

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE
Faculté d'éducation

Le développement curriculaire selon l'approche par compétences en Afrique francophone : une analyse comparative d'orientations d'experts

Par Valérie Jean

Mémoire présenté à la Faculté d'éducation
en vue de l'obtention du grade de
Maître ès art (M.A.)
Maîtrise en sciences de l'éducation

Juin 2014

© Valérie Jean, 2014

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Ce mémoire intitulé :

Le développement curriculaire selon l'approche par compétences en Afrique francophone : une analyse comparative d'orientations d'experts

présenté par :

Valérie Jean

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Yves Lenoir, directeur de recherche

Martial Démbélé, co-directeur de recherche

Johanne Lebrun, membre du jury

Frédéric Tupin, membre du jury

SOMMAIRE

L'aide au développement, qui vise essentiellement la réduction de la pauvreté, s'effectue par l'entremise de divers secteurs, dont celui de l'éducation. Depuis les années 2000, les préoccupations se situent au niveau de la qualité de l'éducation, et les interventions d'aide au développement convergent en ce sens. Dans la sphère francophone, c'est entre autres le transfert de l'approche par compétences qui s'est vu préconisé pour répondre à l'impératif lié à la qualité de l'éducation. Dans ce contexte, le transfert de cette approche est assuré par des experts qui sont assignés à l'assistance technique par les commanditaires des réformes dans des systèmes éducatifs de l'Afrique francophone. Ces experts proviennent entre autres de la France, de la Belgique et du Québec. En conséquence, de nombreux modèles de l'approche par compétences sont véhiculés, ce qui est porteur de confusion et de désaccord chez les acteurs impliqués dans de tels projets. Il semble par ailleurs que son application en pays africains ait peu de retombées dans les pratiques, et certaines recherches mettent de l'avant les risques et les dangers de ces interventions d'expertise.

Cette étude porte sur l'analyse comparative des orientations privilégiées par trois bureaux d'experts qui ont été impliqués dans des réformes curriculaires selon l'approche par compétences dans des pays francophones d'Afrique. La recherche est fondée dans l'approche sociologique de l'étude des organisations, et plus spécifiquement, soutenue par la théorie néoinstitutionnelle et en complémentarité, la théorie des systèmes sociaux. De cette manière, nous concevons un lien complice entre les orientations pour le développement curriculaire selon l'approche par compétences de la part de bureaux d'experts à l'étude et la recherche de légitimation de ces derniers. L'analyse de discours des documents diffusés par les bureaux d'experts est ainsi concentrée sur ces liens, et a été guidée par six grands thèmes : l'environnement organisationnel, l'univers référentiel, les opérations de développement curriculaire, l'approche par compétences, les compétences et l'évaluation des apprentissages. Ce faisant, nous analysons le discours de ces experts

sur le développement curriculaire selon l'approche par compétences dans toutes ces dimensions, nous le replaçons en contexte en examinant l'environnement organisationnel des bureaux, puis nous retracçons le fondement des discours par le truchement des références employées par les auteurs.

Les convergences qui se dégagent du discours des différents experts étudiés témoignent de l'importante influence des grandes organisations internationales dans les orientations poursuivies par ces experts pour les systèmes éducatifs des pays bénéficiaires de l'aide au développement. Toutefois, il ressort également certains processus autoréférentiels, entre autres influencés par le statut du bureau et le parcours de ses membres, qui sont déterminants de la traduction qui se fera de ces grandes orientations, ce qui donne lieu à d'importants écarts dans le discours sur le développement curriculaire selon l'approche par compétences parmi les bureaux étudiés.

L'analyse des convergences et des divergences présentes dans le discours de ces experts a permis de mettre en lumière certains processus de légitimation qui façonnent et déterminent les orientations entreprises par ces derniers pour le développement curriculaire selon l'approche par compétences dans des pays francophones d'Afrique. De là, l'identification de risques et de tensions découlant de ces processus conclut ce travail de recherche.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE	3
LISTE DES FIGURES	9
LISTE DES TABLEAUX.....	10
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....	11
REMERCIEMENTS	12
INTRODUCTION.....	13
PREMIER CHAPITRE - LA PROBLÉMATIQUE.....	15
1. L'AIDE PUBLIQUE AU DEVELOPPEMENT.....	15
1.1 Différentes modalités de l'aide au développement	16
1.2 L'historique de l'aide au développement.....	17
1.3 Les Objectifs du Millénaire pour le Développement	20
2. L'AIDE AU DEVELOPPEMENT DANS LES REFORMES EDUCATIVES	23
2.1 Vers la standardisation des systèmes éducatifs.....	24
3. LES REFORMES EDUCATIVES EN AFRIQUE FRANCOPHONE	30
3.1 Perspective sociohistorique de l'éducation en Afrique.....	31
3.2 Une aide contestée	35
4. L'APPROCHE PAR COMPETENCES.....	39
4.1 Obstacles et défis à l'introduction de l'approche par compétences en Afrique francophone.....	40
4.2 L'application de l'approche par compétences par des experts en Afrique francophone.....	44
5. QUESTION DE RECHERCHE.....	46
DEUXIÈME CHAPITRE - LE CADRE DE RÉFÉRENCE	47
1. LES PRINCIPAUX CONCEPTS	47
1.1 Le développement curriculaire	47
1.2 Le curriculum.....	50

1.3 L'approche par compétences	53
2. LE CADRE THEORIQUE	65
2.1 Le néoinstitutionnalisme.....	66
2.2 La théorie des systèmes sociaux	68
2.3 La légitimation	69
3. SYNTHESE ET OBJECTIFS DE RECHERCHE.....	72
 TROISIÈME CHAPITRE - LA MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE..... 74	
1. PROTOCOLE DE RECHERCHE	74
2. PROCÉDURES DE RECUEIL	76
3. PROCEDURES DE TRAITEMENT ET D'ANALYSE DES DONNEES	78
 QUATRIÈME CHAPITRE - LA PRÉSENTATION DES RÉSULTATS 85	
1. LE BUREAU D'INGENIERIE EN EDUCATION ET EN FORMATION	85
1.1 Présentation du bureau et description du <i>corpus</i>	85
1.2 Les opérations de développement curriculaire	89
1.3 L'approche par les compétences	97
1.4 Les compétences	103
1.5 L'évaluation des apprentissages	113
2. LA CHAIRE UNESCO DE DEVELOPPEMENT CURRICULAIRE	122
2.1 Présentation du bureau et description du <i>corpus</i>	122
2.2 Les opérations de développement curriculaire	126
2.3 L'approche par compétences	135
2.4 Les compétences	143
2.5 L'évaluation des apprentissages	147
3. LE CENTRE D'ETUDES PEDAGOGIQUES POUR L'EXPERIMENTATION ET LE CONSEIL	152
3.1 Présentation du bureau et description du <i>corpus</i>	152
3.2 Les opérations de développement curriculaire	154
3.3 L'approche par compétences	163
3.4 Les compétences	168

3.5 L'évaluation des apprentissages	173
CINQUIÈME CHAPITRE - LA COMPARAISON DES RÉSULTATS	176
1. L'ENVIRONNEMENT ORGANISATIONNEL.....	176
2. L'UNIVERS REFERENTIEL DES EXPERTS	177
3. LES OPERATIONS DE DEVELOPPEMENT CURRICULAIRE	183
4. L'APPROCHE PAR COMPETENCES	189
5. LES COMPETENCES	193
6. L'EVALUATION DES APPRENTISSAGES	197
7. RECAPITULATION	198
SIXIÈME CHAPITRE - LA DISCUSSION DES RÉSULTATS	201
1. LES PROCESSUS DE LEGITIMATION	201
1.1 L'intégration du discours international	201
1.2 L'appropriation des orientations	204
1.3 La légitimation par référencement	208
1.4 La légitimation par autoréférence	210
1.5 L'isomorphisme mimétique	215
2. DES RISQUES ET DES TENSIONS.....	217
2.1 Entre le néolibéralisme et l'émancipation.....	217
2.2 Entre l'offre et la demande	218
2.3 Entre l'autonomisation et la colonisation	222
2.4 Entre la théorie et la pratique	224
2.5 Entre l'identité du chercheur et de l'expert.....	225
2.6 Entre la recherche fondamentale et la recherche appliquée	227
CONCLUSION.....	231
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	236
ANNEXE A - DISTRIBUTION DES ÉLÈVES SELON LE REDOUBLLEMENT ET L'ABANDON SCOLAIRE	250

ANNEXE B – RATIO ELEVES/ENSEIGNANT	251
ANNEXE C – DISTRIBUTION DES ENSEIGNANTS ET DE LEUR REMUNERATION SELON LEUR STATUT.....	252
ANNEXE D – LES EXPÉRIENCES DES BUREAUX D'EXPERTS.....	253
ANNEXE E – LISTE DES TEXTES CONSTITUANTS LE <i>CORPUS</i> D'ANALYSE.....	256
ANNEXE F – LES RÉFÉRENCES DU BIEF	262
ANNEXE G – LES RÉFÉRENCES DE LA CUDC.....	303
ANNEXE H – LES RÉFÉRENCES DU CEPEC INTERNATIONAL.....	344

