se présenter en disant qui il est et ce qu'il fait » (ibid .). « Se présenter » serait un objectif général divisible dans ce cas-là en sous-objectifs spécifiques « dire son nom », « dire ce qu'on fait ». Autrement dit, si notre raisonnement est solide, tout objectif spécifique pourrait devenir général si seulement on trouvait possible et nécessaire de le démultiplier, et inversement dans une situation de communication donnée, tout objectif général pourrait se voir renvoyer au rang d'objectifs spécifiques ; par exemple, si l'on admet l'objectif général: *poser sa candidature dans un concours*, parmi les objectifs spécifiques qui le composent on trouverait par exemple : *se présenter, parler de ses intérêts, passions et projets, se mettre en valeur, exprimer ses opinions*, etc. Il nous semble que notre idée de migration des objectifs d'un groupe à l'autre peut résulter d'une fausse interprétation des définitions susmentionnées. Néanmoins, nous concédons que la même réalité peut-être présentée avec d'autres termes et

« découpages » originaux. Nous en trouvons une proposition intéressante chez Wilczyńska (2005) qui distingue les *objectifs les plus généraux*, les *objectifs partiels* et les *opérations*, le premier groupe correspondant à la compétence de communication en langue étrangère, le deuxième « déterminant le niveau que l'on se propose d'atteindre pour chaque type de connaissances et/ou de capacités essentielles pour la compétence de communication (connaissances, capacités, compétence stratégique) » (Wilczyńska, 2005 :134). Les *opérations* indiquent « de la manière la plus précise possible les opérations que l'apprenant devrait être capable d'effectuer » (idem). Elles tiennent compte du niveau de compétence recherché et semblent correspondre aux objectifs opérationnels. Dans un bref sous-chapitre consacré à la programmation du cours, la même auteure reprend la distinction, faite par les auteurs cités plus haut, en *objectifs généraux* censés informer du degré de capacité à atteindre et les *objectifs spécifiques* illustrant « des sous-capacités restreintes, telles que répondre au téléphone dans un établissement de commerce » (ibid., 144).

Un petit détour du côté de la didactique générale nous permet de voir cette question d'un autre point de vue. Robert F. Mager, philosophe et expert en pédagogie efficace, ne s'occupe que d'un seul type d'objectifs, à savoir les objectifs pédagogiques d'apprentissage. La définition qu'il en donne s'apparente à celle de l'objectif opérationnel : « *Un objectif pédagogique est un ensemble de mots ou de symboles décrivant une de vos intentions pédagogiques. Un objectif communique vos intentions dans la mesure où vous avez décrit ce que l'élève FERA lorsqu'il démontrera qu'il a atteint l'objectif ainsi que la manière dont vous pourrez vérifier qu'il l'a réellement atteint* » (Mager, 2005 :87).

Pour Patrice Pelpel, formateur d'enseignants, il est essentiel de savoir distinguer les objectifs pédagogiques (centrés sur l'apprenant - il s'agit donc forcément des objectifs d'apprentissage) des finalités, buts et intentions, termes distincts les uns des autres, qui ont chacun leur fonction précise selon le domaine de leur utilisation et du résultat visé. Pelpel ne fait pas de distinction entre un *objectif spécifique* et *opérationnel* qu'il caractérise de la même façon comme une compétence acquise au cours ou au terme d'un apprentissage. Pour qu'un objectif pédagogique puisse être reconnu comme tel, il doit satisfaire aux trois conditions essentielles :

« Etre toujours formulé en fonction de celui qui apprend (l'apprenant) et non en fonction de celui qui enseigne) (l'enseignant) ; si ce n'est pas le cas, il ne peut s'agir que d'une intention ou d'un but [...].

L'objectif doit être spécifique, c'est-à-dire que la capacité en question doit être exprimée par un verbe qui ne permette pas diverses interprétations, qui soit univoque [...].

