**I.1. L’objectif pédagogique**

D’amples recherches se sont engagées à définir un objectif pédagogique, et la plus pertinente est celle de F. Raynal et A. Rieunier : « *un objectif est un énoncé d’intention décriant le résultat attendu à la suite d’une action*»( cité dans Minder, 1999, p.27)

**I.1.1. la pertinence les objectifs**

Si on analyse de prêt les tâches effectuées au quotidien, on va apercevoir que leurs réalisations sont subordonnées par des objectifs. C’est comme on est par nature programmés à faires des activités qui sous-tendent à des procédés bien structurés et systématiques. Le cas de l’activité éducative par exemple, elle «*est une action poursuivant des objectifs ; faute de quoi elle n’est qu’absurdité et agitation stérile* » (Clausse cité dans Minder, 1999,p. 22). En surcroit, « les *systèmes éducatifs doivent axer l'enseignement sur des objectifs, sous peine d'arbitraire, de prise de pouvoir, de déviation*. » (Morindi,1997, p. 82.)

Disposer d’objectifs d’enseignement consolide le partenariat établi entre les acteurs du champ pédagogique. Ils donnent sens aux pratiques enseignantes, comme ils demeurent des outils plus que tangibles pour concrétiser le contrat didactique.

**I.1.2. Les types d’objectifs**

Lors des examens, l’outil de classification des questions se fait d’abord par domaine d’activité (décrire et définir font appels à des procédures différentes), puis par la hiérarchisation des activités intellectuelles selon le niveau de difficulté propre à chaque domaine. Le domaine *cognitif* recouvre tout ce qui fait appel à la connaissance, aux activités intellectuelles, aux démarches de la pensée ; alors que le domaine affectif recouvre tout ce qui relève de la valorisation des attitudes vis-à-vis d’un individu, d’un objet ; cependant, le domaine *psychomoteur* assimile toute activité physique ou motrice.

**I.1.3. Le choix de l’objectif**

S'il n'est pas difficile de proposer des objectifs d'enseignements, il est plutôt délicat de choisir des objectifs pertinents lies à l'apprentissage. La sélection d’un tel ou tel objectif repose :

* sur l'examen de l'intérêt qu’il peut présenter
* son rapport au contexte dans lequel il doit s'insérer,
* le temps qu’il lui est imparti
* l'effort que suppose l'acquisition du comportement retenu.

Il faut signaler que les objectifs ne sont pas compartimentés, c’est-à-dire qu'ils sont disposés en progression bien organisée. Donc il faut tenir compte de leurs classifications au moment de leurs exploitations.

**I.1.4. L’analyse taxonomique**

L’analyse taxonomique a prouvé qu’il est possible de fixer des objectifs pédagogiques différents à partir d’un seul et même support didactique, c’est-à-dire qu’on peut progresser dans des thèmes variés en abordant le même sujet. Au sens pratique, les enseignants ont cette opportunité de faire valoir une compétence par rapport à une autre, avec un seul souci, l’objectif à atteindre.

L’analyse taxonomique du domaine pédagogique à répertorier trois paradigmes : le cognitif, l’affectif et le psychomoteur. Ces derniers se regroupent en : « *deux grandes rubriques : «les capacités instrumentales » (Bloom et Dave), et les « capacités relationnelles » (Krathwohl)* » (Minder ,1999, p.295)

* **Les capacités instrumentales :**

Elles ont pour fonction l’activité intellectuelle et les stratégies cognitives. Leurs champs d’action se situent au croisé des disciplines, dont ils se constituent en concepts de références indispensable à l’acquisition des compétences.