LISTE DES FIGURES

Figure 1 - Distribution de l'aide publique au développement mondiale par secteur en 2010.....	22
Figure 2 – Synthèse du cadre théorique	72
Figure 3 – Synthèse des procédures d'analyse.....	84
Figure 4 – L'univers référentiel des bureaux d'experts	177

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 – Grille de lecture thématique	81
Tableau 2 – Les quatre moments d'apprentissage selon le BIEF	108
Tableau 3 – Structuration des quatre moments d'apprentissage selon le BIEF	109
Tableau 4 – Auteurs cognitifs communs.....	178
Tableau 5 – Interprétation et opérationnalisation des orientations internationales selon le statut des bureaux d'experts.....	208

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

ADEA	Association pour le développement de l'éducation en Afrique
APC	Approche par compétences
APD	Aide publique au développement
BIE	Bureau international d'éducation
BIEF	Bureau d'ingénierie en éducation et en formation
BM	Banque mondiale
CAD	Comité d'aide au développement
CEPEC	Centre d'études pédagogiques pour l'expérimentation et le conseil
CÉRI	Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement
CONFEMEN	Conférence des ministres de l'Éducation des pays ayant en commun l'usage du français
CRDI	Centre de recherches pour le développement international
CUDC	Chaire UNESCO de développement curriculaire
EDD	Éducation au développement durable
EPT	Éducation pour tous
FMI	Fonds monétaire international
GERM	Global education reform movement
GRETAF	Groupe d'études sur l'éducation en Afrique
INEADE	Institut national d'étude et d'action pour le développement de l'éducation
NAP	Nouvelle approche pédagogique
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
OIF	Organisation internationale de la Francophonie
OMD	Objectifs du millénaire pour le développement
OMS	Organisation mondiale de la santé
ONU	Organisation des Nations-Unies
ORÉ	Observatoire des réformes en éducation
PASEC	Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN
PISA	Programme international pour le suivi des acquis des élèves
PPO	Pédagogie par objectifs
SACMEQ	Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality
UNESCO	Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture
UNICEF	Fonds des Nations-Unies pour l'enfance
URSS	Union des républiques socialistes soviétiques
UEMOA	Union économique et monétaire ouest-africaine

REMERCIEMENTS

J'exprime mon entière reconnaissance envers toutes les personnes qui m'ont accompagnée et soutenue dans ce parcours d'apprentissage qui est à la source du présent travail de recherche.

Mes sincères remerciements à mon directeur de mémoire, monsieur Yves Lenoir, pour l'accompagnement rigoureux tout au long de ce processus, pour la générosité, la disponibilité et l'ouverture d'esprit dont il a fait preuve, ainsi que pour les multiples occasions qu'il m'a offertes pour me dépasser.

Une mention spéciale à ma collègue et amie Alejandra Morales pour m'avoir si bien accueilli dans l'univers de la recherche qui me semblait une autre planète à mon arrivée, et de m'avoir tant appris.

Je remercie également ma famille, mes parents, Guylaine et Yvon, mon fils, Philippe, ainsi que mes ami(e)s qui ont été à mes côtés pendant ce projet.

Un énorme merci aux différents professeurs qui, à un moment ou un autre de mon parcours, m'ont beaucoup apporté, par leur expertise, leurs réflexions et leurs conseils, particulièrement à Mirela Moldoveanu, Johanne Lebrun, Martial Dembélé et Frédéric Tupin.

Merci aux collègues que j'ai côtoyés ces dernières années, entre autres Alessandra Froelich, Rocio Esquivel et Laurianne Lafontaine, pour leur support et leurs précieux conseils, ainsi qu'à Denise Lauzon, pour sa présence et sa douceur de tous les jours.

INTRODUCTION

La qualité de l'éducation est actuellement au cœur des préoccupations dans l'aide publique au développement. L'une des modalités de l'aide apportée aux pays en développement consiste à fournir une assistance technique chargée d'accompagner les réformes des systèmes éducatifs financées par les bailleurs de fonds. À cet effet, des experts, venant entre autres de la Belgique, de la France et du Québec, interviennent dans la rénovation des systèmes scolaires africains francophones. À l'aube des années 2000, ces experts ont participé à l'introduction de l'approche par compétences (APC) dans les curriculums d'enseignement de base de plusieurs pays francophones d'Afrique. Cette approche, issue des orientations contemporaines des pays développés, entendait pallier les lacunes qualitatives des systèmes éducatifs profondément marqués par l'encyclopédisme provenu de l'héritage colonial. Ce projet de recherche propose l'analyse des orientations poursuivies par des experts ayant participé au développement des curriculums organisés selon l'APC dans des pays francophones d'Afrique.

Pour y parvenir, c'est une recherche documentaire, de type comparatif, qui est réalisée. Elle se concentre sur les publications d'experts des trois principaux pays qui sont intervenus, ou qui interviennent actuellement dans le développement curriculaire dans des pays francophones d'Afrique. Le Bureau d'ingénierie en éducation et en formation (BIEF) en Belgique, le Centre d'études pédagogiques pour l'expérimentation et le conseil International (CEPEC International) en France et la Chaire UNESCO de développement curriculaire (CUDC) au Québec se sont révélés significatifs en raison de leurs nombreuses interventions et de leur visibilité discursive. Ce sont les publications disponibles sur les sites Internet de chacun des bureaux qui ont retenu notre attention, en raison de leur caractère "légitimé". Nous avons retenu vingt-neuf documents du BIEF, neuf documents de CEPEC International et vingt-cinq de la CUDC. Si le traitement des données s'effectue par

une analyse de discours, les références théoriques sous-jacentes à l'analyse sont l'approche néoinstitutionnelle et celle des systèmes sociaux.

Ce mémoire est divisé en six chapitres. Le premier chapitre présente la problématique et les contextes dans lesquels l'objet de la recherche se situe. D'abord, c'est la question de l'aide au développement qui est discutée, pour établir le contexte dans lequel se déroulent des réformes éducatives actuellement et où nous assistons à des transferts pédagogiques dans une perspective de globalisation. Par la suite, une brève présentation du contexte sociohistorique des pays francophones de l'Afrique situe la présence de l'expertise internationale au fil du temps et discute les effets de celle-ci sur les contenus et les finalités de l'éducation. Enfin, la dernière partie du premier chapitre se concentre sur l'introduction de l'approche par compétences et sur les différents enjeux qu'elle représente pour les systèmes éducatifs de l'Afrique francophone. Le deuxième chapitre clarifie le développement curriculaire selon l'approche par compétences et présente l'état des connaissances liées à ces concepts. Il est suivi d'un cadre théorique qui s'appuie sur les théories néoinstitutionnelle et des systèmes sociaux qui donnent une position centrale au concept de légitimation. Le troisième chapitre expose le dispositif méthodologique retenu pour analyser les orientations des experts, c'est-à-dire le protocole descriptif et comparatif, les sources de données documentaires et les procédures de traitement et d'analyse qui se situent dans l'analyse de discours. Le quatrième chapitre présente les monographies descriptives de l'analyse de chacun des bureaux, puis le cinquième chapitre replace ces données dans une logique comparative. Enfin, le dernier chapitre discute des résultats obtenus au regard des processus et des tensions qui ont été dégagés du discours des experts étudiés.

PREMIER CHAPITRE

LA PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre entend poser le problème de l’assistance technique dans l’introduction de l’approche par compétences dans des curriculums d’enseignement primaire dans les pays francophones d’Afrique par des experts. La première section présente d’abord les modalités et les fondements de l’aide publique au développement pour situer la présence d’experts dans les systèmes éducatifs dans certaines régions de l’Afrique francophone, le contexte international dans lequel s’inscrit le mouvement actuel de réformes curriculaires et l’influence étrangère dans l’éducation africaine selon une perspective sociohistorique. Par la suite, il sera question de débattre de l’assistance technique dans le déroulement des réformes APC en vigueur dans plusieurs pays francophones de l’Afrique et de la pertinence même du choix de cette approche. La présentation de l’objectif et de la question de cette recherche clôt ce premier chapitre.

1. L’AIDE PUBLIQUE AU DÉVELOPPEMENT

L’aide publique au développement (APD) renvoie à une manifestation de coopération internationale qui vise entre autres à aider les pays en développement à lutter contre la pauvreté. Ce type d’aide, qui vise avant tout le relèvement économique et le rehaussement du niveau de vie de ces pays, transite par des secteurs-clés liés à la croissance économique, notamment l’agriculture, la santé et l’éducation. Nous distinguons deux types d’aide. D’une part, on retrouve l’aide bilatérale provenant des pays riches envers leurs anciennes colonies ou des nouveaux alliés. D’autre part, il y a l’aide multilatérale qui représente l’aide qui transite par des organisations internationales (Olivier, 2004). Actuellement, environ 70 % de l’aide internationale est bilatérale.