Le résultat attendu doit être décrit sous la forme d'un comportement observable et, dans certains cas mesurable [...], il faut décrire le comportement qui va manifester que l'élève a compris, qui va indiquer - et d'abord à lui-même - qu'il a atteint l'objectif « (Pelpel, 2002 :17).

Pelpel n'oublie pas de rappeler que les objectifs d'apprentissage aident à baliser le chemin, à organiser les progressions et à rendre le processus didactique

cohérent. Pour ce faire, l'enseignant aura donc à sa disposition les objectifs terminaux et intermédiaires, indispensables pour marquer les étapes (idem).

Comme on a pu le voir, même si tous les auteurs susmentionnés sont unanimes quant au rôle joué par les objectifs d'apprentissage, un certain flou demeure au niveau des termes utilisés et des définitions respectives. On voit qu'en didactique des langues, on a plus tendance à ordonner les objectifs selon une hiérarchie allant « du général au particulier » ou « de l'abstrait au concret », à les diviser en éléments plus petits. Ceci résulte certainement d'une part de la complexité de la compétence communicative et d'autre part de la spécificité des acquisitions linguistiques, qui s'organisent selon les progressions délinéarisées et souvent très différentes d'un contexte d'apprentissage/enseignement à l'autre.

Besoin d'un modèle

Dans notre analyse du corpus d'objectifs pédagogiques, nous nous sommes basés sur le modèle théorique reproduit ci-après, créé par Denise Lussier il y a juste trente ans, mais lequel n'a rien perdu de son actualité malgré quelques termes sortis d'usage suite à la publication du CECR en 2001 (3). On y retrouve les subdivisions résultant logiquement de la nature de chacune des composantes de la compétence communicative. Qui plus est, la façon dont l'auteur définit chacun des objectifs permet de les identifier et surtout d'en rédiger de nouveaux en évitant les dilemmes terminologiques et méthodologiques. Il convient de dire que son modèle ainsi que la typologie d'habiletés langagières classées en habiletés réceptives et productrices, ont été conçues pour fournir à l'enseignant des outils d'évaluation. Pour Lussier, il était cependant évident qu'une situation d'évaluation devait correspondre à celle d'apprentissage, l'une permettant d'atteindre les objectifs d'apprentissage, l'autre les évaluer.

Modèle théorique	Application aux langues étrangères
L'objectif global	Développer l'habileté à communiquer, c'est-à-dire apprendre la langue comme moyen de communication
↓	
Les objectifs généraux	Développer les habiletés linguistiques :
↓	
Les objectifs terminaux (spécifiques)	Amener les apprenants à utiliser les habiletés langagières à partir de :
↓	
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Compréhension orale et écrite 2. Production écrite 3. Communication orale dans des contextes sociolinguistiques et socioculturels significatifs pour les apprenants 4. Situations de communication variées 5. Types de discours 6. Fonctions langagières appropriées

Les objectifs intermédiaires	<p>Fournir aux élèves les connaissances et les notions leur permettant de développer les habiletés visées :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les éléments lexicaux - Les éléments grammaticaux - Les éléments de culture - Les registres et les variétés de langue - Les genres de textes
-------------------------------------	---

Fig. 1. Modèle théorique appliqué aux langues étrangères et secondes, Lussier, D. 1992, Evaluer les apprentissages dans une approche communicative, coll.Autoformation, Hachette : Paris p.46

Le modèle ci-dessus semble bien illustrer la définition de l'objectif spécifique : « *Toute combinaison d'une aptitude à développer et d'un contenu constitue un objectif spécifique* » (De Landsheere, cité par Legendre, 1993 :928), mais Lussier en donne une explication on ne peut plus simple :

« (...) *Les objectifs sont axés sur le développement d'habiletés. C'est dire que le savoir-faire et le niveau de performance des élèves priment sur leurs savoirs et leurs connaissances de la langue étrangère ou seconde puisque les objectifs intermédiaires sont assujettis aux objectifs terminaux* » (Lussier, 1992 :46-47).

