

De la pédagogie par objectifs à l'approche par compétences : migration de la notion de compétence



Ouardia Ait Amar Meziane
Université de Tiaret, Algérie
ouardadocs@hotmail.com

Reçu le 01-03-2014/ Évalué le 10-08-2014/Accepté le 20-10-2014

Résumé

Le présent article a pour but de confronter l'approche par compétences, basée sur une conception interactionniste et constructiviste de l'enseignement/ apprentissage et visant à mettre en relation les apprentissages acquis à l'école avec la réalité sociale, à la pédagogie par objectifs avec laquelle elle n'est pas sans lien. Nous allons dans un premier temps rappeler les caractéristiques de la pédagogie par objectifs et mentionner les reproches qui lui ont été faits et nous verrons dans un second temps si l'approche par compétences correspond ou non aux évolutions de la notion de compétence développée dans différents domaines. Enfin nous essayerons également de démontrer que la notion de compétence développée en didactique des langues et dans le monde du travail permet de dépasser les limites actuelles de l'approche par compétences.

Mots-clés : compétence, approche par compétences, pédagogie par objectif

从目标教学到能力培养：关于能力概念的迁移

提要： 本文将对研究能力教学法和目标教学法。能力教学法以教与学的互动和建构思想为理论依据，旨在使学生在学校习得的知识能够和社会现实建立联系。为此，我们将首先回顾目标教学法的主要特性及其遭遇诟病之处，尔后分析能力教学是否符合有关能力概念的变迁，最终证明运用外语教学领域的的能力观和职场意义上的能力观将有助于超越能力教学法目前的局限性。

关键词：能力 能力教学 目标教学

From the objective-based pedagogy to the competency-based approach : the migration of the notion of competence

Abstract

The present article aims to confront the competency-based approach founded on interactionist and constructivist approach to teaching/learning and targets to link school acquisitions to social reality within the objective-based pedagogy to which it is not unrelated. As a first step, we will recall the characteristics of the objective-based pedagogy and mention the criticisms that have been made, and, latter, we'll see whether the competency-based approach corresponds to the changes in the concept of the developed competence in different fields or not. Finally, we will try also to demonstrate that the developed competence notion in language didactics and the working world makes it possible to exceed the current limits of the competence-based approach.

Keywords : competency, competency-based approach, objective-based approach

1. Introduction

L'approche par compétences (désormais APC) est une méthodologie éducative implantée actuellement dans plusieurs pays dans le monde entier (Algérie, Tunisie, Bénin, pays Baltes, etc.). Dans le présent article, nous allons montrer que l'APC est soumise à des critiques, notamment celle d'être une version améliorée de la pédagogie par objectifs (désormais PPO). Nous allons dans un premier temps rappeler les grands traits de la PPO et les critiques qu'elle a subies. Puis, parce que la notion de compétence occupe une place centrale dans l'APC, nous étudierons dans un second temps les évolutions de cette notion en didactique des langues (désormais DDL) et nous verrons comment elle s'actualise dans le Cadre européen commun de référence pour les langues (désormais le CECRL ou le Cadre) où elle a été notamment influencée par le monde du travail. Enfin dans un troisième temps nous étudierons en détail l'APC, la place de la compétence dans son paradigme conceptuel et les liens existant ou non entre la compétence de la perspective actionnelle du CECRL et celle de l'APC pour voir s'il est possible de dépasser les limites actuelles de l'APC.

2. La pédagogie par objectifs : caractéristiques et limites

La PPO est une technologie éducative prônée par Tyler (1949)^o. Apparue aux États-Unis au cours des années 1950 d'abord dans un contexte socio-économique, celui de l'industrie automobile, elle s'est ensuite diffusée dans le domaine éducatif à travers les travaux de Bloom^o. Puis elle s'est développée au Canada avant d'arriver en Europe, lors du mouvement de rationalisation des systèmes éducatifs. La PPO a été appliquée dans la formation professionnelle et technique avant d'être étendue à l'enseignement général au cours des années 1980 et au français enseigné comme une langue étrangère (désormais FLE) lors du passage au communicatif avec l'appui du Conseil de l'Europe, par le biais du projet « Langues vivantes » de 1971.

