



De l'approche par objectifs (APO) à l'approche par compétences (APC) dans l'enseignement des Langues Étrangères Non Officielles (LENO) au secondaire : rupture ou continuité ?

- *BIKITIK Hyppolite Mathias, (bikitik38_hyppolite@yahoo.fr), Université de Douala*

Résumé

Pour répondre à la nécessité d'introduire davantage de rigueur dans les dispositifs de formation, la notion d'objectif pédagogique s'est développée afin de rendre explicites les finalités d'une formation en formalisant le contrat didactique entre enseignants et apprenants, et en énonçant clairement ce que ces derniers devaient apprendre. L'influence conjointe du courant behavioriste en psychologie de l'apprentissage et de la perspective docimologique de l'évaluation a entraîné un cloisonnement des objectifs selon leurs domaines (cognitif, psychomoteur et psychoaffectif), une sous-représentation des objectifs de haut niveau taxonomique et un déficit d'intégration des apprentissages concernés.

L'approche par compétences (APC) constitue une réponse aux limites identifiées dans le cadre de l'approche par objectifs (APO). Avec d'autres courants conceptuels, tels que l'enseignement et l'apprentissage contextualisés et l'évaluation authentique, des convergences se sont développées.

L'intention commune de ces deux approches est de rendre efficaces l'enseignement et l'apprentissage, en offrant un cadre structurant pour planifier adéquatement les activités pédagogiques en accord avec les objectifs explicitement identifiés. Cependant, certains auteurs considèrent que ces approches impliquent des manières radicalement différentes de penser l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation, tandis que d'autres y voient une continuité dans l'intelligence des objectifs et le développement

d'apprentissages à partir de situations authentiques et de problèmes complexes.

Le présent article propose une analyse nuancée et intégrée de ces deux approches afin d'éviter tout dérapage et toute confusion dans la praxis pédagogique.

Mots clés

Approche par objectifs, approche par compétences, langues étrangères non officielles, didactique

Abstract

In response to the need to introduce more rigour into training systems, the notion of pedagogical objective has been developed with the major concern of making explicit the aims of a training course by formalising the didactic contract between teachers and learners and clearly stating what the latter had to learn. The combined influences of the behaviorist current in learning psychology and the docimological perspective of assessment have resulted in a compartmentalization of objectives according to their domains (cognitive, psychomotor, and psycho-affective), an under-representation of high-level taxonomic objectives, and a deficit in the integration of the learning concerned.

The competency-based approach (CBA) is a response to the limitations identified in the framework of the objective-based approach (OBA). Convergences have also developed with other conceptual currents, such as contextualized teaching and learning, and authentic assessment.

The common intention of these approaches is to make teaching and learning effective by offering a structuring framework for planning pedagogical activities in accordance with the explicitly identified goals. Some authors consider these approaches to imply radically different ways of thinking about teaching, learning, and assessment, while others see continuity in the intelligence of objectives and the development of learning from authentic situations and complex problems.

This article proposes a nuanced and integrated analysis of the two approaches to avoid confusion in pedagogical practice.

Keywords

Objective-based approach, competency-based approach, non-official foreign languages, didactics

Introduction

L'approche pédagogique par compétences (désormais APC) a véritablement ébranlé les piliers de l'enseignement en revisitant l'essence profonde de l'apprentissage. Mais ce n'est pas la première fois qu'un tel vent de renouveau souffle sur le champ éducatif camerounais en général et dans l'enseignement des LENO en particulier; il a toujours été le théâtre d'une importante succession d'innovations pédagogiques comme la pédagogie par objectifs (PPO), la nouvelle approche pédagogique (NAP) et l'APC. Le cadre de la réforme de cette dernière peut être considéré comme un changement de type systémique qui vise l'amélioration du système. Toutefois, des questions émergentes dans l'application du nouveau paradigme pédagogique sont devenues aujourd'hui beaucoup plus phénoménologiques et se résumeraient en termes de rupture ou de continuité : doit-on s'éloigner des connaissances qui alimentent toute culture ouverte pour ne se consacrer qu'à ce qui est produit par l'apprenant lui-même? Ne pourrait-on pas trouver une voie qui pourrait concilier connaissances et compétences puisque les deux approches sont loin d'être exclusives l'une de l'autre? Les repères théorico-conceptuels et les implications pédagogiques afférents montrent que dans le cadre de l'enseignement des LENO au secondaire, une logique préside à ces deux approches : celle de rationaliser les objectifs pour rendre efficace l'enseignement/apprentissage de ces langues.

I. Problématique

Depuis son accession à l'indépendance en 1960, le Cameroun a connu plusieurs réformes visant à restructurer son système éducatif. Ces réformes ont expérimenté plusieurs approches : l'Approche par les contenus, l'Approche par les objectifs et la dernière en cours, l'Approche par compétences. Les changements apportés par cette dernière réforme sont nombreux et concernent tout particulièrement les méthodes et les programmes d'enseignement. En effet, l'Approche par compétences prétend entre autres objectifs de faire émerger un nouveau type d'individu capable de déployer les compétences nécessaires au développement rapide du pays.