Afin de démontrer la correspondance entre le modèle de Lussier et les typologies proposées par la plupart des auteurs cités, nous les avons assemblés dans un tableau synthétique :

Objectifs pédagogiques d'apprentissage		
Modèle théorique (Lussier)	autres classements	
L'objectif global	-	Les objectifs les plus généraux
Les objectifs généraux	Les objectifs généraux	
Les objectifs terminaux (spécifiques)	Les objectifs spécifiques (savoir-faire communicatifs à l'oral et à l'écrit) – o. terminaux	Les objectifs partiels
	Les objectifs (spécifiques) opérationnels	Les opérations
Les objectifs intermédiaires	Les objectifs intermédiaires (savoirs)	
	<ul style="list-style-type: none"> - linguistiques (lexicaux, morphosyntaxiques, phonétiques) ; - socioculturels ; - sociolinguistiques ; - discursifs ; 	

Fig.2. Objectifs d'apprentissage - tableau synthétique (B.G.)

Alors que certains auteurs attribuent le même sens aux objectifs spécifiques et opérationnels (Hameline, cité par Cuq & Gruca, 2002:136, Pelpel 2002),

d'autres soulignent la différence entre les uns et les autres : « On confond souvent à tort objectif spécifique et objectif opératoire [/opérationnel, B.G.], alors que ce dernier n'est qu'une des deux façons d'exprimer un objectif spécifique, l'autre étant l'objectif de situation éducationnelle » (Legendre, 1993 :928). Vu la tendance très nette chez des enseignants à formuler plutôt des objectifs spécifiques, nous avons jugé pertinent de réserver une place à part à la deuxième catégorie, à recommander chaque fois que l'enseignant veille à assurer la cohérence entre les situations d'apprentissage et les situations d'évaluation. Il rédigera alors des objectifs spécifiques en y ajoutant des contraintes (conditions et critères) - éléments indispensables pour évaluer la performance de l'élève (Cuq & Gruca, 2002:206). C'est alors qu'on parlera de leur opérationnalisation. Par exemple, un objectif spécifique : *présenter ses activités de plein air* - se transforme en objectif (spécifique) opérationnel grâce à quelques éléments ajoutés permettant d'évaluer le degré de réussite de l'élève à l'oral ou bien à l'écrit - « acteur social ayant à accomplir des tâches dans des circonstances et un environnement donnés (CECR, 2001:15), par exemple, présenter ses activités de plein air dans un e-mail de 5-6 phrases adressé à son correspondant français ». Rappelons que les objectifs spécifiques correspondent aux objectifs communicatifs (nommés aussi fonctionnels), présentés par les auteurs des méthodes de français langue étrangère dans le tableau des contenus. C'est à l'enseignant que revient la tâche de les affiner et opérationnaliser, c'est-à-dire de vérifier quelles sont les activités langagières qu'ils mobilisent, quels textes et situations de communication leur correspondent, quelles sont les stratégies qui les renforcent et les stabilisent. Bref, c'est grâce à cette démarche d'anticipation qui mobilise ses savoirs métacognitifs que l'enseignant en langues pourra planifier des tâches d'apprentissage permettant à ses élèves d'atteindre les objectifs visés.

Avant de passer à la présentation des exemples tirés du corpus soumis à l'analyse, nous proposons de donner l'aspect suivant au diagramme présentant les objectifs pédagogiques :