En tant que technologie éducative, la PPO se caractérise par son origine théorique qui se trouve dans le behaviorisme. Ce courant psychologique se centre sur les comportements observables et mesurables et rejette la référence à la conscience, c'est-à-dire à tout ce qui se passe dans « la boîte noire » qu'est le cerveau. La PPO, donc, « se fonde sur le comportementalisme qu'elle conjugue à des contenus disciplinaires décomposés en très petites unités » (Buffault et alii, 2011 : 4), ce second aspect de la PPO mentionné dans cette citation (c'est-à-dire le fractionnement des savoirs) représente

ainsi une autre marque du béhaviourisme pour lequel la segmentation des savoirs éviterait l'erreur.

La PPO s'articule sur trois concepts principaux qui sont : un comportement observable, un objectif général et un objectif spécifique.

Selon Hameline (1991 : 98), l'objectif général se définit comme « un énoncé d'intention pédagogique décrivant en termes de capacités de l'apprenant l'un des résultats escomptés d'une séquence d'apprentissage ». Par exemple : à l'issue de la troisième unité didactique en deuxième année de collège en contexte algérien : « l'apprenant sera capable de produire par écrit le récit d'un évènement fictionnel ». L'objectif spécifique ou opérationnel est selon Mager (1971) « issu de la démultiplication d'un objectif général en autant d'énoncés rendus nécessaires. ». Aussi, à partir de l'objectif général précédent, un des objectifs spécifiques pourrait être : « l'apprenant sera capable d'énumérer chronologiquement des actions et de maîtriser le couple passé composé / imparfait. ».

Toujours selon Hameline, (op. cit. : 100) pour qu'un objectif soit qualifié d'opérationnel, il doit répondre à quatre conditions qui sont :

1. « Son contenu doit être énoncé de la façon la moins équivoque possible. ». Cela signifie que la lecture et l'interprétation d'un objectif par des personnes différentes ne doivent pas donner lieu à des interprétations divergentes.
2. « Il doit décrire une activité de l'apprenant identifiable par un comportement observable ». Cela veut dire qu'un objectif opérationnel répond à des conditions d'énonciation en termes de comportement concret, excluant tout verbe subjectif tel comprendre/ apprécier, etc. Nous remarquons que ce critère découle de la référence au béhaviourisme.
3. « Il doit mentionner les conditions dans lesquelles le comportement escompté doit se manifester ». L'objectif opérationnel doit répondre à des conditions de précision de : lieu/ temps/ moyen de réalisation de l'objectif. Par exemple l'utilisation ou non d'un dictionnaire, pour faire un exercice en 30 minutes/1 heure, etc.
4. « Il doit indiquer le niveau d'exigence auquel l'apprentissage est tenu de se situer, et les critères qui serviront à l'évaluation de cet apprentissage ». L'objectif opérationnel doit fixer les modalités et les critères définitoires de l'évaluation qui portera par exemple sur la maîtrise syntaxique, l'adéquation au contexte communicatif et le degré de réussite au test d'évaluation. Par exemple nous considérons qu'un test est réussi si huit réponses positives sur dix sont données.

D'autre part, l'article « Pédagogie par objectifs » du *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* dirigé par Cuq (2003 : 192) affirme que la PPO est

une « pédagogie qui consiste à lier l'objectif fixé à son mode opératoire et aux moyens de sa réalisation [...] un objectif global est fixé [...] et décomposé en sous-objectifs qui concourent tous à la réalisation de l'objectif global [...] ensuite, un ensemble d'activités pédagogiques est considéré comme nécessaire et suffisant pour la réalisation du sous-objectif. La PPO entraîne un découpage particulier du temps d'apprentissage qui se fait par blocs successifs et compacts, correspondant à chaque sous-objectif ». Si cette définition est juste pour ce qui concerne la programmation de l'activité en objectif général et objectifs opérationnels, elle omet toutefois de signaler qu'on ne peut en fait parler de « pédagogie par objectif », puisque l'approche par objectifs fixe des buts, mais ne dit pas comment les réaliser^o. D'autre part, cette définition de la bien mal nommée PPO, oublie de souligner le renversement didactique que l'approche par objectifs a permis : en effet, pour la première fois en didactique, l'accent était mis non sur les contenus en tant que tels, mais sur ce que l'apprenant devait être capable de maîtriser à l'issue de la formation. Avec l'approche par objectifs, un déplacement sur l'apprentissage commençait à s'effectuer.