À une école jadis consacrée dans l'acquisition de connaissances très souvent décontextualisées s'est substituée partout dans le monde une école soucieuse d'outiller les apprenants afin qu'ils puissent faire face à des situations de vie réelles, complexes et diversifiées. À la place d'une école coupée de la société s'est installée une école intégrée, soucieuse du développement durable, et qui prend en compte les cultures et les savoirs locaux. Avec la mise en place de cette école nouvelle inscrite dans la Loi d'Orientation de l'Éducation de 1998 et la nécessité d'une insertion socioprofessionnelle, il est nécessaire d'adopter un paradigme pédagogique pour l'élaboration des programmes d'études : l'Approche par les compétences

avec une entrée par les situations de vie (MINESEC, 2014).

L'Approche par compétences est donc une méthodologie éducative implantée actuellement dans plusieurs pays dans le monde entier, et le Cameroun en fait partie (Ouardia Ait Amar Meziane, 2014). L'observation des pratiques pédagogiques des enseignants sur le terrain révèle que les enseignants ont du mal à passer de la pédagogie par objectif (PPO) à l'APC. Certains enseignants cherchent à se conformer aux exigences de l'APC énoncées dans les programmes et les guides pédagogiques, mais leur manque de formation et de maîtrise de l'approche les empêche de les exploiter de façon optimale (Françoise Cros, Jean-Marie et al 2009).

L'application de l'APC dans les classes par les enseignants ne va pas au-delà de l'utilisation mécanique de certains concepts et du respect des étapes à suivre, ce dont on retrouve trace dans la préparation des leçons. Les pratiques pédagogiques liées par les enseignants à l'APC sont indécises, incohérentes et fortement teintées par la pédagogie par objectifs. Elles ne les satisferont pas entièrement puisqu'ils demandent fortement une formation additionnelle. Il y a un net clivage entre ce qu'ils croient faire, le considérant comme typique de l'APC, et ce qu'ils font. Ainsi, si les enseignants reconnaissent que la remédiation constitue un point fort de l'APC, ils continuent à pratiquer la correction des fautes devant toute la classe sans dispositif approprié (par l'analyse et la catégorisation des erreurs et par la mise en place d'une stratégie de remédiation). Ils estiment par ailleurs que l'APC demande beaucoup de temps et que la pratique de la remédiation requiert de meilleures conditions de travail. Les enseignants novices recourent le plus souvent (quotidiennement pour certains) au curriculum, d'où l'importance de les former à l'APC en formation initiale. Les plus anciens le font rarement et appliquent ce qu'ils croient avoir compris sur l'APC. Les stratégies d'apprentissage tendant à rendre l'élève acteur de son propre apprentissage sont peu présentes, et on assiste plutôt à un enseignement frontal classique et transmissif, faute de maîtrise de l'APC. La mise en œuvre de l'APC rencontre donc de sérieuses difficultés tant à cause du contexte de la classe (effectifs pléthoriques, espace réduit, etc.) qu'en raison de l'insuffisance des compétences professionnelles des enseignants en APC.

En d'autres termes, la complexité théorique et méthodologique de l'APC, le faible niveau de qualification des enseignants, les trop rares jours de formation et la mise à disposition défailante ou incomplète du nouveau curriculum, des informations et outils nécessaires à la modification des pratiques pédagogiques sont porteurs non seulement de contradictions, mais d'impasses. Un changement aussi important dans les pratiques de classes se réalise dans le moyen, voire le long terme, et requiert un accompagnement et un soutien continus des enseignants. Il est de ce fait difficile d'incriminer l'APC pour les résultats faibles des élèves, puisque cette approche n'est pas réellement mise en œuvre dans les classes des pays étudiés. À l'heure actuelle, par exemple au Cameroun, les situations dans les

classes sont duelles : les classes APC appliquant la méthode classique, les enseignants non formés à l'APC cherchant à l'appliquer. Ne serait-il pas nécessaire au regard de ce qui précède d'avoir d'abord un repère théorique, et ensuite un éclairage conceptuel qui déboucheraient sur des implications pédagogiques utiles aux réflexions ultérieures ?

II. Repères théorico-conceptuels et implication pédagogiques

Grawitz (2001) définit le mot concept comme étant «une représentation rationnelle comprenant les attributs essentiels d'une classe de phénomènes ou d'objets». Ogden et Richard (1923) résument cette définition en trois mots : la dénomination, la compréhension et l'extension. En effet, notre réflexion se fonde sur certains concepts fondamentaux dont la récurrence tout au long de la rédaction traduit leur importance. Il nous revient de nommer les plus récurrents (l'Approche par objectifs et l'Approche par compétences), de les définir pour faciliter leur compréhension et leur opérationnalisation, et par conséquent la compréhension de cette recherche.

II. 1. L'approche par objectifs et ses implications pédagogiques

II. 1. 1. Définition

Dans un ouvrage à visée didactique, De Landsheere (1984) rappelle que la notion d'objectifs pédagogiques s'est développée, à partir des années 1950 et, surtout 1960, pour répondre à la nécessité d'introduire davantage de rigueur dans les dispositifs de formation. Dans un contexte marqué par la double augmentation exponentielle des savoirs et du nombre d'étudiants à former, il s'agissait de formaliser le contrat didactique entre les enseignants et les étudiants, et d'énoncer clairement ce que ces derniers devaient apprendre. On comprend dès lors que le développement du concept d'objectif et ses applications opérationnelles ont été étroitement associés à l'idée de planification méthodique des activités de formation, selon une démarche systématique comprenant une analyse des besoins, la détermination des objectifs d'apprentissage, le choix des méthodes d'enseignement et d'évaluation des apprentissages, cette dernière activité ayant vocation à vérifier l'atteinte des objectifs.