1.1 Différentes modalités de l'aide au développement

L'aide au développement se déploie selon diverses modalités, en fonction des besoins et des ressources. Avant de traiter des perspectives et des enjeux qui lui sont liés, nous présenterons donc ces modalités pour fournir un portrait des différentes possibilités d'aide publique au développement offert aux pays bénéficiaires. Premièrement, l'aide humanitaire d'urgence concerne essentiellement l'aide apportée aux pays victimes de catastrophes naturelles ou de conflits armés. Deuxièmement, l'aide alimentaire, qui se justifie par le fait qu'environ 20 % de la population mondiale est victime de sous-alimentation chronique et, en conséquence, est dispensée avec des ressources financières ou naturelles. Troisièmement l'aide programme se rapporte à des structures macroéconomiques ou sectorielles et va directement aux gouvernements bénéficiaires, et non à des structures parallèles; elle s'accompagne, dans la plupart des cas, de "conditionnalités" sur la nature des politiques publiques ou des réformes à mettre en œuvre. Quatrièmement, l'aide projet, qui constitue 25 % des aides bilatérales, finance des projets précis et vise avant tout la création d'infrastructures sociales et de ressources humaines productives pour la gestion de ces dernières. Dans ce type d'aide, le donateur assure un suivi à chaque étape de réalisation (études préalables, appels d'offres, attribution des marchés, contrôle des travaux, évaluation, etc.) et fournit généralement une assistance technique. Il existe également les programmes dits sectoriels qui sont une combinaison d'une aide projet et d'une aide programme (Charnoz et Severino, 2007). Enfin, il y a l'assistance technique qui vise à renforcer les capacités de gestion d'une politique publique ou à appuyer la mise en œuvre d'un projet spécifique. Elle consiste à mettre des experts¹ à disposition pour assurer la formation d'acteurs nationaux et ainsi faciliter le transfert des connaissances, de compétences et de technologies en lien avec le projet (*Ibid.*). C'est précisément à cette modalité que le présent projet de

¹ Par experts, nous entendons donc, pour la suite du document, des individus, qui agissent généralement au nom d'un bureau ou d'un centre, engagés dans l'assistance technique d'un programme d'aide au développement.

recherche s'intéresse, mais celle-ci s'inscrit généralement dans une aide projet ou une aide programme, donc dans un contexte beaucoup plus large qui exerce une certaine influence sur l'assistance technique dispensée. Cela constitue une première limite au présent projet de recherche, puisque l'assistance technique ne peut être entièrement isolée et les différentes sources d'influence ne sont pas toujours évidentes, vu le nombre d'acteurs importants intervenants dans le processus, comme cela sera expliqué dans le chapitre suivant.

1.2 L'historique de l'aide au développement

L'aide publique au développement n'est pas récente. En fait, elle prend racine durant la période coloniale. La position hégémonique des colonisateurs à l'égard des colonies africaines les a conduits à assumer certaines obligations, comme investir dans le développement de certains secteurs, dont le transport, la santé et l'éducation (Olivier, 2004). Certes, il s'agissait d'investissements forts ciblés en fonction des intérêts des pays colonisateurs, mais c'est le début de contributions financières et de développements techniques provenant de l'extérieur dans des secteurs clés.

C'est dans un contexte d'après-guerre que les premières mesures officielles d'aide au développement ont émergé (*Ibid.*). En effet, à la suite de la Deuxième Guerre mondiale, l'Europe s'est retrouvée dévastée et, avec l'adoption du plan Marshall², l'aide publique pour le développement s'est concentrée exclusivement sur la reconstruction des pays européens détruits, laissant d'autres pays dans le besoin complètement à eux-mêmes (Moyo, 2009; Olivier, 2004). Devant ce désordre laissé par la Deuxième Guerre mondiale, une importante organisation internationale a été créée, en 1945, pour favoriser la paix dans le monde : l'Organisation des Nations-Unies (ONU). Allant dans le même sens, la Conférence de Bretton Woods de 1946

² Plan d'action américain pour la reconstruction de l'Europe au lendemain de la Deuxième Guerre mondiale qui a été mis de l'avant par le président Truman.

poursuivait l'objectif de mettre en place une organisation économique mondiale et de favoriser la reconstruction et le développement économique des pays touchés par la guerre. Celle-ci a donné lieu à deux organismes qui interviennent encore aujourd'hui dans l'aide au développement, soit la Banque mondiale (BM) et le Fonds monétaire international (FMI).

Face aux préoccupations d'après-guerre, l'Europe affronte également les revendications d'émancipation de ses colonies. Ce contexte, couplé à celui de la guerre froide, a mené les États-Unis à agir rapidement dans les mesures d'aide au développement, voyant là une puissante arme dans la lutte au communisme. Par ailleurs, sous l'égide de l'Inde, des pays du tiers-monde ont formé un important regroupement, celui des pays non-alignés. Ceux-ci revendiquaient la neutralité dans le conflit entre les États-Unis et l'URSS, mais profitaient tout de même de la rivalité entre les deux pays pour obtenir des faveurs. L'émancipation nouvelle des colonies africaines rendait le champ libre pour les deux grandes puissances, tant vis-à-vis des intérêts politiques et idéologiques que pour garder un œil sur les ressources naturelles. Il y a eu une importante montée du communisme en Afrique et les États-Unis ont senti l'urgence d'agir pour tenter d'exercer un contrôle sur la politique et l'économie mondiales (Olivier, 2004). C'est lors de son discours sur l'état de l'Union du 20 janvier 1949 que le président américain Truman a soulevé la nécessité d'une extension de l'aide aux pays défavorisés (*Ibid.*). La Grande-Bretagne et le Portugal, à l'instar de la France, ont rapidement acquiescé à soutenir financièrement leurs anciennes colonies, voyant là des intérêts économiques, mais également politiques par le biais de l'ONU (*Ibid.*). Ces mesures d'aide au développement se sont progressivement institutionnalisées, notamment avec la création, en 1961, du Comité d'aide au développement (CAD), une structure de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), qui s'est trouvée responsable de formaliser l'aide au développement.

À la suite de l'indépendance des États africains, la Banque mondiale a décuplé ses prêts aux pays pauvres d'une façon plutôt soutenue, c'est-à-dire à la hauteur de 10,4 milliards de dollars en l'espace de cinq ans, soit de 1968 à 1973, augmentant de cette façon l'effectif du personnel de la Banque mondiale de 120 % (*Ibid.*). Ce financement massif de la part de la Banque mondiale a causé de nombreuses conséquences pour les pays bénéficiaires et a engendré une crise économique sur le continent africain.. Ces conséquences ont suscité un questionnement quant à l'utilité et l'efficacité de l'aide au développement. C'est dans le même moment que l'Organisation a commandé la Commission Pearson, en 1969, afin d'« étudier en commun les effets de vingt années d'aide pour le développement, en évaluer les résultats, déceler les erreurs et proposer des politiques plus efficaces pour l'avenir » (UNESCO, 1970, p. 4). Le rapport qui en a résulté dénonçait le comportement de certains pays donateurs quant aux intérêts essentiellement politiques et économiques de leurs interventions, de même que certaines procédures mises de l'avant par la Banque mondiale et le FMI concernant l'endettement des pays bénéficiaires. À propos de l'allégement de la dette, le rapport suggérait que « pour prévenir à l'avenir les crises provoquées par l'endettement, il faut que les pays donateurs assurent et libéralisent les conditions de leur aide » (*Ibid.*, p. 16).

Cette recommandation a connu son essor dans les années 1980, avec l'arrivée au pouvoir de Margaret Thatcher en Grande-Bretagne et de Ronald Reagan aux États-Unis. Ceux-ci, étant donné leur forte influence sur les institutions financières internationales, ont favorisé l'application des politiques économiques néolibérales, défendues par l'École de Chicago, dans le monde occidental (Moyo, 2009; Olivier, 2004). Dès lors, à la politique du crédit illimité s'est substituée celle des “conditionnalités” qui définit, encore aujourd’hui, les conditions que les pays bénéficiaires de l'aide doivent respecter ou mettre en place pour assurer le “partenariat” (Demeuse et Strauven, 2006). Par ailleurs, c'est la période des ajustements structurels, qui consistent à réformer les structures afin de « construire des économies libérées de l'emprise étatique, ouvertes au commerce et aux

investissements privés » (Charnoz et Severino, 2007, p. 78). Cette restructuration relevait principalement de l'ordre multilatéral et les institutions issues de Bretton Woods (la Banque mondiale et le FMI) constituaient les principaux donateurs. En 1989, le consensus de Washington est devenu la base des stratégies pour l'aide au développement multilatéral. Celui-ci résume un ensemble de politiques économiques recommandé par la Banque mondiale et le FMI, appuyé par le département du Trésor américain, dont une politique budgétaire restrictive, la libéralisation, l'ouverture commerciale et la privatisation des entreprises d'État (Charnoz et Severino, 2007; Moyo, 2009). De ce fait, « la politique de l'économie de marché devint le nouveau programme de l'aide au développement » (Moyo, 2009, p. 53)³.

