

Les objectifs de cours (2)



DÉFINIR DES OBJECTIFS NE SUFFIT PAS !

Le fait que chaque enseignant définisse seul et de manière autonome les objectifs spécifiques à son cours présente un risque majeur : amener les étudiants à aborder les connaissances de manière additive et linéaire. Il est important que les objectifs soient reliés entre eux par un fil conducteur : les **compétences que l'on attend pour nos étudiants à la fin de leurs études universitaires**, autrement dit, le « profil de sortie » spécifique à chacun des programmes d'études.

Dans ce cadre, les objectifs de cours se situent dans une position intermédiaire de **moyens nécessaires à la construction de ces compétences**.

Avant de définir précisément ses objectifs d'apprentissage, chaque enseignant devrait être au clair avec la manière dont son cours contribue, au sein d'un programme de formation, à façonner ce « profil de sortie », les compétences attendues.

S'inscrire dans un programme de formation

Comment formuler des objectifs au service des compétences ?

Le caractère "pratique" de la formation universitaire

Quoi qu'on en dise, les connaissances acquises à l'université devraient toujours, d'une manière ou d'une autre, pouvoir s'appliquer dans la vie courante. Le sens des savoirs est en effet très étroitement lié à leur usage, lequel n'est pas uniquement d'ordre pratico-pratique, puisqu'on peut utiliser ses connaissances tant pour agir que pour questionner, résoudre des problèmes, comprendre des situations... Ainsi, il n'est pas souhaitable de se contenter de faire apprendre des savoirs aux étudiants « au cas où » ces savoirs leur seraient utiles un jour. Il importe d'aborder le problème de l'utilité des connaissances au moment de leur acquisition.

Un référentiel de compétences

Dans une approche axée sur les compétences, l'attention ne porte pas sur un contenu disciplinaire externe à l'individu. Elle porte sur une **intégration par l'individu** des savoirs (théoriques et pratiques), des savoir-faire et des attitudes nécessaires à l'accomplissement de tâches et rôles professionnels complexes. Un référentiel des compétences fondé sur la description des pratiques et des compétences professionnelles de référence, le « profil de sortie » dont il est question plus haut devrait alors devenir la clé de voûte de tout programme d'études.

« Beaucoup de jeunes quittent l'école sans avoir la moindre idée des compétences qui leur seront indispensables dans la vie professionnelle » (European Round Table of industrialists).

Quand peut-on dire que l'on est compétent ?

Quelqu'un est compétent lorsque :

- ♦ confronté à une situation-problème inédite,
- ♦ il fait appel à un certain nombre de ressources (connaissances, savoir-faire, méthodes techniques, règles, normes, attitudes, valeurs, réseaux de connaissances, etc.)
- ♦ qui, combinées entre elles, lui permettront de résoudre la situation-problème.

La notion de **ressources** est au centre de la compétence puisque ce sont elles qui sont mobilisées et intégrées entre elles pour résoudre la situation. Sans de telles ressources, il n'y a pas de compétence. A contrario, il ne suffit pas de « posséder » ces ressources, encore faut-il les mobiliser et les intégrer de manière coordonnée à bon escient. Cette définition conduit à considérer deux grands moments complémentaires dans un curriculum universitaire (Gérard et Braibant, 2006).

a) Des moments où les étudiants « apprennent les ressources »

Ces moments correspondent à l'approche classique par les contenus :

- Apprentissage portant sur une ou plusieurs notions bien précises
- Approche souvent disciplinaire
- Activités ponctuelles et de structuration
- Travail centré sur des objectifs spécifiques

b) Des moments où les étudiants « apprennent l'intégration »

- Confrontation à des situations complexes significatives : mémoire, stage, APP, projet, ...
- Approche transversale ou multidisciplinaire
- Activités complexes d'intégration
- Travail plutôt centré sur des objectifs cognitifs de haut niveau (synthèse, analyse, évaluation) ou sur le développement de savoir-être (attitudes).

La pédagogie traditionnelle attache une importance (trop ?) limitée aux activités d'intégration des connaissances. Si bien que les étudiant ac-

cumulent des savoirs, passent des examens mais tous ne parviennent pas à utiliser ces ressources de manière adéquate pour résoudre des situations problèmes.

« La situation d'intégration, ou plutôt faudrait-il dire la situation d'apprentissage de l'intégration, consiste tout simplement à donner à l'étudiant l'occasion d'exercer la compétence visée » (Roegiers, 2000). Cela prend du temps, il faut alléger les programmes notionnels, restreindre la part des savoirs enseignés et faire appel des démarches didactiques et des situations appropriées : études de cas, APP, projet ...

La question qui se pose à tout enseignant universitaire

Dans mon cours, quelle place vais-je accorder d'une part, aux activités d'apprentissage des ressources et d'autre part aux activités d'apprentissage de l'intégration, compte tenu de la place que ce cours occupe dans le programme ?

Il n'y a pas de réponse unique et définitive à cette question mais le fait

de se les poser constitue une étape essentielle pour définir des objectifs au service des compétences à développer prioritairement chez les étudiants.

RÉFÉRENCE :

Braibant, J.M. & Gerard, F.-M. (2006). Quels apprentissages à partir du projet et du problème? In Raucant B. & Vanderborgh C. *Etre enseignant : Magister ou metteur en scène ?* (pp. 114-120) Bruxelles : De Boeck & Larcier.

Depover, Ch., Noël, B. (2005). Le curriculum et ses logiques. Une approche contextualisée pour analyser les réformes et les politiques éducatives. Paris : L'Harmattan.

Roegiers, X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck Université.