Les opérations cognitives ont fait l’objet de plusieurs recherches pour enfin arriver à une classification rigoureuse, et des plus répondues sont celles cités par Minder, (1999) :

* *Bloom : Connaissance – Compréhension – Application – Analyse – Synthèse – Evaluation.*
* *Dave : Imitation – Manipulation – précision – Structuration – Naturalisation.*
* *Krathwohl : Réception – Réponse – Valorisation – Organisation – Caractérisation.*
* *Guilfofrd : Cognition – Mémoire – Production convergente – Production divergente – Jugement.*
* *Meirieu : Déduire – Induire – Dialectiser – Diverger.*
* **Les capacités relationnelles :**

Pas moins évidentes que les précédentes, ces capacités omniprésentes dans le composite du comportement humain, représentent le noyau d’instauration de savoir être et de savoir devenir. L’affective est l’autre face du cognitif, ainsi le savoir conçu à la mesure de ces modèles, aura forte chance de s’amplifier en connaissances.

**I.1.5. De l’objectif à la centration sur l’apprenant**

La pédagogie par objectif se focalise sur un résultat à atteindre, qui est le perfectionnement des compétences des formés. On estime que ce résultat ne pourrait être atteint que si l’objectif soit perceptible et clairement défini. À priori, la qualité de l’enseignement et pareillement de l’apprentissage repose sur les objectifs bien énoncés.

Cette équation requière une stratégie qui met en premiers les exigences du public apprenti. A cet effet, P.Pelpel propose la procédure suivante:

« 1- *l'objectif est toujours formulé en fonction de celui qui apprend,*

1. *ensuite, l'objectif doit être spécifique ; c'est-à-dire que la capacité en question doit être exprimée par un verbe qui ne permette pas divers interprétations,*
2. *le résultat attendu doit être décrit sous forme d'un comportement observable.*»(Pelpel, 2002, p.17.)

**I.1.6. Opérationnaliser un objectif**

Rappelons que l’atteinte de l’objectif pédagogique sous-entend l’instauration d’une compétence. Or, cette dernière est qualifiée de complexe et composée de plusieurs éléments constatifs. Ce qui laisse supposer en parallèle que l’objectif auquel elle revoit est de l’ordre du général. Donc pour qu’il soit opérationnel, il est judicieux de subdiviser l’objectif général en autant d'objectifs spécifiques que nécessaire. Deplus « *un objectif général n'est pas assez ciblé pour pouvoir être directement évaluable, il est trop général. Les objectifs spécifiques qui en sont issu le seront.*»(Tagliante, 1991, p. 11), s’ils sont élaborés au sens de l’évaluation.

**I.1.7. Taxonomie des objectifs cognitifs**

En préparant son cours, l’enseignant de langue vise probablement un objectif à atteindre. Ce dernier, doit être principalement du domaine cognitif. À travers cette activité, l’enseignant veut certainement développer une pratique intellectuelle chez ces apprenants. A ce sujet, Bloom répertorie les objectifs pédagogiques susceptibles d’être atteint en ce domaine est en fait surgir six niveau de pratique intellectuels. Selon Alain Rieunier il s’agit de :

* **la connaissance** : pour une activité qui repose sur un apprentissage par cœur.
* **la compréhension**: pour l’activité d’explication (de fait, phénomène ou autres) qui suscite de l’apprenant un réemploi de ses propres termes.
* **l’application**: quand l’enseignant vise à rendre les apprenants capables de réemployer un principe.
* **l’analyse**: pour les activités qui incite l’apprenant à dégager des hypothèses, des éléments de données factuelles.
* **la synthèse**: pour un travail de compte-rendu.
* **l’évaluation**: pour les travaux qui permettent à l’apprenant à justifier ses jugements de valeurs.

**I.2. Objectif et tâche**

Les termes employés en contexte pédagogique sont très significatifs. C’est pourquoi, *atteindre* un objectif pousse à penser aux outils employés tout autant qu’aux stratégies déployées, reste que tout demeure l’objet de la cognition. Mais quand il s’agit de la pratique effective, on emploie généralement le mot tâche. Elle n’est pas juste le revers de l’objectif, on suppose qu’il s’agit de son synonyme opérationnel, c’est le passage à l’action. En effet, la simplicité ou la complexité de la tâche dépond de son opérateur, puisqu’elle est cognitive au préalable.