1.3 Les Objectifs du Millénaire pour le Développement

Dans les années 1990, le constat est que le niveau de vie des populations aidées ne s'est pas amélioré et s'est parfois même détérioré (Charnoz et Severino, 2007). Au sein des Nations-Unies, les ajustements structurels ont été désapprouvés du fait qu'ils ont porté essentiellement sur des éléments conjoncturels, négligeant de cette façon les enjeux structurels de développement, tels que la diversification des économies, la santé, l'éducation, etc. Cela a remis en question les recommandations émises par le consensus de Washington et a soulevé l'importance des institutions de régulation locales (*Ibid.*; Moyo, 2009). Par ailleurs, avec les enjeux liés à la mondialisation, la notion de développement durable⁴ s'est développée afin de promouvoir une “éthique mondiale” et favoriser l'adaptation de l'aide au développement aux contextes locaux, communément appelé la “bonne gouvernance”

³ A ce sujet, notons la théorie du *trickle down effect* (utilisée entre autres par la Banque mondiale), qui soutient que la croissance économique produit des retombées sociales pour toute la population.

⁴ L'expression s'est popularisée lors de la publication, en 1987, du rapport de la Commission Brundtland. C'est la définition issue de ce rapport qui est généralement utilisée dans les publications officielles. Il s'agit d'« un mode de développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures de répondre aux leurs » (Brundtland, 1987, p. 14). Le développement durable s'appuie sur une vision à long terme qui prend en compte le caractère indissociable des dimensions environnementale, sociale et économique dans les activités de développement.

dans le domaine de l'aide au développement. C'est dans cette visée que la communauté internationale s'est progressivement engagée, dès 1990, à atteindre les huit Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD) d'ici 2015. Cet accord s'est officialisé avec l'organisation par les Nations-Unies du Sommet du Millénaire en 2000. « Ces OMD visent à réduire l'extrême pauvreté et à réaliser un ensemble de droits économiques et sociaux conçus comme universels » (Charnoz et Severino, 2007, p. 46). Ces OMD vont comme suit :

- 1) Réduire l'extrême pauvreté et la faim;
- 2) Assurer l'éducation primaire pour tous;
- 3) Promouvoir l'égalité des sexes et l'autonomisation des femmes;
- 4) Réduire la mortalité infantile;
- 5) Améliorer la santé maternelle;
- 6) Combattre le VIH/sida, le paludisme et d'autres grandes maladies;
- 7) Préserver l'environnement;
- 8) Mettre en place un partenariat mondial pour le développement (Organisation des Nations-Unies, 2011).

Comme nous pouvons le constater, ces objectifs concernent pour la plupart des services sociaux. En 2010, c'est le secteur qui a reçu le plus d'aide au développement de la communauté internationale (Figure 1).

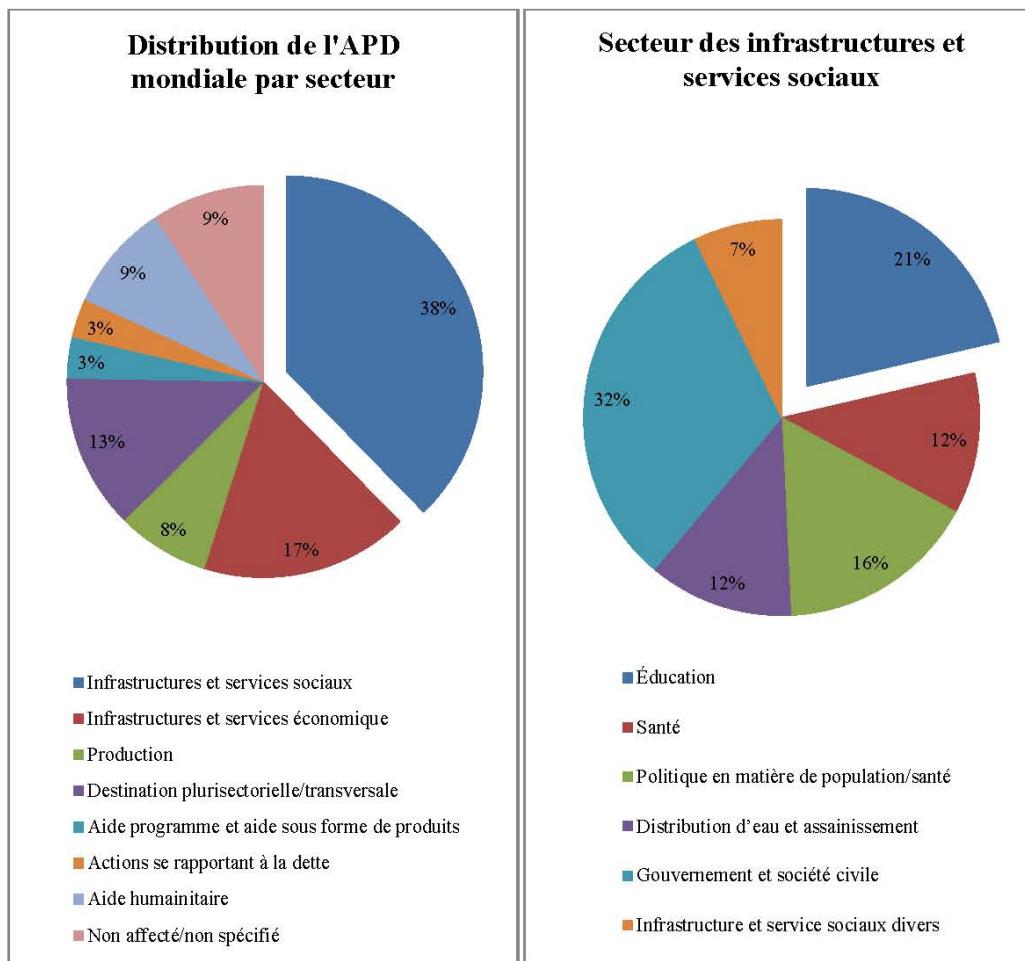


Figure 1 - Distribution de l'aide publique au développement mondiale par secteur en 2010 (OCDE, 2012)

Ces différents OMD ont généralement été placés sous la responsabilité d'institutions spécialisées de l'ONU, comme l'Organisation mondiale de la santé (OMS), l'Organisation des Nations-Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) et le Fonds des Nations-Unies pour l'enfance (UNICEF). Comme la Figure 1 le montre, l'éducation reçoit une part importante de l'aide dispensée aux infrastructures et aux services sociaux. De cette façon, l'objectif d'*assurer l'éducation primaire pour tous* a été placé sous les auspices de l'UNESCO, qui est principalement responsable de guider les États et la Communauté internationale vers la mise en œuvre de moyens pour l'atteinte de l'*Éducation pour tous*. À son tour,

l'UNESCO possède des instituts spécialisés, comme le Bureau international d'éducation (BIE) qui se spécialise dans le domaine des contenus, des méthodes et des structures de l'éducation : « À cette fin, le BIE établit des réseaux pour partager l'expertise en matière de développement du curriculum dans toutes les régions du monde. Il s'emploie à introduire des approches novatrices dans la conception et la mise en œuvre du curriculum, à améliorer les compétences pratiques et à faciliter le dialogue international sur les politiques et les pratiques de l'éducation » (UNESCO-IBE, 2012, p. 1). Ainsi, l'UNESCO est le principal responsable pour la coordination des actions menées pour l'atteinte de l'*Éducation pour tous*, mais l'organisation ne dispose pas de moyen de pression concret pour imposer ses orientations (Maurel, 2010). Elle est plutôt fortement influencée, quant aux orientations de l'aide, par d'importants bailleurs de fonds tels que la Banque mondiale, le FMI, l'OCDE, l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF), etc. qui possèdent des arguments économiques substantiels pour imposer des orientations, par le biais des "conditionnalités", par exemple (Laval et Weber, 2002).