À partir de cette intention première, un certain clivage selon Reynal F, Rieunier (1997) s'est opéré entre les auteurs qui considéraient qu'un objectif pédagogique devait d'abord décrire une activité intellectuelle précise de l'étudiant — c'est le cas de Bloom et al (1971) — et ceux qui exigeaient, notamment en référence à la perspective de la psychologie behavioriste, qu'un objectif pédagogique soit formulé en termes de comportements observables — c'est notamment le cas de Mager

(1975) —. Selon Bloom (ibid), l'objectif pédagogique est une déclaration claire de ce que l'action éducative doit amener comme changement chez l'étudiant et la finalité première de sa taxonomie des objectifs éducationnels (Bloom, 1956) est de catégoriser les niveaux d'activité intellectuelle sollicités par l'objectif (Reynal F, Rieunier A. 1997). Mager (1975) précise que les objectifs doivent décrire un ensemble de comportements observables dont il est postulé qu'ils attestent valablement les apprentissages maîtrisés par l'étudiant. Il indique en outre que l'objectif doit décrire les conditions de réalisation du comportement attendu et préciser la performance minimale à atteindre. Dans cette perspective, l'objectif doit donc décrire un résultat désirable et non le processus d'apprentissage. Gagné (1974) considère également que les objectifs doivent être considérés comme une déclaration explicite des résultats désirés au terme d'un processus d'enseignement, mais il insiste aussi sur les activités de l'élève. Au total, les objectifs d'apprentissage précisent donc des changements durables et désirables chez l'étudiant et qui surviennent pendant ou à l'issue d'une situation pédagogique (Legendre, 1993) et ils infèrent, plus ou moins explicitement, les activités qui permettent d'y parvenir.

En somme, l'approche par objectifs est un modèle de conception pédagogique qui définit l'apprentissage en fonction des comportements ainsi que des «réponses» observables et mesurables. Les objectifs expriment ce que l'enseignant valorise, et le niveau d'habileté cognitive attendu de l'apprenant. Dans le déroulement de l'approche, celui-ci est exposé de manière progressive à des problèmes de plus en plus complexes. De plus, les objectifs déterminent avec précision le résultat souhaité, au terme d'un processus d'enseignement. Inspiré du behaviorisme, ce modèle est un moyen d'organiser le curriculum de formation, en fonction d'épreuves standardisées liées à l'évaluation sommative, qui vise une reconnaissance des acquis. Avec l'approche par objectifs, l'enseignant se réfère à une taxonomie des objectifs d'apprentissage qui lui permet de structurer sa planification des activités de formation et d'évaluation.

II. 1. 2. Implications pédagogiques

Pendant des années, les techniques de rédaction des objectifs ont été l'objet de plusieurs propositions et débats. De Landsheere (1984) en a proposé l'une des classifications les plus fonctionnelles. L'auteur reconnaît que tous les objectifs n'ont pas le même degré de précision, et propose de les classer à trois niveaux : les buts, les objectifs généraux et les objectifs spécifiques. Ainsi, la formulation des objectifs s'échelonne comme suit : des déclarations très générales constituant des buts du dispositif éducationnel concerné, des objectifs généraux appliqués à de grandes sections de programme ou de cours et enfin des objectifs spécifiques correspondant à des tâches très précises. Les objectifs généraux et spécifiques peuvent être classés en référence aux différents types de comportements selon les

différents domaines et niveaux des taxonomies des objectifs pédagogiques, dont celle de Bloom (1971) est la plus connue. Elle catégorise les capacités humaines en trois domaines, respectivement cognitif, psychomoteur et affectif. Chacun de ces domaines est ensuite divisé en différents niveaux hiérarchisés. La taxonomie du domaine cognitif distingue ainsi respectivement : la connaissance, la compréhension, l'application, l'analyse, la synthèse et l'évaluation. En pratique, des taxonomies simplifiées ont souvent été utilisées. Dans la continuité de la perspective de Mager (1975), De Landsheere formule que pour être opérationnel, un objectif doit nécessairement décrire : le comportement observable, le produit attendu, les conditions dans lesquelles se réalisera ce comportement et les critères permettant de décider si la performance est suffisante. Un objectif spécifique est toujours opérationnel, mais un objectif opérationnel n'est pas nécessairement spécifique, comme le déclarent Reynal et al (1997).

L'ensemble de la démarche dans cette réflexion menée en langues étrangères reflète souvent les besoins sociétaux dictés par les grands organismes et institutions académiques, des objectifs généraux jusqu'aux objectifs spécifiques extrêmement détaillés, formulés habituellement par les enseignants, et a pour but de faciliter à la fois la planification des activités d'enseignement et d'apprentissage, les apprentissages des étudiants ainsi que l'évaluation des apprentissages, des enseignements et des dispositifs de formation. En cohérence avec le paradigme behavioriste, dominant à l'époque du développement du concept d'objectif pédagogique, la notion d'objectif opérationnel conduit à définir l'apprentissage et à l'évaluer à partir des comportements observables et il est par ailleurs implicitement admis que le résultat observé découle directement des activités d'enseignement (Harden RM, 1999; Scallon G, 1988; Gagné et al. 2005). Pourtant, dès les années 1960, Gagné (1995) avait introduit la notion de conditions d'apprentissage, qu'il développera ultérieurement. Ce fut le début de l'application des connaissances développées en psychologie cognitive au domaine des sciences de l'éducation. Il soutient que les différents stimuli et les rétroactions qui en résultent constituent l'ensemble des événements d'apprentissage, qui favorisent l'intégration de l'information dans la mémoire, et que c'est cet ensemble d'événements qui constitue les conditions d'apprentissage à mobiliser en situation. C'est ce peu d'intérêt porté au transfert des connaissances ou à leur mobilisation qui contribuerait à l'émergence d'une approche centrée sur la pensée créative de l'apprenant : l'intelligence des objectifs ou la compétence.