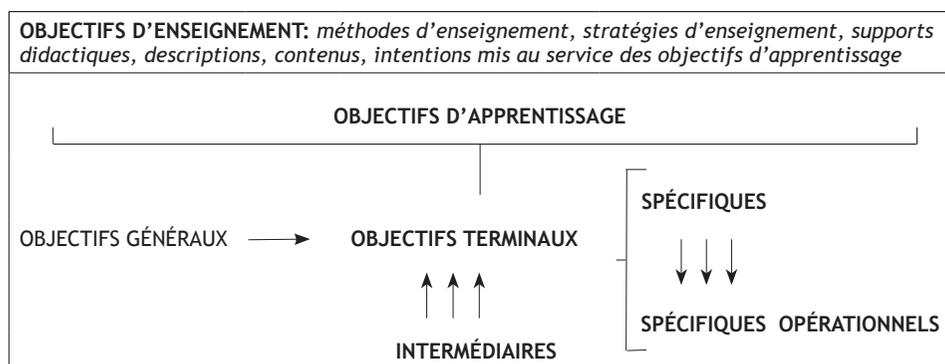


Fig.3. Objectifs d'enseignement vs. objectifs d'apprentissage (B.G.).

Analyse quantitative et qualitative du corpus

Dans le corpus de 98 fiches pédagogiques contenant 252 objectifs nous avons identifié 74 objectifs d'enseignement (29,4%), dont 26 descriptions de cours, 178 objectifs d'apprentissage (70,6%), dont 64 objectifs généraux, 60 objectifs intermédiaires, 54 objectifs spécifiques dont seulement trois pouvaient être classés comme objectifs opérationnels. Sur 98 fiches, 16 (16,3%) proposaient uniquement des objectifs d'apprentissage, 25 (25,5%) ne comportaient que des objectifs d'enseignement, les 57 (58,2%) restantes présentaient un amalgame d'objectifs d'enseignement et d'apprentissage, sans qu'il y ait une cohérence observable entre eux. Les auteurs de fiches tentaient rarement (14,3%) de classer les objectifs (communicatifs, linguistiques, culturels, etc.) ou bien de démontrer de façon explicite la gradation des uns par rapport aux autres.

Ce qui résulte de l'analyse quantitative et ce qui réjouit, c'est de pouvoir constater que quelques années après le lancement de l'approche actionnelle les enseignants de français langue étrangère ont été relativement nombreux à adopter la perspective de l'apprenant. Nous allons en présenter quelques exemples dans la suite du présent texte. Par contre, ce qui inquiète, c'est de voir un certain nombre d'entre eux se contenter des objectifs « les plus généraux » (Wilczyńska, 2005) ou généraux et privilégier les objectifs intermédiaires, axés sur les contenus, alors que les activités proposées dans les fiches soumises à l'analyse visaient souvent les compétences communicatives. Il serait, par exemple, impossible de deviner que derrière ces formulations « abstraites » : *Compréhension de textes authentiques ; Description ; Réfléchir et discuter sur un thème* (FDLM n°353) se cachent des capacités bien concrètes et des tâches langagières bien impicantes : Échanger avec les autres au sujet des habitudes de sommeil ; Comprendre un texte portant sur l'importance du sommeil ; Parler de songes et de cauchemars de nuit ; interpréter un rêve d'un copain présenté en dessin (réd. B.G.).

Un autre exemple tiré du FDLM n°350 où les objectifs affichés : *Interculturel. Lexique. Compréhension écrite et orale. Expression écrite et orale* ne laissent point deviner des objectifs spécifiques bien concrets, à maîtriser ou requis des élèves pour réaliser les activités proposées : *présenter un homme politique/ une femme politique ; prononcer un bref discours télévisé, présenter les grandes lignes d'action* (réd. B.G.).

Le degré de généralité des objectifs communicatifs (spécifiques) « *comprendre et rédiger de petites annonces* » (FDLM n°351), « *apprendre à lire et à interpréter un tableau* » (FDLM n°364), « *écrire un article de journal* » (FDLM n°352) ne permettait pas souvent de les situer dans des contextes situationnels réels ni de « déterminer si ce qui se passe en classe (et surtout dans l'esprit des apprenants) y correspond réellement » Wilczyńska, 2005:129).