2. L'AIDE AU DÉVELOPPEMENT DANS LES RÉFORMES ÉDUCATIVES

L'éducation de base⁵, ayant été placée au centre des priorités internationales par le biais des OMD, est désormais un secteur prioritaire dans l'aide au développement. Comme certains ont mis en avant une forte causalité entre l'éducation et le développement économique, mais également pour des raisons idéologiques et sociales (par exemple, l'éducation à l'environnement ou la réduction de la pauvreté), il s'agit d'un secteur clé de l'aide au développement (Sylla, 2004). Ces aides se déplient, certes sous forme financière, mais s'accompagnent également

⁵ Il n'existe pas de réel consensus sur la définition de l'éducation de base. Selon l'UNESCO (1951), l'éducation de base concerne, de manière générale, le minimum de connaissances théoriques et techniques nécessaires pour accéder à un niveau de vie suffisant. Dans les publications officielles depuis Jomtien, l'éducation de base concerne davantage l'éducation formelle, donc celle dispensée dans les institutions. Dans ce cadre, certains l'associent à l'éducation primaire uniquement et d'autres l'étendent jusqu'au premier cycle du secondaire. Dans ce travail, l'éducation de base fait référence à l'éducation de niveau primaire.

d'une assistance technique. Cette modalité de l'aide publique au développement connaît une croissance dans l'aide bilatérale des trente dernières années. Elle est passée de 12 % dans les années 1980 à 20 % dans les années 2000 (Charnoz et Severino, 2007). Si l'assistance technique apparaît comme une condition importante pour le développement durable des pays bénéficiaires, elle est fortement critiquée en raison de son imposition qui pourrait finir par se substituer à l'administration et aux capacités locales et décourager le développement (*Ibid.*). En effet, les différentes recherches entreprises par le Groupe d'études sur l'éducation en Afrique (GRETAF) montrent que l'implication des États africains dans l'éducation a considérablement diminué dans les dernières années en raison des contraintes macro-économiques (GRETAF, 2005). Selon Lange (1998), il ressort que devant les difficultés financières des pays, l'intérêt pour les États africains réside davantage dans le soutien financier qu'ils peuvent recevoir que dans l'élaboration de politiques dans une perspective à long terme. De ce fait, il peut paraître logique que les plans de réformes s'apparentent aux orientations privilégiées par la Communauté internationale (Association pour le développement de l'éducation en Afrique [ADEA], 1997).

2.1 Vers la standardisation des systèmes éducatifs

Comme l'aide publique au développement est régulée par une structure de l'OCDE, le Comité d'aide au développement (CAD), les orientations de l'organisation ont une certaine influence sur l'aide dispensée pour le développement des pays bénéficiaires. Par ailleurs, le financement des réformes éducatives est le plus souvent accompagné d'orientations (Steiner-Khamisi, 2006), qui se verront concrétisées notamment par le biais des "conditionnalités". Ces "conditionnalités" ont un impact direct sur les systèmes éducatifs, puisque cette modalité contraint les pays à accepter l'assistance technique qui leur est proposée pour recevoir un appui financier (Demeuse et Strauven, 2006). En effet, comme le mentionne le rapport de l'OCDE (2011) sur l'efficacité de l'aide, « l'assistance technique est toujours considérée comme liée *de facto*, ce qui en fait une aide déterminée par l'offre qui

risque d'être peu conforme aux priorités des gouvernements des pays partenaires⁶ » (p. 59). Ainsi, des bureaux d'experts se lancent vers la recherche du “meilleur modèle” (Lallement et Spurk, 2003) en fonction principalement de la demande au niveau des bailleurs de fonds (Steiner-Khamisi, 2006). Puis comme le soulignent plusieurs auteurs (Brock-Utne, 2000; Cros, De Ketele, Dembélé, Develay, Gauthier, Ghriss, Lenoir, Murayi et Suchaut, 2010; Ndoye, 2003; Sylla, 2004), les experts jouent un rôle déterminant dans les orientations actuelles des systèmes éducatifs africains, tant au niveau structurel qu'à celui des contenus et des pratiques pédagogiques.

En effet, la globalisation a accéléré la collaboration internationale, les échanges d'idées et le transfert pédagogique⁷ entre les systèmes d'éducation (Salhberg, 2006; Steiner-Khamisi, 2004). Le transfert pédagogique consiste à l'exportation (ou l'importation) des modèles éducatifs, et l'assistance technique est un important vecteur de ce phénomène dans les pays en développement⁸. Trois facteurs influencerait principalement le choix des modèles retenus pour le transfert pédagogique. Tout d'abord, les liens politiques qu'entretiennent certains pays vont orienter les choix effectués quant aux modèles pédagogiques transférés. Par exemple, « les systèmes éducatifs de plusieurs pays ayant connu la présence française ont comme modèle de référence premier celui de la France » (Pelletier, 2004, p. 4). Toutefois, avec le mouvement de globalisation, des modèles provenant de plusieurs autres pays sont désormais transférés (*Ibid.*), et la présence d'experts qui proviennent d'ailleurs que la France, dont les Canadiens et les Belges, se remarque dans

⁶ «La coopération technique et l'aide alimentaire étant exclues du champ d'application de la Recommandation du CAD sur le déliement de l'aide, les donneurs membres du Comité ne sont pas tenus de délier leurs apports de coopération technique ou d'aide alimentaire » (OCDE, 2011, p. 64).

⁷ Si nous reprenons la traduction exacte de la documentation anglophone, nous parlerions alors d'emprunt et de prêt éducatif. Selon Bray, Adamson et Mason (2010), parler d'appropriation pédagogique serait plus juste; dans le cadre d'aide au développement, nous croyons que l'imposition pédagogique serait le terme approprié. Vu les multiples possibilités terminologiques pour parler de ce phénomène, nous parlerons de transfert pédagogique.

⁸ Il y a lieu de préciser que ce phénomène est observé dans les pays développés également, mais dans le cadre de ce projet, nous développerons principalement sur ce qui se déroule dans un contexte d'assistance technique.

l’assistance technique apportée aux pays francophones d’Afrique. Cela mène à constater que « la langue a une grande influence » et se présente comme un deuxième facteur (Bray, Adamson et Mason, 2010, p. 29). Comme l’assistance technique intervient directement dans les pays bénéficiaires de l’aide, il est plus utile de choisir des experts francophones pour favoriser la communication, et par le fait même, le transfert des modèles éducatifs. La perception de la hiérarchie représente le troisième et le dernier facteur (*Ibid.*). La hiérarchie politique et économique d’abord, dans le sens que ce sont généralement des modèles provenant des pays développés qui sont transférés dans des pays en développement, généralement par l’intermédiaire de l’assistance technique, mais cette hiérarchie se remarque également au niveau des « meilleures pratiques ».

L’avènement des enquêtes pour évaluer les systèmes éducatifs⁹, qui agissent en tant qu’instrument de mesure pour comparer la performance et l’efficacité des systèmes d’enseignement dans les différents pays, a contribué à l’accélération du phénomène de transfert pédagogique. Par exemple, le Japon était reconnu pour ses interventions culturellement neutres sur le continent africain, avec la construction d’écoles et l’achat de matériel technologique, entre autres (Steiner-Khamsi, 2006). Aujourd’hui, en raison de la performance élevée des élèves japonais en mathématiques et en sciences, ils interviennent maintenant, sous la pression internationale, dans l’éducation de base africaine pour l’enseignement des sciences et des mathématiques (*Ibid.*). Cet exemple démontre bien, comme le signale Bulle (2010), que « les comparaisons effectuées [par les enquêtes internationales] entretiennent une atmosphère de compétition, avec des pays phares dont on ne retient que les caractères que l’on veut promouvoir tandis que d’autres servent de

⁹ Les enquêtes pour évaluer les systèmes éducatifs sont souvent menées à un niveau national, mais, depuis les années 2000, celles menées sur la scène internationale semblent avoir beaucoup plus d’impact sur les réformes éducatives (De Ketela, 2011). Parmi ces grandes épreuves, on retrouve entre autres le Programme d’analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC) pour l’Afrique francophone, le Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality (SACMEQ) pour l’Afrique anglophone et le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) pour les pays membres de l’OCDE.

repoussoirs » (p. 2). Cela favorise le transfert pédagogique en fonction des « meilleures pratiques » et des pays s'étant le plus démarqués, et entraîne une standardisation des systèmes; chaque pays voulant être reconnu comme ayant un système d'éducation de qualité (De Ketele, 2010; Pelletier, 2004).

Ainsi, nous assistons à la promotion d'approche commune pour les réformes éducatives, et ce, à travers le monde. Sahlberg (2006) a nommé ce phénomène mondial « Global education reform movement (GERM) » (p. 263). Ce mouvement de réformes à l'échelle internationale s'explique en partie par l'évolution des systèmes économiques, sociaux et culturels, qui modifie les attentes sociales et, à cet effet, les systèmes éducatifs seront appelés à évoluer en fonction de cette demande. Comme le curriculum englobe « l'ensemble des dispositifs qui, dans le système scolaire, doit assurer la formation des élèves » (ministère de l'Éducation du Québec, 1997, p. 13)¹⁰, il apparaît comme un élément essentiel pour voir les changements souhaités se produire, et donc, la cible et le support du transfert pédagogique. Le plus souvent, l'aménagement de nouvelles approches pédagogiques sera très influencé par les organisations économiques et dans la plupart des cas, ces approches pédagogiques commanderont des changements de fond, notamment en ce qui concerne les finalités des systèmes éducatifs, les méthodes d'enseignement, les contenus d'apprentissage et l'évaluation. À cet effet, le partenariat entre l'éducation et le secteur économique entraîne les systèmes éducatifs vers un paradigme de base fortement influencé par une logique néolibérale de l'éducation (Pelletier, 2004). Ce rapprochement entre l'économie et l'éducation incite aussi à une standardisation des réformes de l'éducation selon les tendances issues du secteur économique.