II. 2. L'approche par compétences et ses implications pédagogiques

L'émergence du concept de compétence et le développement progressif de l'APC dans la formation initiale et continue des enseignants des LENO du

MINESEC constituent une réponse à la préoccupation d'apporter une solution aux problèmes et aux limites identifiées dans le cadre de l'APO. On peut reconnaître successivement l'influence de plusieurs courants contributifs. Nous évoquerons brièvement quelques-unes de ces contributions, mais nous nous appuyerons notamment sur la définition proposée par Tardif (2006), en considérant qu'elle représente, aujourd'hui, la synthèse provisoirement stabilisée et la plus aboutie du concept de compétence. Tardif conçoit le concept de compétence comme : un construit théorique et empirique utilisable en éducation, d'une façon générale et applicable en apprentissage des langues étrangères plus spécifiquement.

II. 2. 1. Définition

Le courant de réflexion pédagogique exploitant la notion de compétence s'est développé à partir de 1980 aux États-Unis (Ewell PT, 1985). Il a graduellement pris de l'ampleur et s'est rapidement étendu aux milieux européens, notamment anglo-saxons, ces dernières années (Telema H, Kessels W, Meijeirs F, 2000 : 265-278). Comme le rappelle Tardif (2006, un élément consensuel de toutes les réflexions concernant la notion de compétence est l'idée qu'elle se réfère à l'ordre de l'action ; elle concerne des savoirs en acte ou des séquences d'action. À partir d'une analyse des modèles d'apprentissage basés sur les compétences et développés dans les études supérieures aux États-Unis, Voorhees RA (2001 : 5-13) a proposé une définition de la compétence, en faisant référence au «US Department of Education». Selon lui, la compétence est une intégration des habiletés, des connaissances et des capacités nécessaires à l'accomplissement d'une tâche spécifique. Il estime que l'un des éléments importants à la base de toute activité d'apprentissage qui vise le développement des compétences est constitué par des traits de l'approche par objectifs, ou de l'approche par compétences qui sont des caractéristiques propres à chaque étudiant (provenant à la fois de son bagage génétique et du bagage culturel, issu de son milieu familial et social), et qui influenceront l'acquisition en diverses situations d'apprentissage, des capacités et des habiletés et connaissances qui les sous-tendent. En cohérence avec la perspective constructiviste de l'apprentissage, le développement des compétences, en tant que processus, est conçu comme un cheminement individuel. En tant que produit résultant de ce processus, la compétence est une caractéristique idiosyncrasique, c'est-à-dire un état de développement particulier à chaque personne, même si l'on peut reconnaître des similitudes et quelques invariants entre des personnes ayant développé des compétences dans le même champ.

Dans le milieu pédagogique francophone, plusieurs contributions avaient apporté précédemment certaines clarifications importantes. Ainsi Gillet P (1991) et Tardif (1996, 31-47) avaient déjà explicité le caractère intégrateur d'une compétence en faisant référence d'une part, à l'idée de «système de connaissances

organisées en schémas opératoires», et d'autre part, à celle de «famille de situations», Roegiers (2001) parlant pour sa part de famille de «situations-problèmes». La notion de système de connaissances implique qu'une compétence sollicite nécessairement la mobilisation de multiples connaissances de nature variée : les connaissances déclaratives (le quoi et le pourquoi), mais aussi les connaissances d'action, conditionnelles (le quand et le pourquoi) et procédurales (le comment). La notion de «famille de situations» indique que les problèmes capables d'être résolus par la mise en œuvre d'une compétence donnée sont spécifiques, mais qu'ils peuvent se poser dans des situations très différentes, qui partagent néanmoins certaines caractéristiques communes. Ceci permet de s'affranchir d'une conception impliquant une correspondance univoque entre une tâche particulière et une compétence spécifique, faute de quoi l'on retomberait dans les travers réductionnistes des objectifs spécifiques et opérationnels morcelés à l'excès. Ces auteurs avaient, par ailleurs, mis l'accent sur le caractère efficace et efficient de l'action mise en œuvre grâce à la compétence. Perrenoud (1997) pour sa part, a contribué à étendre la notion de connaissances mobilisables au service d'une compétence à tous les acquis du domaine expérientiel et pas seulement aux savoirs codifiés ou formels. Mais, c'est surtout à Le Boterf (2000, 2002) et à ses différentes contributions successives, que l'on doit la substitution de la notion de ressources à celle, trop restreinte, de connaissances, même lorsque l'on en étend le registre au domaine expérientiel. Ces ressources peuvent être internes et concerner divers domaines (cognitif — connaissances —, affectif — attitudes —, sensorimoteur — habiletés), différents types (connaissances déclaratives et connaissances d'action) et différentes origines (savoirs codifiés et savoirs d'expérience). Mais il peut aussi s'agir de ressources externes (collègues dont on sollicite l'avis ou l'expertise, bases de données scientifiques et livres de référence, nouvelles technologies de l'information et logiciels, etc.). Enfin, de nombreux auteurs ont mis en exergue qu'une compétence ne se limitait pas à un simple savoir-faire (de nature algorithmique, automatisable, exerçable en dehors de tout contexte, parfois compliqué). Selon eux, la compétence relève d'un authentique savoir-agir (de nature heuristique, difficilement automatisable, impossible à mettre en œuvre hors contexte, par nature complexe). Prenant en compte ces différentes contributions, Tardif (2006) propose de considérer qu'«une compétence est un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations». Il en souligne : a) le caractère intégrateur (chaque compétence fait appel à une multitude de ressources de nature variée); b) le caractère combinatoire (chaque compétence s'appuie sur une combinaison différenciée de ressources, ce qui permet de résoudre différents problèmes de la même famille de situations concernée); c) le caractère développemental (les aptitudes sont des compétences en développe-