Une autre fiche (FDLM n°365) annonçant comme objectif unique : *le vocabulaire des instruments de musique* (intermédiaire : lexical) proposait à côté d'exercices lexicaux une série d'activités communicatives très intéressantes ayant probablement pour but d'amener les élèves à acquérir les capacités

d'interpréter le sens d'une chanson, d'interviewer une chanteuse sur une des chansons, évoquer son rapport à la musique (objectifs spécifiques, réd. B.G.). Quoique le droit de l'enseignant à indiquer ses priorités ne puisse être contesté, il est parfois difficile de comprendre non seulement ses choix, mais aussi les mécanismes selon lesquels il planifie le processus d'apprentissage.

Exemples à l'appui

Le corpus analysé pour les besoins du présent article fournit des exemples permettant d'illustrer différents traits d'objectifs pédagogiques. Nous les reproduisons sans changements ni rectifications.

- Objectifs d'enseignement

Les objectifs d'enseignement se caractérisent par les traits suivants (Mager, 2005 :94):

- passent sous silence la compétence requise de l'apprenant

1 - « Traiter l'actualité avec un public débutant à partir de l'émission « 7 jours sur la planète » (FDLM n°349).

2 - « Sensibiliser à la différence entre l'écriture journalistique et écriture littéraire » (FDLM n°363).

- informent de la performance de l'enseignant :

3 - « Faire découvrir les caractéristiques du langage publicitaire (termes, rimes etc.) » (FDLM n°366).

- sont axés sur la description du cours :

4 - « Une approche ludique des questions de grammaire (par exemple les temps du passé, le genre des mots, les verbes conjugués avec l'auxiliaire être, l'expression de la condition) » (FDLM n°354).

5 - « Présenter, réviser et réemployer le vocabulaire servant à l'expression du goût, des sensations et des perceptions » (FDLM n°353).

6 - « Proposer plusieurs parcours de lecture et d'écriture créative à partir d'une nouvelle » (FDLM n°363).

- informent des moyens et méthodes d'arriver au but :

7 - « Travail de synthèse et de reformulation en s'appuyant sur plusieurs sources » (FDLM n°349).

8 - « Expression écrite : production de phrases courtes à partir d'un canevas » (FDLM n°353).

9 - « Travailler la prononciation par imitation et notamment le son [y] » (FDLM n°362).

- contiennent des termes abstraits appartenant au métalangage didactique :

10 - « Expression orale: prise de parole en interaction» (FDLM, n°353)

11 - « Aborder un marqueur d'argumentation spécifique de la langue française (réception/production écrites) (FDLM, n°365)

- Objectifs d'apprentissage

Quant aux objectifs d'apprentissage (spécifiques) :

1. ils mettent l'apprenant au centre (emploi sous-entendu du registre « je ») :
 - (12) « Parler de ses projets » (FDLM n° 350).
 - (13) « Comprendre les offres d'emploi et faire acte de candidature » (FDLM n° 362).
 - (14) « Exprimer ses hypothèses et puis débattre » (FDLM n° 351).
2. ils informent de la performance de l'apprenant (en termes de capacités langagières):
 - (15) « Argumenter pour se mettre en valeur ou mettre les autres en valeur » (FDLM n° 362).
3. ils indiquent le comportement à atteindre par l'élève (en mettant l'accent sur la tâche à effectuer, à l'aide d'un verbe opératoire concret):
 - (16) « Remplir une fiche d'identité » (FDLM n° 353).
 - (17) « Rédiger un compte rendu » (FDLM n° 352).
 - (18) « Donner un point de vue argumenté » (FDLM n° 361).
4. ils sont formulés de façon claire, simple et précise (voir les exemples 13, 16, 18, 26).