Pour Salhberg (2006), GERM a changé les perspectives éducatives et est passé du « qu'est-ce que les enseignants doivent enseigner » à « qu'est-ce que les élèves doivent faire et apprendre ». Dans ce contexte, nombreux sont les pays à convoiter la

¹⁰ Dans le cadre de l'OCDE, les pays occidentaux sont parvenus à un consensus sur la définition du terme "curriculum". Dans le cadre de ce travail, le terme sera explicité dans le cadre conceptuel.

notion de compétences pour leur système éducatif, puisqu'elle semble pouvoir offrir une réponse satisfaisante à cette question. Particulièrement dans les pays francophones, l'approche par compétences s'est retrouvée au cœur des transferts pédagogiques et a connu une expansion majeure. Comme le souligne Steiner-Khamsi (2006), « parce que la globalisation implique une déterritorialisation, il est difficile de cartographier la trajectoire des réformes transplantées » (p. 666). Toutefois, notons que dans les pays développés, les systèmes éducatifs du Québec, de la Belgique et, plus discrètement, de la France, ont connu une réforme du curriculum selon l'APC (Hirtt, 2009; Lessard et Portelance, 2001). Dans les pays francophones d'Afrique, l'introduction de l'APC a été amorcée par la CONFEMEN dès le milieu des années 1990, mais son implantation massive s'est concrétisée dans les années 2000, par l'entremise de l'assistance technique provenant entre autres de la Belgique, du Canada et de la France.

À cet égard, plusieurs auteurs questionnent le réel intérêt de l'adoption de l'approche par les compétences et perçoivent des intérêts avant tout économiques pour le développement de “capital humain” (Crahay, 2006; Lenoir, Larose, Biron, Roy et Spallanzani, 1999; Ropé et Tanguy, 1994). Certains lui reprochent de servir le mouvement néolibéral qui vise à préparer les élèves à la compétition, orienté sur le rendement économique (Boutin et Julien, 2000; Hirtt, 2009), négligeant de cette façon les aspects sociaux et culturels. À ce sujet, Bronckart (2009) soutient que les discours tenus par le patronat et les partis politiques, quant à l'émergence de la notion de compétence dans les sphères éducatives, encouragent les systèmes éducatifs à s'inscrire dans une logique de marché.

L'importante influence des grandes organisations économiques dans les orientations privilégiées pour les pays en développement laisse supposer la poursuite d'une mondialisation néolibérale (Duchatel et Rochat, 2009; Tandon, 2009). Or, certains auteurs soutiennent que la poursuite de cette idéologie dans l'aide au développement constitue un frein au développement économique des pays les plus

pauvres et accroît les inégalités sociales (Chomsky, 2010; Moyo, 2009). Par ailleurs, avec l'avènement de l'APC par l'assistance technique, la question des contenus et des finalités pour les systèmes éducatifs africains est désormais perçue essentiellement comme une ingénierie pédagogique selon les grandes tendances internationales (Ndoye, 2003), accordant de cette façon très peu d'attention aux initiatives locales et aux priorités nationales (Samoff, 2007).

En somme, l'évolution de l'aide au développement montre qu'elle s'est souvent déroulée pour différents intérêts, tout en évitant les interventions internes dans les processus décisionnels. Devant de grandes difficultés économiques et financières, les États africains se retrouvent dans une position où ils n'ont plus la maîtrise de leur propre politique publique et l'aide dont ils bénéficient semble plus ou moins efficace, perpétuant souvent le désordre ambiant (Kede Onana, 2007). Comme Sylla (2004) le fait remarquer, « dans de nombreux pays africains, les réformes émanent le plus souvent des recommandations des institutions d'aide bilatérale et multilatérale; les concertations nationales ne faisant qu'entériner les décisions déjà prises au niveau de ces instances » (p. 75). Par ailleurs, il ressort qu'encore aujourd'hui, « les projets des partenaires au développement, tant des relations bilatérales que multilatérales, ne sont pas nécessairement et toujours motivés par l'intérêt unique des États qu'ils comptent aider » (Aglo, 2001, p. 21). Se pose alors la question du difficile équilibre entre une aide qui se veut ciblée et efficace en fonction d'intérêts divers et une aide désintéressée qui vise un réel développement durable dans les pays aidés.

La communauté internationale s'est accordée sur ce constat et la Déclaration de Paris, en 2005, et en complément, le Programme d'action d'Accra, en 2008, ont été adoptés afin d'accroître l'efficacité de l'aide au développement. La Déclaration repose sur cinq principes, soit l'appropriation, l'alignement, l'harmonisation, la gestion axée sur les résultats et la responsabilité mutuelle. Toutefois, une enquête menée par l'OCDE, en 2011, pour le suivi de la mise en œuvre de la Déclaration de

Paris démontre qu'un seul objectif sur les treize fixés a été atteint – et de peu – concernant les piliers de l'efficacité de l'aide (OCDE, 2011). Cet objectif concerne la coordination des apports de coopération technique. Il a été atteint à 57 % alors que l'objectif cible était de 50 % (*Ibid.*).

3. LES RÉFORMES ÉDUCATIVES EN AFRIQUE FRANCOPHONE

Les pays de l'Afrique sont ceux qui reçoivent le plus d'aide avec un flux de 29 301 millions de dollars US, suivi des pays de l'Asie avec 24 658 millions de dollars US pour l'année 2010 (OCDE, 2012). C'est d'abord pour cette raison que ce projet de recherche se concentre sur l'aide dispensée sur le continent africain et plus spécifiquement sur l'assistance technique apportée en éducation dans plusieurs pays francophones d'Afrique. La deuxième raison qui explique l'intérêt de se pencher sur ce contexte, c'est qu'il ressort que les contenus et les finalités de l'éducation des pays francophones d'Afrique ont connu de nombreux changements sous l'influence d'interventions externes au travers le temps. En retracant ce parcours, nous souhaitons restituer le contexte d'accueil de l'APC dans des pays francophones d'Afrique. Il y a lieu de préciser que ces pays servent de contexte au présent projet de recherche, et qu'il s'agit plutôt d'une étude portant sur les interventions des experts dans le cadre de l'aide publique au développement en éducation. S'il est difficile de traiter des pays francophones d'Afrique comme un bloc, vu les contextes fort différents d'un pays à l'autre, il l'est d'autant plus de dissocier ce bloc du continent africain. C'est pourquoi cette section présente un survol sociohistorique de l'éducation en Afrique francophone, sans toutefois faire fi de certaines spécificités de pays pour donner des exemples et de certaines généralités constatées sur l'ensemble du continent.

3.1 Perspective sociohistorique de l'éducation en Afrique

À l'époque précoloniale, l'éducation était au cœur des préoccupations sur le continent africain, si bien qu'au 16^e siècle, Tombouctou (alors capitale du Mali) possédait l'un des taux d'alphabétisation les plus élevés du monde (MBaye, 2009). À cette époque, l'éducation était informelle, c'est-à-dire qu'elle avait lieu hors d'un cadre institutionnel et se référait aux expériences quotidiennes qui permettaient aux individus d'acquérir des connaissances et une compréhension du monde par le biais d'interactions sociales (Coombs et Ahmed, 1974, dans Pinar, Reynolds, Slattery et Taubman, 1995). La principale caractéristique du système éducatif alors effectif était la prise en charge éducative des enfants par toute la collectivité (Moumouni, 1967). L'accent était porté sur la transmission orale de la culture à travers les rituels, la danse, les démonstrations, les initiations et les cérémonies. Les contenus concernaient l'histoire, les légendes, les poèmes, les proverbes locaux et les habiletés pratiques de l'agriculture, de la pêche, de la cuisine, du tissage et de la danse (Pinar *et al.*, 1995).

Cette réalité a par la suite été dissimulée, voire effacée, sous le poids des périodes d'esclavage et de colonisation qui ont succédé. La période coloniale a instauré des changements importants dans l'histoire de l'éducation africaine, notamment en l'institutionnalisant. Comme le fait remarquer Ndoye (2003), l'école en soi n'est pas un produit des sociétés africaines, mais une importation européenne issue de la colonisation. Dans les colonies de la France, l'institution visait alors à recruter, sélectionner et former des cadres intermédiaires selon la culture française. L'éducation se déroulait en français, les mathématiques servaient les besoins de la puissance coloniale et les compétences à développer concernaient des situations liées aux entreprises coloniales, c'est-à-dire aux transactions commerciales et à la traite des produits agricoles (*Ibid.*). La formation d'élite était alors la seule fonction de l'école et l'encyclopédisme était l'approche privilégiée (Dembélé et Ndoye, 2003). De cette façon, les contenus de formation étaient toujours conformes aux finalités relatives à l'administration coloniale et fidèles à la culture française. Cette réalité était moins

observable dans les colonies anglaises, puisque la puissance coloniale a privilégié l'autonomie des autochtones quant à l'organisation du système éducatif (Brock-Utne, 2000). Cela a favorisé, dans ces pays, le développement « de modèles plus variés, plus décentralisés, plus ouverts aux besoins du contexte local et plus adaptés aux ressources des pays » (Ndoye, 2003, p. 19).