ment et chaque compétence se développe tout au long de la vie); d) le caractère contextuel (chaque compétence est mise en œuvre à partir de contextes particuliers qui orientent l'action) et enfin, e) le caractère évolutif (chaque compétence est conçue afin d'intégrer de nouvelles ressources et de nouvelles situations sans pour autant être dénaturée).

II. 2. 2. Les implications pédagogiques

Une telle définition de la compétence a des implications pédagogiques importantes et fournit explicitement ou implicitement des indications quant aux conditions à prendre en compte au moment de la planification des dispositifs de formations en langues étrangères non officielles (LENO) qui entendent accorder une place centrale au concept de compétence. Cependant, à l'instar des implications respectives de l'approche par objectifs et d'autres courants conceptuels, il n'est pas toujours facile de dissocier ce qui relève directement d'une théorie de la compétence et ce qui relève davantage d'autres courants théoriques contemporains, avec lesquels se sont développées de fortes convergences. Ainsi faut-il mentionner, parmi les perspectives importantes étroitement reliées à l'approche par compétences, la perspective de l'apprentissage et de l'enseignement contextualisés authentiques (Bédard D et alii. 2000), ou encore les théories concernant le transfert des apprentissages (Voorhees J., 2001).

En mettant en exergue la dimension de savoir-agir complexe, la notion de compétence explicite le caractère intrinsèquement lié à l'action des savoirs qui sont en jeu dans une compétence. Scallon (2004) énonce comme un principe que c'est dans l'action que les compétences peuvent être développées et inférées. Dès lors, en accord avec les orientations conceptuelles de la perspective de l'enseignement et de l'apprentissage contextualisés, les dispositifs de formation dédiés au développement de compétences doivent privilégier la confrontation des étudiants à des tâches en lien avec des situations-problèmes les plus authentiques possibles. L'une des caractéristiques inhérentes à la notion d'authenticité est que ces situations problèmes reproduisent les caractéristiques des problèmes auxquels seront confrontés les étudiants dans le contexte d'application de leurs apprentissages. À cet égard, une typologie distingue les problèmes dits simples ou bien structurés (*well-structured problems*), et les problèmes dits complexes ou mal structurés (*ill-structured problems*) (Scallon G, 2004). De nombreuses données acquises concernant la problématique du transfert des apprentissages suggèrent que si la compétence à résoudre des problèmes complexes est visée, il convient de confronter l'étudiant le plus tôt possible à la complexité (Tardif J., 1999). Cette notion rompt carrément avec les orientations de la perspective behavioriste, qui recommandaient d'exposer les étudiants à des degrés de complexité croissants, en préconisant un cheminement systématique et obligatoire du simple vers le complexe. Le corollaire en

est la nécessité de mettre systématiquement en place une assistance cognitive à l'apprentissage, dont le degré diminuera progressivement. L'étudiant doit réaliser d'emblée des tâches complexes, mais le soutien offert varie selon son degré de maîtrise des compétences. À certains moments, notamment en début de formation, l'enseignant peut assumer lui-même une partie de la tâche compte tenu du niveau de compétence de l'étudiant, stratégie appelée échafaudage (scaffolding) dans la littérature anglo-saxonne. Ce soutien a vocation à être ensuite progressivement allégé (fadding) (Collins A., Brown JS., Newman SE., 1987).

En accord avec les apports théoriques concernant le transfert des apprentissages, il est essentiel que les étudiants chez lesquels on vise la construction des compétences soient exposés à de nombreuses occasions d'application des compétences en construction (recontextualisations multiples); il s'agit notamment de créer les conditions pour que les étudiants soient exposés à de nombreuses variantes de problèmes au sein de chaque famille de situation. Une conception erronée serait de considérer que des compétences générales (ou transversales), comme celles reliées à la communication et à la collaboration par exemple, peuvent se construire indépendamment des contextes et des contenus spécifiques à une profession et que des compétences développées de façon générique, c'est-à-dire décontextualisée, seraient la garantie du transfert ultérieur des apprentissages concernés vers de multiples nouveaux contextes. Les travaux de recherche indiquent au contraire que c'est l'exploitation de situations particulières et de contextes spécifiques qui peut donner progressivement naissance, grâce à des interventions pédagogiques appropriées, à des compétences transférables (Tardif J., 1999).