Savoir distinguer les objectifs d'enseignement et les objectifs d'apprentissage afin de choisir consciemment la perspective de l'apprenant semble essentiel quoique non suffisant pour la réussite des apprentissages. Pour leur bon déroulement, l'enseignant doit être à même de :

a. situer les objectifs d'apprentissage par rapport au degré de généralité (objectifs généraux vs. objectifs spécifiques). Présentés comme suit, les exemples (n°s 19-21) ne signalent que vaguement l'orientation que vont prendre les activités proposées dans la fiche (objectifs généraux). Par contre, les exemples n°s 22 et 23, informant à la fois de l'objectif général et des capacités langagières à faire acquérir / à acquérir au cours de la leçon (objectifs spécifiques), permettent de réguler aussi bien l'enseignement que l'apprentissage.

- (19) « S'exprimer à l'oral » (FDLM n° 350).
- (20) « Lexique ; Interculturel ; Compréhension écrite ; Expression orale et écrite » (FDLM n° 349).
- (21) « améliorer la qualité de l'expression orale » (FDLM n° 364).
- (22) « Pratique de l'oral : exprimer des motivations professionnelles » (FDLM n° 361).
- (23) « S'exprimer à l'oral. Savoir décrire un objet. Savoir argumenter ses choix. Parler de soi et de ses goûts » (FDLM n° 362).

b. subordonner les objectifs de façon cohérente et logique les uns par rapport aux autres.

Les exemples 24 et 25 illustrent bien le souci de l'enseignant d'assurer la cohérence interne entre les savoirs (objectifs intermédiaires : linguistiques, culturels) et les savoir-faire langagiers (objectifs spécifiques : fonctionnels, communicatifs).

- (24) « Objectifs culturels : découvrir l'histoire d'une grande entreprise française.
Linguistiques : acquérir du vocabulaire spécifique à l'analyse économique.
[Communicatifs] Pratique de l'oral : exprimer des motivations professionnelles.
(FDLM n° 361).

- (25) « [Objectifs] Linguistiques : découvrir le champ lexical du sport.
Culturels : parler des sports les plus populaires dans son pays d'origine.
[Communicatifs] Discuter du phénomène de société que représente le foot »
(FDLM n° 364).

c. définir les savoir-faire à l'oral ou à l'écrit en fonction de la situation de communication, du type de discours, du type de tâche, des stratégies utilisées (objectifs terminaux spécifiques).

- (26) « Comprendre les offres d'emploi et faire acte de candidature » (FDLM n° 362).

(27) « Réfléchir et débattre sur les raisons du racisme » (ibid.).

d. décrire la performance de l'élève chaque fois qu'il s'agit d'un comportement final évaluable (objectifs spécifiques opérationnels). Si les exemples ci-dessous se rapprochent de la formulation modèle requise pour ce type d'objectif (à savoir : performance + conditions + critères), c'est qu'ils n'ont pas été conçus pour une situation d'évaluation, mais pour une situation d'apprentissage.

- (28) « présenter quelqu'un par son signe zodiacal à partir d'un vocabulaire imposé »
(FDLM n° 351).

(29) « argumenter de façon structurée en utilisant les connecteurs logiques » (FDLM n° 362).

e. rechercher la précision dans la présentation des savoirs (objectifs intermédiaires : linguistiques, sociolinguistiques, socioculturels, discursifs, stratégiques).

Ils renvoient aux connaissances relatives à la langue cible (lexique, grammaire, phonétique), aux registres linguistiques, aux formes de discours, aux savoirs socio-culturels, etc.

- (30) « lexique des cités et registres de langue » (FDLM n° 362).

(31) « phonétique : travail sur le rythme et l'intonation » (FDLM n° 363).

(32) « apprendre à employer les constructions verbales et lexicales de la description et utiliser la comparaison » (FDLM n° 363).

(33) « connaître le vocabulaire de la nourriture et des repas » (FDLM n° 364).

(34) « découverte d'un mouvement artistique et d'un artiste » (FDLM n° 365).