La politique d'assimilation par l'institutionnalisation de l'éducation et du français comme langue d'instruction a entraîné des conséquences importantes sur l'éducation contemporaine dans les anciennes colonies françaises d'Afrique. Avec la colonisation, « l'Occident est devenu la référence absolue. Tout se passe comme si copier et se soumettre au modèle occidental était devenu une inclination inéluctable » (MBaye, 2009, p. 19). Cette représentation idéalisée des modèles occidentaux est très présente dans les colonies françaises, mais se remarque également dans les colonies anglophones ou lusophones. Par exemple, devant la liberté éducationnelle de leur pays, certains Africains des colonies anglaises manifestaient leur désaccord et faisaient la requête d'un modèle éducatif inspiré de l'Angleterre, parce que l'éducation occidentale était symbole de qualité (Ndoye, 2003).

La décolonisation, qui est survenue dans les années 1960, a plongé les États africains dans une instabilité politique, économique et culturelle. L'éducation est alors apparue comme le principal levier pour assurer la lutte contre le sous-développement (Plante, 2003; UNESCO, 1961). Comme en témoignent les recommandations émises dans le rapport final de la Conférence des chefs d'État d'Addis Abeba (UNESCO, 1961), les planificateurs nationaux ont placé beaucoup d'espoir dans l'éducation formelle pour contribuer à la croissance économique et au développement social et culturel (Brock-Utne, 2000; Pinar *et al.*, 1995). Le problème de la massification de l'éducation et celui des contenus éducatifs se sont hissés au centre des préoccupations soulevées au cours de cette Conférence (Ndoye, 2003). Tout d'abord, il fallait que le vide laissé par le départ de l'administration coloniale soit comblé et que soient formés rapidement d'autres individus qui puissent assurer

une relance administrative, mais également prendre des moyens pour rendre l'éducation accessible à tous. En effet, l'héritage colonial a laissé l'Afrique francophone étrangère à la perspective d'éducation des masses et la démocratisation de l'éducation paraît alors nécessaire pour le développement des pays (Ela, 1971). Pour pallier la situation, la Conférence d'Addis Abeba recommandait que 1) l'enseignement primaire soit universel, gratuit et obligatoire; 2) l'enseignement du second degré soit dispensé à 30 % des enfants ayant achevé leurs études primaires; 3) l'enseignement supérieur soit dispensé, le plus souvent en Afrique même, à environ 20 % des jeunes gens qui auront achevé leurs études secondaires; et 4) des efforts soient constamment fournis afin d'améliorer la qualité des écoles et des universités africaines (UNESCO, 1961, p. 20-21). De plus, les contenus de l'éducation étaient jugés obsolètes en raison de l'eurocentrisme des programmes (Brock-Utne, 2000; Ndoye, 2003). Il importait alors de replacer la culture africaine au centre de l'éducation dispensée. À cet égard, la Conférence recommandait entre autres

que les autorités chargées de l'éducation dans les pays africains révisent le contenu de l'enseignement en ce qui concerne les programmes, les manuels scolaires et les méthodes, en tenant compte du milieu africain, du développement de l'enfant, de son patrimoine culturel et des exigences du progrès technique et du développement économique, notamment de l'industrialisation (UNESCO, 1961, p. 26).

De nombreux efforts ont été fournis pour l'atteinte les objectifs fixés et des résultats appréciables ont pu être observés, notamment avec la construction d'écoles et le recrutement d'enseignants permettant l'augmentation des effectifs scolarisés. Toutefois, la question des contenus a été laissée de côté en raison des nombreux travaux à accomplir quant à l'accès (Brock-Utne, 2000; Plante, 2003).

La crise économique du continent dans les années soixante-dix a limité les efforts déployés et l'éducation a connu son déclin, faute de moyens financiers suffisants (Ndoye, 2003; Plante, 2003; Tedesco, 1993; UNESCO, 1990). Ces événements ont engendré la tenue d'États généraux et de conférences nationales dans plusieurs pays africains, mais également de rencontres internationales pour délibérer

sur l'état de l'éducation en Afrique. C'est le développement et l'affirmation de l'identité culturelle qui a émergé des conclusions de ces États généraux. La question des contenus et des finalités de l'éducation s'est donc vue priorisée, notamment avec l'introduction des langues nationales comme langues d'enseignement-apprentissage (Ndoye, 2003). En outre, les méthodes d'enseignement ont été remises en question et l'implantation de la pédagogie par objectifs (PPO) s'est effectuée par l'assistance technique dans plusieurs pays africains francophones (Cros, De Ketele, Dembélé, Develay, Gauthier, Ghriss, Lenoir, Murayi et Suchaut, 2009). La PPO était alors très prisée par les pays développés et a été largement transférée dans les écoles francophones d'Afrique, car elle permettait de répondre aux impératifs de fonctionnalité du savoir et d'exécution de tâches découlant de l'industrialisation (Cros *et al.*, 2009). L'objectif de renforcer l'identité culturelle africaine a ainsi été relayé au second plan, tributaire du soutien financier accordé par des organisations internationales, et l'introduction des langues nationales n'a pas eu lieu (Brock-Utne, 2000). En effet, l'implantation d'une approche par des experts menée parallèlement à l'inclusion des langues nationales, semble poser différents problèmes, dont celui de la traduction scientifique (ADEA, 2006).

C'est à l'occasion de la Conférence de Jomtien (1990) que le mouvement de l'*Éducation pour tous* a vu le jour, dans le cadre des Objectifs du Millénaire pour le Développement. Au cours de cette rencontre, « l'accent a été mis principalement sur des buts quantitatifs, tels que l'accroissement du nombre d'enfants scolarisés » (UNESCO, 2000, p. 16), de même que sur le renforcement de la coopération internationale, tant pour l'aspect financier que technique (UNESCO, 1990).¹¹ Devant les progrès réalisés quant à l'accès et l'équité, la question de la qualité devient centrale, puisque « l'accroissement des effectifs ne s'est pas accompagné d'une amélioration de la qualité des enseignements » (Cros *et al.*, 2010, p. 7). C'est le

¹¹ Il convient de signaler que l'initiative de l'*Éducation pour tous* s'inscrit dans un mouvement à long terme qui visait l'an 2000 lors de la Conférence de Jomtien pour l'atteinte des objectifs et qui, à l'issue du Forum mondial de Dakar tenu en 2000, vise maintenant l'année 2015 pour atteindre ces objectifs.

sixième objectif de l'*Éducation pour tous* qui cible la qualité de l'éducation et il est présenté comme suit : « améliorer sous tous ses aspects la qualité de l'éducation dans un souci d'excellence, de façon à obtenir pour tous des résultats d'apprentissage reconnus et quantifiables notamment en ce qui concerne la lecture, l'écriture, le calcul et les compétences indispensables à la vie courante » (UNESCO, 2000, p. 17). C'est dans ce contexte que des experts provenant entre autres de la Belgique, du Canada et de la France, appuyés par les bailleurs de fonds, ont convergé vers le transfert de l'approche par compétences dans les curriculums d'enseignement primaire dans des pays francophones d'Afrique.

3.2 Une aide contestée

En effectuant le portrait des interventions externes qui ont été réalisées dans les pays francophones d'Afrique, nous constatons que le terme fréquemment utilisé dans le discours officiel pour désigner l'assistance technique est celui de la coopération. Dans le sens commun, la coopération fait référence à l'action de travailler *ensemble* vers l'atteinte de but commun. Dans le jargon économique, la coopération semble plutôt à sens unique, et donc impositive. En effet, les références aux chercheurs africains pour les orientations des systèmes apparaissent inexistantes (Brock-Utne, 2000; GRETAF, 2005). Pourtant, lors de la Conférence de Dakar, les chefs d'État et les ministres africains se sont clairement prononcés quant à leur besoin de reprendre possession de leurs systèmes éducatifs : « Nous ne voulons plus de programmes qui viennent de tous les côtés et qui nous empêchent d'avoir une politique éducative cohérente » (GRETAF, 2005, p. 9). Toujours est-il que les curriculums développés s'apparentent aux modèles occidentaux et semblent exclure les systèmes de connaissances indigènes, leurs méthodes de socialisation et les besoins locaux quant aux compétences spécifiques à développer (Brock-Utne, 2000). À cet égard, Sylla (2004) fait remarquer que « les intentions réformatrices les plus prometteuses resteront inopérantes aussi longtemps qu'elles ne s'enracineront pas dans les réalités sociales » (p. 73).