**I.2.1. Degré de complexité**

L’analyse des caractéristiques de la tâche, mène Georgette Nunziati à lui donner une dimension rationnelle, en mettant en exergue les aspects propres à sa complexité. Le chercheur répartie ces aspects en quatre variables bien distincts, et cohérentes entre elles :*« -le nombre de connaissances à utiliser et donc à combiner ;*

*-le nombre de procédures en jeu ;*

*-le nombre d’apprentissage que la maîtrise de ces connaissances et de ces procédures a nécessité ;*

*-l’absence ou la présence de guidage, son poids, sa forme.*

*La tâche qui fait appel au plus haut degré de toutes ces variables à la fois sera dite complexe.* » (Nunziati cité dans Grandguillot, 1993, p.115)

**I.2.2. Entre tâche et comportement**

On défini généralement le comportement comme étant une rection faite par un individu vis-à-vis d’un milieu afin qu’il puisse s’accommodé. De la sorte son action sera adéquate et harmonieuse aux différentes situations auxquelles est appelé à gérer. Désormais, la définition du comportement laisse supposer deux composantes majeurs ;

* *La composante mentale* ou latente : elle est identifiée en tant que la face cachée du comportement, la phase qui précède l’action et est reconnue comme étant sa planification. Par rapport à l’action, il peut être assimilé au savoir acquis ou requis.
* *La composante observable* ou patente : est la concrétisation de l’action pensée ou on pourrait la considérer comme la réalisation de la planification, le coté latent de la tâche. Elle se résume dans le savoir-faire ou la compétence de l’individu.

Afin de d’expliciter le rapport entretenu entre la tâche et la compétence, Minder met en exergue la théorie du *cognitivisme opérant*; elle repose sur l’interaction des éléments réunis dans l’équation suivante :

« ***Objet* x *Opération = Produit***» ( Minder, 1999, p.29)

**I.2.3. Entre tâche et compétence**

Le noyau dur de la compétence réside dans l’accomplissement d’une tâche donnée. Cette dernière peut faire référence à une réalité observable ou concrète, ou plutôt faire abstraction à une représentation modulaire ou connaissance. On sait qu’au nombre de recherches scientifiques ayant pris pour objet d’étude la compétence, au nombre de définitions pour cette dernière sont élaborées. D’entre elles, des théoriciens ont sélectionné des définitions à caractère pratique :

*« - « aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d’attitudes permettant d’accomplir un certain nombre de tâche »(…) ;*

*-« savoir-agir complexe fondé sur la mobilisation et l’utilisation efficaces d’un ensemble de sources » (…) ;*

*-« capacité d’agir efficacement dans un type défini de situations » (…) ;*

*-« le fait de savoir accomplir une tâche ».* » (Rey & all, 2012, p.14)

Delà, nous en déduisons que la définition de la notion compétence est extrêmement rattachée à celle de la tâche qu’elle est censée réaliser et non pas exceptionnellement aux ressource qu’elle est supposées utiliser. La compétence pourrait faire activer le savoir-faire, les attitudes, les connaissances déclaratives et/ ou procédurales, peut être aussi les schèmes ou bien les stratégies, cependant, une compétence ne se résume pas à en faire un décompte de toutes ces procédures récemment citées, mais le sens de la compétence s’arrache à la tâche qu’elle a finalement effectuée.

**I.3. La compétence**

On assiste actuelle à un renouveau conceptuel et méthodologique de grande envergure. Cette manifestation a touché un bon nombre de secteur, et a prit comme cible principale celui de l’enseignement-apprentissage. Ce qui justifie l’émergence de certains préceptes tel que la focalisation sur l’apprenant, apprendre à apprendre, le savoir-faire, la compétence, etc. Par rapport aux autres, la compétence demeure la plus sollicitée dans les débats qui ont pour sujet l’actualité pédagogique. Elle a fait une place prépondérante dans les discours des intendants, des enseignants et même ceux des formateurs.