L'exemple n° 35 (voir aussi n° 24,25) montre bien qu'il s'agit des contenus dont le choix n'est jamais dû au hasard et sans lesquels il serait impossible de passer aux objectifs terminaux (spécifiques, spécifiques opérationnels).

- (35) « Linguistiques : travail sur le système « cause/conséquence ».

Communicatifs : donner son opinion, émettre des hypothèses, construire une argumentation
Culturels : appréhender un document authentique destiné à un public francophone, sensibiliser les apprenants aux problèmes de l'alcoolisation » (FDLM n° 366).

Remarques finales quoique non définitives

« Comprendre inclut nécessairement un processus d'empathie, d'identification et de projection. Toujours intersubjective, la compréhension nécessite ouverture, sympathie, générosité. » (Morin, 2000:105).

L'analyse quantitative du corpus nous a permis de voir que dans la période étudiée (2007, 2009) à peu près le quart des enseignants de français langue étrangère - auteurs de fiches pédagogiques soumises à l'examen - avaient toujours tendance à rédiger les objectifs pédagogiques uniquement de leur point de vue. Nous avons pu constater qu'il s'agit dans ce cas-là d'une perspective fautive faisant complètement oublier les besoins et les effets d'apprentissage. De plus, en nous appuyant sur la typologie de Denise Lussier (1992), dans le groupe d'objectifs d'apprentissage, nous avons relevé un pourcentage non négligeable d'objectifs généraux. Comme nous avons essayé de le démontrer, présentés ainsi, ces objectifs sont d'une petite utilité non seulement pour tout lecteur des fiches en question, mais aussi pour leur auteur - l'enseignant « voyant trop large » pour pouvoir s'y référer, ne fût-ce que pour planifier les étapes suivantes du processus didactique; sans parler de ses élèves qui ne pourraient d'aucune façon en tirer parti s'ils étaient obligés de continuer seuls leur apprentissage. Quant aux nombreux objectifs intermédiaires (linguistiques, discursifs, sociolinguistiques, socio / culturels, stratégiques etc.), le fait de les mettre en avant s'explique facilement par le rôle qu'ils ont à jouer dans l'acquisition de la compétence communicative. Toutefois, et cela pose problème, peu d'exemples nous ont permis d'illustrer la capacité des enseignants de les situer par rapport aux objectifs communicatifs (spécifiques), réalisés en quelque sorte « clandestinement » au cours des activités proposées dans les fiches respectives. Comme dans les deux cas précédents, la priorité donnée à un groupe d'objectifs ou leur présentation incomplète prête à confusion. Que ce soit par défaut de formation ou par manque d'expérience, ces exemples prouvent que les objectifs pédagogiques ne sont pas toujours utilisés conformément à leur fonction de structuration du processus d'apprentissage.

Hormis ces cas-là, nous avons noté un nombre relativement important d'objectifs d'apprentissage spécifiques décrivant en termes de compétences langagières le comportement final à atteindre par l'apprenant. Bien que rien ne nous autorise à dire que les élèves en avaient été informés, chaque fois qu'ils étaient formulés de leur point de vue, c'était comme si l'enseignant nous informait de sa volonté manifeste d'orienter l'acte pédagogique sur la réussite des apprentissages et de démontrer ses capacités métacognitives. De même, chaque fois que des liens logiques de sens apparaissaient entre des objectifs d'apprentissage appartenant à des catégories différentes, nous avons pu confirmer l'hypothèse d'une démarche métacognitive inhérente à l'élaboration et à la médiation des savoirs. Il nous semble qu'on ne peut pas parler, dans ce cas-là, d'une habitude héritée, reproduite de façon automatique, mais d'une pratique autonome, délibérée et systématique visant la planification et la formulation des objectifs. Certes, ces quelques exemples ne suffisent pas pour annoncer un changement qualitatif dans le rapport des enseignants aux objectifs. Nous ne pouvons que supposer l'intérêt porté par les auteurs des meilleures formulations aux stratégies métacognitives. Il est par contre certain que l'enseignant qui considère les objectifs d'apprentissage comme une source d'information sur ses propres décisions concernant l'organisation du processus didactique, fera tout pour les rendre les plus proches possibles des effets recherchés à chacune de ses étapes. S'il les utilise en plus comme des instruments d'auto-réflexion et de contrôle, leur analyse lui permettra