Plusieurs autres critiques ont été faites à la PPO notamment :

- La PPO s'est renfermée, selon Pelpel (2002 : 32), « dans un 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 pensée créative chez l'apprenant. » Ce qui implique qu'avec la PPO nous sommes donc dans le conditionnement, le montage de réflexes et non dans la construction des savoirs par l'apprenant, dans l'appel à son potentiel cognitif.
- Étant soumis aux objectifs de l'enseignant, l'apprenant n'est pas toujours au centre du processus d'apprentissage, surtout si la PPO se résume à fixer d'une manière technocratique les objectifs.
- On reproche à la PPO de fractionner les savoirs à apprendre au point que l'élève perd la finalité des apprentissages, ce que souligne Deronne (2012 : 17) en accusant la PPO « de trop compartimenter les savoirs en décomposant les contenus en de multiples objectifs opérationnels. [...] cette accumulation de connaissances cloisonnées engendrait une perte de sens des apprentissages et une incapacité des élèves à mobiliser les savoirs spontanément dans des situations pour lesquelles ils seraient pertinents. ».

Après avoir rappelé les traits constitutifs de la PPO, nous allons aborder désormais la notion de compétence, une notion centrale de l'APC, et nous allons retracer ses évolutions en DDL, et ce, en nous focalisant plus particulièrement sur ses modes d'actualisation dans le Cadre européen où elle a été influencée par le monde du travail.

3. La notion de compétence

Pour Chomsky (1971), la compétence linguistique est une capacité innée qui permet à un sujet parlant d'émettre et de comprendre un nombre infini de phrases. Cette compétence est liée au lexique, à la phonétique, à la syntaxe et aux autres domaines du système d'une langue. Elle est virtuelle et elle s'actualise dans la performance.

Cette notion de compétence a ensuite connu un certain nombre d'évolutions du fait de sa mobilisation dans différents domaines disciplinaires :

Hymes complète et amplifie la définition de la notion de compétence, en y ajoutant des dimensions socio-culturelles sous forme de règles sociales d'utilisation. Avec Hymes, nous assistons à l'émergence de la notion de « compétence de communication » à qui il attribue, en plus d'une dimension linguistique, une dimension sociolinguistique : « les membres d'une communauté linguistique ont en partage une compétence des deux types, un savoir linguistique et un savoir sociolinguistique, c'est-à-dire, une connaissance conjugquée de normes de grammaire et de normes d'emploi. » (Hymes, 1984 : 47).

La notion de compétence migre ensuite, au cours des années 1980, dans le monde « socio-professionnel » puis dans le monde de « la formation et de l'éducation ». En effet, au cours des années 80, le monde du travail a connu plusieurs mutations techniques, technologiques et économiques qui ont introduit massivement de l'imprévu et de la complexité et qui ont imposé d'abandonner le travail à la « chaîne » qui consistait à réaliser une suite de gestes sans faire intervenir aucune initiative personnelle du travailleur. Pour Richer (2014 : 3), le monde du travail « a emprunté à la linguistique chomskyenne la notion de compétence pour son sens d'adaptation créative aux exigences de la complexité. Il s'en est servi afin de désigner chez les employés et dans les entreprises une capacité, devenue indispensable, à s'adapter à des situations professionnelles de plus en plus complexes, instables et événementielles ». Le Boterf désigne cette capacité de sortir du prescrit pour faire face à l'imprévu par l'expression de « savoir-agir ». Toujours selon Richer (op. cit. : 3-4), « le monde du travail s'est emparé de la notion de compétence, mais pour en élaborer deux versions divergentes : une version libérale appréhende la compétence comme adaptation aux exigences de rendement des entreprises [...] et une version humaniste de la compétence met en avant, [...], le sujet agissant intentionnellement. Cette version humaniste conçoit la compétence [...] comme un développement du potentiel créatif de l'individu ». A travers la compétence, cette version humaniste favorise, selon Zarifian (2003 : 8),^o « le pouvoir d'action, la capacité à donner du sens et l'engagement de la subjectivité de ceux qui s'affrontent, au quotidien, à des situations professionnelles. ». La compétence dans le monde de travail est profondément ancrée dans l'action singulière, fait que traduit la définition désormais classique de la compétence donnée par Le Boterf