**I.3.1.Un essai de définition**

S’il devient fréquent d’entendre le terme compétence dans les discours scientifique ou autres, ne prouve nullement que ce concept est en fin métrisable. On pense qu’il est de caractère plus danse qu’il s’y prête à une simple vulgarisation de sens. Par ailleurs, si on veut vraiment identifier sa valeur significative, il est judicieux de la chercher au niveau de la pratique. Car, selon les épistémologues et les pédagogues, tel Philippe Perrenoud considère la compétence comme étant une « *opération mentale complexe dont l'orchestration ne peut se construire que sur le vif,* » (2000, p.09)

Si nous voulions avoir une représentation assez claire de la compétence, il faut de prime à bord, avoir des connaissances pluridisciplinaires, qui s’étalent à la didactique, aux neurosciences, à la sociolinguistique, à la psychologie et aux sciences de l'éducation. Il faut savoir aussi que tout acte pédagogique nécessite un soubassement conceptuel à développer telle la compétence.

La compétence est un concept que PHILIPPE Perrenoud a décortique à fond, et lui a même consacré un ouvrage intitulé « *Construire des compétences dès l'école*»*.* L’auteur insiste sur la nécessité de l’exploitation de ladite compétence pour en procurer d’autres. De son côté M-F. Chesnais rajoute qu’: «*il est indispensable, après avoir effectué une tâche, d'en mémoriser le résultat, de rechercher les stratégies utilisées et la démarche employée pour bien en prendre conscience, les intérioriser et pouvoir les réutiliser, […], de se préparer mentalement à une nouvelle tâche et de penser à réinvestir les nouveaux acquis.* »(1998, p.167)

Désormais, la notion de compétence demeure pour un bon nombre de disciplines un enjeu majeur à élucider. La didactique, les sciences de l’éduction se sont fortement impliquées, il représente leur champ d’action ; c’est ainsi qu’ils concourent à exploiter toutes les données nécessaires afin d’en faire des pistes qui permettent d’approcher cette notion. De son côté, J. ANDERSON essaie d’appréhender ce concept à partir des différentes formes de la connaissance. A cet effet, il déclare que :

« *-les connaissances déclaratives décrivent la réalité sous forme de faits, lois, constantes ou régularités ;*

*-les connaissances procédurales décrivent la procédure à suivre pour obtenir tel ou tel résultat ; les connaissances méthodologiques en sont une sous-espèce ;*

*-les connaissances conditionnelles précisent les conditions de validité des connaissances procédurales* » (cité dans Cuq &Gruca, 2002, p. 127)

**I.3.2. Fondement d’une compétence**

Le premier stade de l’instauration d’une compétence réside dans l’accomplissement d’une tâche donnée, l’engagement de l’apprenant dans cette procédure est fortement imprégné par la simplicité ou la complexité de la tâche. Il faut admette aussi que les connaissances sont capitales pour l’instauration et le maintien des compétences, en élargissant leurs répertoires de données. Mais il faut se rendre à l’évidence aussi que, développer une compétence c’est avoir un spectre du choix de la stratégie à adopter devant tel ou tel situation problématique.

Les concepteurs du programme scolaire prennent comme repère les savoirs nécessaires au développement des individus, et les mettent en un continuum de connaissances préalables au curriculum scolaire. Comme nous font savoir ces concepteurs, les savoirs sont gradués du simple au complexe suivant l’architecture du développement psychologique de l’apprenant. Ceci d’un côté et de l’autre, ils représentent le composite fondamental de la compétence.

Si on admette le fait qu’il existe un rapport tacite entre tâche et compétence, on doit se remettre à l’évidence alors que le degré de complexité de la tâche à faire lui correspond une compétence de même nature. Afin de mieux cerner ce concept, les théoriciens ont répertorié trois niveaux de compétences bien distinctes :

*Premier niveau* : il renvoie au type standardisé, c’est-à-dire enseignable et facilement reproductible, à cela s’ajoute que la tâche que l’apprenant est appelé à opérer reste réalisable dans un cadre assez restreint. Elle se distingue par la standardisation, évoquant des opérations identiques qui s’organisent de la même façon en présence de tâches similaires. Dès lors, cette catégorie de compétence s’harmonise parfaitement avec des situations récurrentes, caractérisée d’uniformité dans la résolution du problème.