de trouver la précision souhaitée ainsi que des formulations respectant les besoins cognitifs et métacognitifs de ses élèves. Enfin, pour retrouver sens et forme, les objectifs d'apprentissage devraient être considérés et utilisés par les enseignants comme des outils de réflexion et de communication avec ceux qui sont obligés de les atteindre. S'il est vrai qu'« apprendre consiste à poursuivre personnellement des objectifs » (Liquète & Maury, 2007:115), les enseignants devraient être les premiers à former leurs élèves à s'en servir pour mieux comprendre et savoir planifier leurs propres apprentissages.

Notes

¹ Désormais FDLM

² Goullier F.2005. *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue. Cadre européen commun et Portfolios*, Les Editions Didier : Paris.

³ Lussier (1992) parle d'habiletés linguistiques réceptives et productrices (Compréhension orale, compréhension écrite, production écrite, production orale) tandis que les CECR les désigne par le terme générique d'*activités langagières* et y ajoute une supplémentaire, à savoir l'interaction écrite et orale. Le terme d'« habiletés langagières » qui correspond dans le CECR aux compétences langagières ou capacités communicatives, se rapporte ici aux savoir-faire à l'oral et à l'écrit [*identifier, distinguer des informations, transmettre un message, décrire une photo, donner son avis, etc.*] que Lussier regroupe pour les besoins de l'évaluation sous le nom d'habiletés-synthèse).

Bibliographie

Altet, M. 2006. *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris : PUF, coll.Quadrige.

Barth, B.-M. 1993. *Le savoir en construction*. Paris : Editions RETZ.

Beacco, J.-C. 2007. *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris : Les Editions Didier.

Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. 2001. Conseil de l'Europe : Les Éditions Didier.

Cyr, P. 1998. *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : CLE International.

Cuq, J.-P., I. Gruca. 2002. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.

Germain, C. 2001. *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : CLE International.

Goullier, F. 2005. *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue. Cadre européen commun et Portfolios*. Paris : Les Editions Didier.

Legendre, R.1993. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Guérin : Paris- Montréal : ESKA.

Le Français dans le Monde, revue de la FIPF, éd. CLE International, n° 349-354/2007, n° 361-366/2009.

Liquète, V., Y.Maury.2007. *Le travail autonome. Comment aider les élèves à l'acquisition de l'autonomie*. Paris : Armand Colin Editeur.

- Lussier, D. 1992. *Evaluer les apprentissages dans une approche communicative*, coll. Autoformation. Paris : Hachette.
- Mager, R. F. 2005. *Comment définir les objectifs pédagogiques*. Paris : DUNOD.
- Morin, E. 2000. *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Editions du Seuil.
- Newby, D. et all. 2007. *Le Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale*. Conseil de l'Europe : Centre européen pour les langues vivantes.
- Ollivier, B. 1992. *Communiquer pour enseigner*. Paris : Hachette Education.
- Pelpel, P. 2002. *Se former pour enseigner*. Paris : DUNOD.
- Porcher L. 2004. *L'enseignement des langues étrangères*. Paris : Hachette Éducation, coll : Langues vivantes, Français Langue Etrangère.
- Tagliante Ch. 2006. *La classe de langue*. Paris : CLE International, coll. Techniques et pratiques de classe.
- Tagliante, Ch. 2005. *L'évaluation et le Cadre européen commun de référence*. Paris : CLE International, coll. Techniques et pratiques de classe.
- Wilczyńska, W. 2005. *Introduction à la didactique du français langue étrangère*. Kraków : Flair.