(1994 : 16) : « l'actualisation de ce que l'on sait dans un contexte singulier marqué par les relations de travail, une culture institutionnelle, des aléas, des contraintes temporelles, des ressources [...] est révélatrice du passage à la compétence. Celle-ci se réalise dans l'action. Elle ne lui préexiste pas. [...]. Il n'y a de compétence que de compétence en acte » : De plus, la compétence est dynamique, car elle est « une combinaison de connaissances, savoir-faire, expériences et comportements s'exerçant dans un contexte précis » (Gagnon, 2011). Richer (2012 : 76-92), en se basant sur Le Boterf et Tardif, insiste sur cette dimension de mobilisation, combinaison de savoirs/savoir-faire/savoir-être en écrivant que la compétence est une « association de savoirs, de savoir-faire procéduraux professionnels et cognitifs, de savoir-être qui se réalisent non sur le mode de l'addition, mais [...] sur le mode de la mobilisation, de la combinaison, de l'interaction [...] ». Il est à remarquer que la notion de « stratégie » présente dans le CECRL comporte un air de famille évident avec la notion de « savoir-mobiliser » élément central de la compétence dans le monde du travail (Le Boterf) : stratégie et savoir-mobiliser mettent l'accent tous deux sur l'aspect dynamique de la compétence qui n'est plus une addition de savoir/savoir faire/savoir être, mais une activation de ces différents savoirs. La définition suivante, par exemple, confirme la similitude entre ces deux concepts : « les stratégies de production supposent la mobilisation des ressources et la recherche de l'équilibre entre des compétences différentes - en exploitant les points forts et en minimisant les points faibles - afin d'assortir le potentiel disponible à la nature de la tâche ». CECRL (2001 : 53).

Dans le Cadre européen, le concept de compétence est repris et défini d'une manière classique selon la tripartition savoirs/savoir-faire/savoir-être : « les compétences sont des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir » (CECRL, 2001 : 15). Le CECRL reconceptualise « la compétence de communication » en « compétence à communiquer langagièrement » qui se décompose en trois composantes :

- Une composante linguistique qui a trait à toutes les dimensions de la langue comme système (compétence lexicale ; compétence grammaticale ; compétence sémantique ; compétence phonologique ; compétence orthographique) ;
- Une composante sociolinguistique, c'est-à-dire toutes les dimensions socioculturelles de l'utilisation de cette langue ;
- Une composante pragmatique qui, quant à elle, couvre la mobilisation fonctionnelle des ressources de la langue.

La « compétence à communiquer langagièrement » est adossée dans le Cadre à des « compétences générales individuelles » qui regroupent les savoirs, savoir-faire et savoir-être qu'un apprenant possède, ainsi que ses savoir-apprendre. Le Cadre (2001 : 16-17) définit ces savoirs comme suit : « les savoirs ou connaissances déclaratives sont [...] des connaissances résultant de l'expérience sociale ou d'un apprentissage plus

formel [...]. Les habiletés et savoir-faire [...] relèvent de la maîtrise procédurale plus que la connaissance déclarative, [...] et s'accompagnent [...] de formes de savoir-être [...]. Les savoir-être sont [...] des dispositifs d'attitude, qui touchent [...] au caractère intraverti ou extraverti manifesté dans l'interaction sociale [...]. Les savoir-apprendre mobilisent des savoirs-être et des savoirs et des savoir-faire et s'appuient sur des compétences de différents types. ».