*Deuxième niveau* : À ce degré, il ne suffit pas de répondre à une question ou reprendre des démarches préconçues et préalablement inculqué aux apprenants. Donc, ça nécessite des stratégies pour comprendre le problème d’abord, l’identifier et enfin d’agir en articulant des méthodes de résolutions qui aboutissent à des résultats satisfaisant. En revanche, on pense pensons que c’est peu probable, que la même procédure serait efficace avec d’autres situations où le transfère serait inenvisageable.

*Troisième niveau* : les compétences à ce niveau se manifestent généralement dans des situations ouvertes. C’est-à-dire, que l’objet à traiter ou le problème à résoudre est de complexité plus élevée par rapport aux cas précédents. Il s’agit de faire preuve de persévérance dans l’adéquation des actions avec la situation à affronter. Une certaine rigueur dans l’analyse des données recueillies et une potentialité dans la sélection des stratégies développées. Sachant que ces dernières déterminent le profil de l’apprenant et son engagement à faire preuve de compétence face à des situations problématique, complexes et originales.

**I.3.3. La compétence de communication**

Enseigner ou apprendre une langue revoie inéluctablement à en faire usage, c'est-à-dire de communiquer avec. Par ailleurs, avoir une bonne maîtrise des règles linguistiques ne garantit pas aux interlocuteurs un échange parfait ; on suppose donc que d’autres éléments doivent être pris en considération.

* ***La composante linguistique* :** Une composante capitale au locuteur, elle regroupe les modèles syntaxiques, lexicaux, phonétiques et textuels. Elle se réfère à la régularité de la langue pour que la production soit juste.
* ***La composante socioculturelle*:** Elle est régie par les connaissances culturelles et éthiques des groupes ethniques. Cette composante se distingue par l’usage socialde la langue et son fonctionnement lors des interactions verbales.
* ***La composante discursive* :** Elle se base sur les ressources du contexte pour construire un énoncé perceptible. Elle permet aux interlocuteurs d’établir une communication contextualisée, c’est-à-dire en cohérence avec les données du milieu et les circonstances qui régissent la communication.
* ***La composante référentielle* :** pour établir un échange verbale entre des interlocuteurs, il doit y’avoir au minimum des référents en commun. Ces derniers leurs permettent de se représenter facilement l’objet de la communication. En ce sens, on suppose qu’elle détermine le taux de canalisation des informations partagées, partant du restreint au plus large.
* ***La composante stratégique* :** Elle renvoie aux stratégies déployées lors des échanges entre les locuteurs. Cette composante renferme aussi leurs intentions, c’est-à-dire s’engager et entretenir la communication, ou bien choisir de l’interrompre faisant usage d’outils et méthodes spécifiques. Elle sert aussi à orienter le discours, comme elle permet d’anticiper sur ce qui s’ensuit.

**Synthèse**

Les objectifs sont omniprésents dans les pratiques en classe, nous pensons qu’aucun cours ne peut être dépourvu au préalable d’un objectif propre à atteindre. La disposition du programme scolaire suit une logique d’enseignement, ou particulièrement une progression dans la présentation du savoir. Cette progression séquentielle est subdivisée en séances enchainées et hiérarchisée, de la séance de départ à celle terminale, l’apprenant doit faire preuve de compétences que l’enseignant peut juger à travers l’atteinte de l’objectif spécifique à chaque séance. L’évaluation formative outillée de critères supervise la réalisation de la tâche prévue pour le cours, et lui souscrit un intervalle de réussite. Bien entendu, le retour sur les activités non réalisées est obligatoire pour que la progression suive sa linéarité. Ce cheminement stratégique résume une fraction du système composé d’objectifs pédagogiques à maîtriser.