Les différentes définitions de l'APO et l'APC, leurs implications pédagogiques respectives dans l'enseignement des LENO, et surtout la diachronie de leur apparition et les interprétations qui sont faites dans les milieux éducatifs laissent planer les doutes quant à leur caractère exclusif ou intégratif. C'est à partir de là que nous entrevoyons une réflexion qui essaye de répondre à la question ainsi formulée : dans l'enseignement/apprentissage des LENO au secondaire, y'a-t-il vraiment rupture? En quoi réside la complexité? Dans l'intégration des ressources? Des situations complexes? Si oui, ne disqualifie-t-elle pas le processus qui va du simple au complexe, et qui se fait au gré des situations et des niveaux d'apprentissage?

III. L'APC, UN DOMAINE INDÉPENDANT DE L'APO DANS L'ENSEIGNEMENT DES LENO ?

D'entrée de jeu, l'approche par compétences s'intègre dans ce qu'on appelle de manière générale, la pédagogie par objectifs. Elle représente un mouvement venu pour affronter, ou plutôt pour dépasser les critiques dont cette pédagogie a fait l'objet. Dans le domaine de l'enseignement des langues, son évolution n'est pas indépendante de la pédagogie par objectifs, elle n'est qu'un *design* parmi de nombreux *design*.

Certes, la pédagogie par objectifs s'est enfermée dans son opérationnalisme comportemental, ce qui l'a énormément éloignée de l'acte pédagogique, et l'a transformée, en un acte constitué de réflexes conditionnés, faisant abstraction de toute spécificité et de toute sorte de pensée créative chez l'apprenant.

Mais, il faut souligner que c'est entre 1975 et 1980, qu'une idée de dépasser toute pédagogie par objectifs est née. Elle est basée sur les théories comportementalistes, sans que cela signifie, d'une part la négation de tous les acquis qu'a pu mettre en œuvre la pédagogie par objectifs, aussi bien au niveau de la recherche, mais aussi, au niveau du travail pédagogique. D'autre part, il ne s'agit pas d'un retour à un travail pédagogique ou à des pratiques d'enseignements confuses et équivoques.

En interrogeant le caractère exclusif et/ou intégratif de l'APC et de l'APO, la science linguistique devrait orienter les réponses vers l'intelligibilité des contenus à donner aux différentes variantes lexicales et sémantiques, à l'*objectif* et à la *compétence* en situation didactique. On pourra alors comprendre, sans créer une rupture, que le point de démarcation principal qui caractérise les deux approches est constitué par la situation problème, et c'est cette dernière qui caractérise la situation cible ; car, dans l'APC, il est exigé de l'apprenant d'intégrer divers acquis, et non pas seulement des prérequis comme pour l'APO et d'opérer le transfert contextualisé. Il y a donc une continuité dans la situation cible qui vise l'acquisition des indicateurs de compétence appelés objectifs d'une séance, des compétences de base et des compétences terminales à l'issue d'une étape d'apprentissage, d'un cycle ou d'un profil.

Cette analyse appelle plutôt une logique de continuité rationnelle que nous mettons sous le concept de *génération* pour oser parler des *objectifs de première génération* et des *objectifs de seconde génération*. Et comment comprendre ces syntagmes créés par nous pour justifier cette continuité, malgré la rupture apparente, parfois complexe (non compliquée), mais réelle qui désigne la situation d'intégration ?

Les *objectifs de première génération* sont appelés les objectifs comportementaux. En effet, il est difficile (du moins dans le domaine de l'enseignement des LENO) de donner une définition au concept de compétence sans définir ce qu'est un objectif pédagogique, ceci par ce qu'on considère une compétence, en fin de compte, comme un objectif que les programmes d'enseignement visent à réaliser, soit au niveau cognitif de l'élève, soit au niveau socioaffectif, ou au niveau psychomoteur.

Nous n'allons pas nous attarder sur les différentes définitions d'un objectif pédagogique que les spécialistes ont données. Nous allons nous contenter de dire qu'un objectif pédagogique représente tout changement qu'un enseignant arrive à — ou doit — opérer au niveau de l'apprenant, ou alors, un objectif est un comportement souhaité qu'on vise à réaliser chez l'apprenant. Ce comportement ne

peut s'opérer qu'avec l'activité de l'enseignant et de l'apprenant. Il faut souligner que ce comportement doit être observable, mesurable et évaluable.

Ainsi, des objectifs comme «L'élève doit être capable de comprendre les idées des autres», et «l'élève doit être capable d'exprimer ses idées d'une manière claire» sont difficiles à atteindre, car ils ne sont pas clairs et difficilement évaluables, pour la simple raison que le verbe «comprendre» exprime une activité inobservable, donc inévaluable.

Les objectifs de la seconde génération nous conduisent vers une nouvelle génération des objectifs (*d'où la continuité*) que nous appelons *compétences*. Restant toujours dans le cadre de la pédagogie par objectifs, nous allons vers la recherche d'une alternative qui permet de rendre l'acte d'enseignement comme un acte rationnel et efficace.

Dans les différentes définitions données par les auteurs au concept de compétence, nous sommes arrivés aux conclusions suivantes :

- Une compétence est considérée chez certains auteurs comme un enchaînement de travaux et d'activités observables : c'est-à-dire un ensemble de comportements spécifiques. On trouve cette définition dans le domaine de la formation professionnelle, dans les écrits de certains auteurs attachés à la pédagogie par objectifs.
- La compétence est considérée chez d'autres auteurs comme une potentialité cognitive invisible, et selon cette vision, la compétence se concrétise à travers un certain nombre de performances. Certes, ce concept est considéré, en ce qui nous concerne, comme un ensemble des capacités internes et personnelles.