Il est à noter que « la compétence à communiquer langagièrement » et les « compétences générales individuelles » constituent ainsi les ressources qui sont mobilisées par les stratégies lors de l'activité langagière. Nous remarquons certaines convergences dans la définition donnée à la notion de compétence dans le CECRL et dans le monde du travail. En effet, la notion de compétence dans le Cadre introduit à un nouveau paradigme didactique qui ancre les savoir-faire et les savoir-être dans le réel comme le montre la définition suivante de la perspective actionnelle qui sous-tend le Cadre : « La perspective privilégiée ici est [...] de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. » (CECRL, 2001 : 15). La compétence dans le CECRL, comme dans le monde du travail, est liée étroitement à l'action (physique langagière, intellectuelle, individuelle et collective) qu'on dénomme dans le CECRL « une tâche ».

4. Les caractéristiques de l'approche par compétences

L'APC est une méthodologie développée par De Ketele, Roegiers et le groupe du BIEF¹. Elle a été transposée dans le domaine de l'éducation après avoir été initialement appliquée dans la formation professionnelle au niveau des entreprises. L'APC est appliquée dans les manuels, les programmes, la formation des enseignants et les systèmes d'évaluation. Pour De Ketele (2000 : 188), l'APC « cherche à développer la possibilité par les apprenants de mobiliser un ensemble intégré de ressources pour résoudre une situation-problème appartenant à une famille de situations. ». Cette approche met donc en situation les apprentissages et elle permet aux apprenants de partager, d'échanger et de coopérer entre eux lors des différents apprentissages. L'APC relève de ce fait du même paradigme que le Cadre car les savoirs/savoir-faire/savoir-être doivent être réinvestis dans des situations empruntées à la vie réelle.

L'APC poursuit selon Roegiers (2000) trois objectifs principaux :

1. « Mettre l'accent sur ce que l'élève doit maîtriser à la fin de chaque année scolaire [...], plutôt que sur ce que l'enseignant doit enseigner. Le rôle de celui-ci est d'organiser les apprentissages de la meilleure manière pour amener ses élèves au niveau attendu ». Nous retrouvons là une référence directe à la centration sur l'apprenant, et une quasi-reformulation de la définition d'un objectif.
2. « Donner du sens aux apprentissages, montrer à l'élève à quoi sert tout ce qu'il apprend à l'école, [...] à situer les apprentissages par rapport à des situations qui ont du sens pour lui, et à utiliser ses acquis dans ces situations. » Cela signifie que l'APC, tout comme le Cadre, renvoie aux principes de l'éducation active, à l'enseignement expérientiel de Dewey (à son célèbre principe du « Learning by doing »).²
3. « Certifier les acquis de l'élève en termes de résolution de situations concrètes, et non plus en termes d'une somme de savoirs et de savoir-faire que l'élève s'empresse d'oublier, et dont il ne sait pas comment les utiliser dans la vie active ». En d'autres termes, il s'agit ici de l'évaluation en termes de savoir-agir dans la réalité et non plus de restitution de savoirs déconnectés du réel.

Enfin, selon Miled (2005 : 128-130), l'APC repose sur les deux principes suivants :

- Intégrer les apprentissages au lieu de les faire acquérir de façon séparée, cloisonnée ou juxtaposée. Avec l'APC, on passe d'un apprentissage cloisonné des savoirs à un apprentissage intégré qui leur donne sens.
- Déterminer et installer des compétences pour développer des capacités mentales utiles dans différentes situations. Il s'agit ici de développer des compétences transversales (telle : analyser une situation).

Dans son ouvrage intitulé « Une pédagogie de l'intégration » (2000), Roegiers fait appel à la notion de compétence et la définition qu'il en donne s'inscrit dans la lignée du monde du travail, du CECRL, de Tardif⁷ puisqu'il la définit comme « la possibilité, pour un individu, de mobiliser un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une situation-problème qui appartient à une famille de situations ». Développer une compétence chez un apprenant consiste à lui apprendre à mobiliser ses ressources face aux différentes situations d'apprentissage qui sont désormais des situations problèmes proposées par un enseignant à ses élèves.