Dans le langage scientifique, le concept de compétence est un concept nouvellement intégré dans le domaine de la psychologie comme dans le domaine des sciences de l'éducation et dans le domaine du management. En psychologie, le concept remplace aujourd'hui certains concepts comme : «aptitudes», «intérêt» et autres.

Dans le domaine de l'éducation qui nous concerne, l'éclairage terminologique s'appuie sur trois instruments lexicographiques qui permettent d'identifier, en fin de compte, les définitions considérées approximatives de notre contexte. Les différents dictionnaires consultés vont donc nous permettre d'aboutir aux conclusions suivantes :

A- Dans le dictionnaire de Foulquié (dictionnaire de la langue pédagogique (1971), le mot «compétence» est dérivé du verbe «compéter» qui signifie aller avec. Ce dictionnaire considère la compétence comme cette capacité (qu'elle soit juridique ou professionnelle) qui permet à l'individu d'accomplir certaines tâches, certaines fonctions ou certains travaux.

B- Dans son dictionnaire de l'évaluation et de la recherche pédagogique, De Landscheere G. (1978) s'appuie sur le sens que Chomsky donne au terme compétence pour, à son tour, l'expliquer. En effet, Chomsky considère la compétence comme la capacité d'un individu de produire et de comprendre des phrases totalement nouvelles.

C- Dans le dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, la compétence est la caractéristique positive d'un individu qui témoigne de sa capacité à accomplir certaines tâches.

Il existe deux sortes de compétences :

1- Les compétences générales : Ce sont les compétences transférables qui rendent possible l'accomplissement de nombreuses tâches différentes. On les appelle aussi dans la littérature pédagogique, les compétences transversales ; ce sont celles qui sont communes à plusieurs matières.

2- Les compétences spécifiques : Ce sont celles qu'on ne peut caractériser que dans des tâches très spécifiques et bien déterminées, ce sont celles qu'on ne réalise que dans une seule matière.

Dans ce dictionnaire encyclopédique, l'auteur de cette définition estime qu'il existe d'autres compétences comme : la compétence qui facilite l'apprentissage, la compétence qui facilite l'élaboration des rapports sociaux, la compréhension entre les individus. Il y a également les compétences en lien avec le savoir-savant, le savoir-faire et le savoir-être.

IV. CONTRIBUTIONS SPÉCIFIQUES DES DEUX APPROCHES PÉDAGOGIQUES

L'examen de la légitimité et de la potentialité des contributions respectives des deux approches en éducation et notamment dans l'enseignement des Langues étrangères non officielles au secondaire doit être conduit de façon nuancée, en ayant à l'esprit que l'intention commune de ces deux approches répond au souci de rendre l'enseignement et l'apprentissage efficaces, en offrant un cadre structurant pour planifier adéquatement les interventions pédagogiques et les activités d'évaluation, en accord avec les buts explicitement identifiés de la formation.

Une première approche consiste à considérer que les développements conceptuels et opérationnels de l'approche par compétences ont émergé surtout pour dépasser les limites reconnues à l'approche par objectifs, que cette démarche est donc foncièrement un travail continu d'adaptation de l'approche par objectifs, qui n'exige pas de rompre radicalement avec celle-ci. Il s'agirait en quelque sorte de reformuler les objectifs en faisant désormais explicitement référence à des compétences. On trouve d'ailleurs des illustrations d'une telle reformulation dans les ouvrages d'auteurs qui s'inscrivent résolument dans le cadre de l'approche par compétences, par exemple Huba et Freed (2000). Il serait donc judicieux, pour les enseignants, d'exploiter de façon plus pertinente le concept d'objectif, d'une

manière cohérente avec les principes de l'approche par compétences, ainsi qu'avec une conception de dispositifs de formation résolument centrés sur les apprentissages des étudiants. On peut cependant relever que le texte original, en anglais, n'utilise plus le terme traditionnel de *learning objectives*, mais celui de *learning outcomes*, évolution lexicale et sémantique qui, en recentrant la notion d'objectifs sur tous les effets et impacts des activités d'enseignement et d'apprentissage, traduit clairement une rupture conceptuelle avec la conception historiquement comportementaliste qui restait attachée à la notion d'objectif.

Pour plusieurs auteurs, abandonner l'approche par objectifs et choisir de s'engager dans une approche par compétences constitue bien, en effet, «une rupture». C'est notamment le cas de Tardif (2006) qui estime que «l'adoption de programmes axés sur le développement de compétences impose une transformation radicale des pratiques pédagogiques et des pratiques évaluatives» et qui met en garde vis-à-vis de l'idée qu'une telle évolution pourrait résulter de «changements à géométrie variable», de «changements étalés sur plusieurs années» ou d'une «approche par petits pas»; à ses yeux, il s'agit d'un authentique changement de paradigme. Un tel changement de paradigme doit être appréhendé en considérant que les bases épistémologiques qui sous-tendent les deux approches résultent d'influences plurielles et qu'il serait réducteur de chercher à opposer, point par point, les caractéristiques et les influences respectives de l'approche par objectifs et de l'approche par compétences en tant que telles, c'est-à-dire considérées isolément. De ce fait, comme cela a été souligné à plusieurs reprises au cours de cette contribution, il faut reconnaître que des convergences objectives (bien qu'à des degrés divers) se sont établies entre l'approche par objectifs, la conception behavioriste de l'apprentissage, la perspective docimologique de l'évaluation et la logique pédagogique centrée sur l'enseignement d'une part, et l'approche par compétences, la conception socioconstructiviste de l'apprentissage, la perspective de l'évaluation authentique et la logique pédagogique centrée sur l'apprentissage d'autre part.