5. Limites de l'approche par compétences

L'APC semble donc s'inscrire dans le nouveau paradigme didactique qui entend réinvestir les savoirs dans l'agir de la vie réelle (Astolfi/ Perrenoud)⁸ afin de leur rendre du sens, mais elle n'est pas dénuée de travers. En effet, elle est soumise à des critiques notamment celle d'être une version améliorée de la PPO. En effet, même si l'APC est venue pour combler et faire face aux critiques de la PPO, elle manifeste encore des influences de la PPO. Ce que reconnaît Roegiers (2006 : 52) en écrivant : « l'APC revenait à regrouper en compétences disciplinaires quelques objectifs spécifiques, issus de la PPO, qui gardaient encore l'aspect et la forme des objectifs spécifiques, et étaient évalués comme des objectifs spécifiques ». Ce que soulignent de leur part Nguyen et Blais (2007 : 20) en écrivant : « il existe des convergences objectives [...] entre la PPO, la logique pédagogique centrée sur l'enseignement et l'APC, la logique pédagogique centrée sur l'apprentissage. ». Il est à noter que même si le recours au concept de compétence permet à Roegiers en théorie de dépasser les limites de la PPO (c'est-à-dire le « saucissonnage » des savoirs avec oubli de leur réinvestissement dans la tâche finale), en réalité il y a un grand risque que les objectifs finaux ne soient pas réalisés parce que cela demande de mettre en place un enseignement transdisciplinaire/une collaboration entre des enseignants de domaines disciplinaires différents et parce que l'APC exige des enseignants très bien formés capables d'étayer sans différer les efforts de leurs élèves. Enfin, selon Nguyen et Blais (op. cit. : 17), « l'APC s'est développée pour tenter de dépasser certaines limites de la PPO, par exemple, celles qui concernent le risque de morcellement des apprentissages. Cette approche [...] constitue un cadre conceptuel intéressant pour élaborer et évaluer des hypothèses d'amélioration des curricula [...]. En contrepartie, elle comporte des limites, notamment celles liées à la nécessité de développer des modèles cognitifs d'apprentissage des compétences, qui font encore assez largement défaut. »

6. Conclusion et perspectives

L'APC est actuellement appliquée dans plusieurs pays africains dans le cadre des nouveaux programmes issus des refontes éducatives. Dans ces pays, l'APC consiste selon Roegiers (2006 : 2) « à rendre les apprentissages plus concrets et plus opérationnels, orientés vers l'insertion dans la société et dans la vie de tous les jours ». L'Algérie est un des pays africains qui a adopté l'APC dans son système éducatif lors de la refonte des programmes en 2003. Cependant nous devons signaler que la mise en place de l'APC en Algérie a rencontré des problèmes parmi lesquels nous pouvons citer les suivants :

- Les programmes de français adoptent certes l'APC, mais en imposant un schéma d'activité traditionnelle qui relève de « la méthodologie circulante ». Ce

schéma d'activité, où un même support est prétexte à différentes activités, reflète parfaitement l'« approche globaliste » de l'enseignement des langues que décrit Beacco (2007 : 39-53). Ce qui est, à notre avis, en complète contradiction avec l'APC revendiquée actuellement pour l'enseignement du français dans notre système éducatif qui affiche pour pivot principal la résolution d'une situation-problème toujours complexe.

- Une absence de flexibilité dans le déroulement des activités qui n'incite pas les enseignants à s'accorder au rythme de résolution des situations-problèmes par les apprenants, d'être en phase avec leur rythme d'acquisition.
- Une permanence des pratiques enseignantes qui pourrait être lue comme une forme de résistance à la dite réforme. Cette permanence des pratiques enseignantes se décèle notamment dans le schéma interactif de classe, mobilisé par les enseignants qui est resté toujours le même à savoir « question, réponse, renforcement », ce qui implique que les apprenants dépendent toujours de la parole et des interventions de l'enseignant, qu'ils sont privés de toute initiative et créativité langagières.

A notre avis, dans le contexte algérien, seule une pleine mise en œuvre de l'APC avec une notion de compétence qui s'inspire pleinement de la compétence développée dans le Cadre et le monde du travail permettra à l'APC d'échapper alors à ses dérives, notamment d'être une PPO revisitée. Ce point est d'une telle importance qu'il exige un traitement à part entière dans un prochain article.

Bibliographie

Beacco, J.-C. 2007. *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier
Buffault, B. et alii, 2011. « Pédagogie par objectifs ». [en ligne]. Disponible sur http://cueep.univ-lille1.fr/pedagogie/La_PPO.htm [Consulté le 9 janvier 2014].