Conclusion

Il est quasiment difficile de mettre en œuvre l'approche par les compétences dans notre système éducatif, sans la construction ainsi que la compréhension intelligible des objectifs pédagogiques permettant la rationalisation de l'acte pédagogique visant à développer les compétences (les objectifs de deuxième génération des élèves et des enseignants). Ceci ne peut être fait que sous l'angle d'une vision technico-systémique du processus enseignement/apprentissage.

Dans le cadre d'une telle vision en rapport avec les LENO au Cameroun, les différentes activités d'enseignement ne doivent pas rendre la réalisation d'un objectif comportemental comme une finalité en soi, elles doivent partir plutôt

d'une dialectique entre l'objectif général et l'objectif spécifique, en passant par les compétences visées qui doivent être considérées comme «la dynamo» de l'acte pédagogique dans sa globalité.

L'approche par les compétences, alors, ne peut être efficace à travers l'acte enseignement/apprentissage, que si elle arrive à rendre l'élève capable de tester des hypothèses, de poser des problématiques, de résoudre des problèmes, d'analyser des opinions et des idées, bref de rationaliser les objectifs. Dès lors, *rupture* entre l'APO et l'APC, il en est question seulement lorsque l'acte pédagogique n'émanant pas de l'éclectisme méthodologique a une valeur négative, puisqu'il n'arrivera pas à rendre l'élève capable de s'intégrer dans le réel et de s'y impliquer pour changer son milieu, voire son destin. Mais la *continuité* lorsque cet acte, intégrant les objectifs pédagogiques, vise à améliorer et à développer les capacités suivantes : imaginer, comparer, analyser, synthétiser, appliquer, évaluer, classer, apporter des critiques.

Références bibliographiques

Monographies, articles et périodiques

- Bédard, D., Frenay, M., Turgeon, J., & Paquay, L. (2000). *Les fondements de dispositifs pédagogiques visant à favoriser le transfert de connaissances : les perspectives de « l'apprentissage et de l'enseignement contextualisés authentiques »*. Res Academica, (18), pp. 21-47.
- Bloom, B. S., Hastings, J. T., & Madaus, G. F. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York : McGraw-Hill.
- Collins, A., Brown, J. S., & Newman, S. E. (1987). *Cognitive apprenticeship: Teaching the craft of reading, writing, and mathematics (Technical Report n° 403)*. Cambridge, MA : Centre for the Study of Reading, University of Illinois, BBN Laboratories.
- Cros, F., De Ketele, J.-M., Dembélé, M., Develay, M., & Gauthier, R.-F. (2010). *Document de travail n° 97 – Les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique* (pp. 1-223).
- De Landsheere, V., & De Landsheere, G. (1984). *Définir les objectifs de l'éducation (5e éd.)*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Ewell, P. T. (1985). *Assessing educational outcomes*. New Directions for Institutional Research, (47). San Francisco : Jossey-Bass.
- Gagné, R. M., & Briggs, L. J. (1974). *Principles of instructional design*. New York : Holt, Rinehart & Winston.
- Gagné, R. M. (1985). *The conditions of learning (4th ed.)*. New York : Holt, Rinehart & Winston.
- Gillet, P. (1991). *Construire la formation : outils pour les enseignants et les formateurs*. Paris : Éditions sociales françaises.
- Harden, R. M., Crosby, J. R., & Davis, M. H. (1999). *Outcome-based education. Part 1: An introduction to outcome-based education*. Medical Teacher (AMEE Guide n°14), 21(1), pp. 7-14.
- Huba, M. E., & Freed, J. E. (2000). *Learner-centered assessment on college campuses: Shifting the focus from teaching to learning*. Boston, MA : Allyn & Bacon.
- Le Boterf, G. (2000). *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2002). *Développer la compétence des professionnels : construire des parcours de professionnalisation (4e éd.)*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation (2e éd.)*. Montréal : Guérin ; Paris : ESKA.
- Mager, R. F. (1975). *Preparing objectives for instruction*. Belmont, CA : Fearon.
- Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF.
- Raynal, F., & Rieunier, A. (1997). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*. Apprentissage, formation, psychologie cognitive. Paris : ESFÉditeurs.

- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Québec : Éditions du Renouveau pédagogique.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement*. Montréal (QC) : Chenelière Éducation.
- Tillema, H., Kessels, W., & Meijers, F. (2000). *Competencies as a building block for integrating assessment with instruction in vocational education: A case from the Netherlands*. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25, pp. 265-278.
- Voorhees, R. A. (2001). Competency-based learning models: A necessary future. In: R. A. Voorhees (éd.), *Measuring what matters: Competency-based learning models in higher education* (New Directions for Institutional Research, n° 110, pp. 5-13). San Francisco : Jossey-Bass.

Texte officiel

- Ministère des Enseignements secondaires (MINESEC). (2014). Arrêté n° 263/14/MINESEC du 13 août 2014 portant application des programmes APC dans le système éducatif camerounais. Yaoundé : République du Cameroun.