Cadre européen commun de référence pour les langues. 2001. Paris : Didier.

Cuq, J.-P. 2003. (Dir.) *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Asdifle, Clé international.

De Ketele, J.-M. 2000. En guise de synthèse : Convergences autour des compétences. In : Bosman, C., Gerard, F.-M., Roegiers, X. (Eds). *Quel avenir pour les compétences ?*. Bruxelles : De Boeck Université. pp. 187-191.

Deronne, M. 2012. *L'approche par les compétences dans l'enseignement des mathématiques*. Mémoire de master en sciences mathématiques. Université du Mons, France.

Hameline, D. 1991. *Les objectifs pédagogiques dans la formation continue*. Paris : E.S.F.

Hymes, D.-H. 1984. *Vers la compétence de communication*. Paris : Hatier/Crédif.

Le Boterf, G. 1994. *De la compétence, essai sur un attracteur étrange*. Paris : les éditions d'organisation.

Mager, R.F. 1971. *Comment définir des objectifs pédagogiques*. Paris : Éd. Bordas.

Mercier, S. 2011. « L'approche par les compétences ».

[en ligne]. Disponible sur <http://prezi.com/4m5ofiheqtor/lapporte-par-competence/>. [Consulté

le 7 janvier 2014].

Miled, M., 2005. « Un cadre conceptuel pour l'élaboration d'un curriculum selon l'approche par les compétences », La refonte de la pédagogie en Algérie - défis et enjeux d'une société en mutation, Bureau International de l'éducation. Alger : UNESCO-ONPS. Ministère de l'Éducation nationale. Algérie ; pp. 125-136.

Nguyen, D-Q. Blais, J-G., 2007. « Approche par objectifs ou approche par compétences? Repères conceptuels et implications pour les activités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation au cours de la formation clinique ». *Revue de pédagogie médicale* - Novembre 2007 - Volume 8 - Numéro 4, pp 232-254. [en ligne]. Disponible sur <http://www.pedagogie-medecale.org> [Consulté le 7 janvier 2014].

Pepel, P. 2002. *Se former pour enseigner*, Paris : Dunod.

Richer, J.J. 2012. *La didactique des langues interrogée par les compétences*. Bruxelles : E.M.E.

Richer, J.J. 2014. « Condition d'une mise en œuvre de la perspective actionnelle en didactique des langues », *Recherches et pratiques pédagogiques en langue de spécialité. Cahiers de L'APLIUT*, vol. XXXIV n°1, février 2014.

Roegiers, X. 2000. *Une pédagogie de l'intégration*. Bruxelles : De Boeck.

Rogiers, X. 2006. « L'APC dans le système éducatif algérien », La refonte de la pédagogie en Algérie, Bureau International de l'éducation. Unesco. Ministère de l'Éducation nationale. Algérie, pp.51-84.

Zarifian, Ph. 2003. *A quoi sert le travail ?* Paris : La dispute.

Notes

1. Cf. Tyler, R.W. 1949, *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago : University of Chicago Press.

2. Cf. l'ouvrage qui a popularisé la PPO : Mager, 1962, *Preparing Instructional Objectives*, Fearon Publishers, (traduit en français sous le titre : *Comment définir des objectifs pédagogiques*, Gauthier-Villars, 1971).

3. Cf. Richterich, 1985, *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Hachette.

4. Cité dans Richer (2014 : 4).

5. Le groupe du BIEF est un groupe *multidisciplinaire de terrain spécialisé dans l'ingénierie de la formation et de l'éducation* : <http://www.bief.be/index.php?s=3&rs=17&lg=fr>

6. Cf. Dewey, J. 1968, *Expérience et éducation*, Paris : A. Colin.

7. Tardif donne les définitions suivantes à la notion de compétence : « Une capacité de niveau supérieur, nécessaire à l'accomplissement de tâches complexes et globales » (Tardif, 1993) et « Un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations ». Tardif (2006).

8. Cf. Astolfi, J-P. *La saveur des savoirs*, ESF 2008 et Perrenoud Ph. 2011, *Quand l'école prétend préparer à la vie ... Développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs ?*. Paris : ESF Éditeur.