Le nombre important d'acteurs impliqués dans les réformes curriculaires, ayant des intérêts différents, pose des défis intellectuels et techniques qui nécessitent un consensus (GRETAF, 2005; Plante, 2003). Le rôle des experts internationaux est souvent mal défini, ce qui met en danger la pérennité des réformes et place les systèmes éducatifs africains dans une position de dépendance vis-à-vis ceux-ci (Cros *et al.*, 2010; GRETAF, 2005; Sylla, 2004). La position centrale des bailleurs de fonds dans la gestion des réformes conduit les États à adopter des comportements d'attentisme et limite l'appropriation des programmes (Sylla, 2004). Comme ce sont les bailleurs de fonds qui déterminent l'assistance technique aux projets, la présence des experts est souvent importante. Cela peut engendrer un désengagement des États dû au fait qu'ils ne sont pas impliqués dans la phase de conception, mais aussi une dépendance pour la poursuite des projets (Sylla, 2004). De ce fait, nombreux perçoivent ce phénomène comme une recolonisation de l'Afrique (Abbas et Niyiragira, 2009; Brock-Utne, 2000; Duchatel et Rochat, 2009; Moyo, 2009; Tandon, 2009). D'une part, les bailleurs de fonds placent les États africains dans un rapport de dépendance en lien avec le soutien financier, mais d'autre part, le transfert pédagogique par l'assistance technique peut s'avérer risquée pour le développement durable des pays, entre autres en y introduisant des valeurs et des concepts étrangers.

L'amélioration de la qualité de l'éducation, étant à la source des interventions externes en Afrique francophone, soulève des questionnements dans la mesure où il n'y a pas de critères universels associés à la qualité : les modalités qui visent son amélioration doivent tenir compte des particularités de chaque système (Dembélé et Oviawe, 2007). Pour Robert (2005), la qualité de l'éducation relève de la relation qui existe entre la société et son école. Cette exigence semble peu présente dans les pays francophones d'Afrique puisque déjà, l'école formelle est une institution étrangère pour laquelle les familles n'ont pas nécessairement de sentiment d'appartenance (Dembélé, 2003). De plus, la plupart des parents sont analphabètes, donc ne peuvent soutenir leurs enfants dans les apprentissages réalisés à l'école,

d'autant plus que les valeurs véhiculées par l'institution semblent avoir très peu d'intérêt pour leur vie quotidienne (Aglo, 2001; Dembélé, 2003).

Par ailleurs, « l'école déstructure l'organisation sociale des populations [...] en les déculturant, puisqu'une fois engagés dans le cursus scolaire, ils ne sont plus réceptifs à l'éducation traditionnelle perpétuant les savoirs familiaux ou claniques » (GRETAF, 2005, p. 94). L'adoption de valeurs et de concepts étrangers transforme nécessairement les aspirations socio-économiques des élèves et nuit au renforcement de l'identité culturelle (Cros *et al.*, 2009; Ela, 1971; GRETAF, 2005; Sylla, 2004). Cela a des conséquences importantes au niveau des rendements internes et externes¹². D'une part, l'abandon et le redoublement rendent compte des effets sur le rendement interne (Annexe A). D'autre part, « la difficulté qu'éprouvent les personnes scolarisées à s'insérer convenablement dans la vie active, à intégrer leur milieu, à s'adapter à leur environnement social et économique » démontre la faiblesse du rendement externe (Aglo, 2001, p. 13). Il semble donc qu'améliorer la qualité de l'éducation « n'est possible que si les problèmes de l'enseignement en Afrique sont posés à partir de l'Afrique et de sa situation historique et culturelle » (Ela, 1971, p. 83). En outre, une mauvaise connaissance des contextes socioculturels propres à chaque pays de la part des experts peut s'avérer risquée pour leur considération dans l'application curriculaire (Cros *et al.*, 2010; Sylla, 2004). Cela entraîne donc des interventions essentiellement techniques, dépourvues de considérations pratiques (Sylla, 2004), accordant par le fait même très peu d'attention aux initiatives locales et aux priorités nationales (Samoff, 2007).

Un bon exemple de ce phénomène est sans doute les multiples tentatives d'introduire les langues nationales comme matière et comme médium d'enseignement par les Africains. Les pays africains accordent une grande importance à cet aspect, comme nous pouvons le constater avec le slogan du ministère de l'Éducation

¹² Le rendement interne fait référence à la réussite scolaire et le rendement externe renvoie à la réussite sociale et professionnelle qui succède le parcours scolaire.

nationale gabonais : « L'enseignement de nos langues est le seul facteur de consolidation de la relation identité culturelle et identité nationale » (Aglo, 2001, p. 17). Toutefois, « l'introduction des langues nationales dans le système éducatif n'a pas été accompagnée d'une politique de réhabilitation et de revalorisation de ces langues dans les autres secteurs » (*Ibid.*, p. 19), faute de volonté politique et de soutien financier. De même, déjà que la sélection de langues nationales peut constituer une difficulté en soi en raison de leur diversité au sein d'un même territoire, l'intervention d'experts internationaux ne fait que renforcer l'adoption de la langue des intervenants, soit le français dans ce cas-ci (Brock-Utne, 2000).

En somme, les finalités des systèmes éducatifs africains francophones sont passées de l'intégration sociale du sujet dans le système traditionnel africain, à la formation d'une élite cultivée et éclairée avec la colonisation, au renforcement de l'identité culturelle à la suite des indépendances et maintenant, les finalités s'apparentent, avec la globalisation, à la production « des travailleurs qualifiés et compétitifs sur la scène internationale » (Pelletier, 2004, p. 25). Or, comme le souligne Ela (1971), « repenser les finalités de l'enseignement en fonction des impératifs du développement économique, ce serait donner la priorité à une culture du développement plutôt qu'à un développement de la culture africaine » (p. 83). De même, l'adoption de l'APC commande de repenser les contenus qui vont au-delà des savoirs et des savoir-faire (Cros *et al.*, 2010), mais également les modalités d'enseignement et d'apprentissage. Pour plusieurs, il paraît nécessaire d'intégrer les réflexions pédagogiques contemporaines et de rendre cohérentes toutes les composantes des curriculums pour améliorer la qualité de l'éducation en Afrique (Dembélé et Ndoye, 2003). C'est ainsi que plusieurs bailleurs de fonds et experts désignés à l'assistance technique puisent leur justification d'introduire l'APC comme cadre organisateur des curriculums d'enseignement primaire en Afrique francophone. Or, est-ce que les réflexions pédagogiques contemporaines justifient le transfert pédagogique de modèles occidentaux dans des pays francophones d'Afrique? Est-ce que l'approche par compétences, telle que conçue par des experts occidentaux,

convient réellement pour améliorer la qualité de l'éducation dans des pays francophones d'Afrique? C'est ce à quoi la prochaine section tentera de répondre.

4. L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES

Les avantages d'adopter l'approche par compétences se situent principalement dans la vision de l'éducation qu'elle apporte. En effet, cette approche aurait le pouvoir de limiter le fossé entre la culture des élèves et celle de l'école (Bisaillon, 2007). Le passé africain a profondément marqué les systèmes éducatifs, notamment avec l'encyclopédisme lié à l'héritage colonial, mais aussi avec l'introduction de la PPO dans les années 1970. À l'aube des années 2000, il est apparu que les méthodes traditionnelles transmissives étaient inefficaces et comme l'impératif de la qualité avait été mis de l'avant, l'approche par compétences s'est révélée une solution permettant d'y répondre adéquatement. Les réformes APC « marquent ainsi une rupture avec la réforme précédente de la pédagogie par objectifs pour favoriser une pédagogie intégrative, contextualisée, au service de l'apprentissage, caractérisée par un nouveau statut de l'erreur, une différenciation des activités et un travail sur la remédiation » (Cros *et al.*, 2010, p. 10). De ce fait, l'exigence de sens, « la nécessité de l'ancrage des processus d'apprentissage dans la réalité naturelle, humaine et sociale » (Lenoir, 2010, p. 171) est un apport important de l'APC. Cela met en relief la dimension sociale de l'apprentissage.

Par ailleurs, « la logique de compétence a le mérite de rappeler que l'appropriation des savoirs formalisés n'est pas suffisante pour préjuger des actions efficaces » (Dolz et Ollagnier, 1999, p. 10). Précédemment, l'accent était mis, la plupart du temps, sur la reproduction de comportements et de savoirs attendus, dans une certaine passivité de la part de l'élève; avec la logique de compétence, l'insistance est portée sur la compréhension dans l'action. En ce sens, l'élève devient responsable de ses apprentissages. Comme l'ont soullevé Lessard (2000) et Tardif (1999), les rôles ont changé et l'enseignant devient un médiateur

pédagogicodidactique (Lenoir, Larose, Deaudelin, Kalubi et Roy, 2002) pour enclencher le processus actif d'apprentissage chez l'élève et donner lieu à un "pouvoir-agir", qui impose un certain renoncement à l'enseignement magistral (Lenoir, 2010). D'un autre côté, l'avènement de l'APC ressuscite la réflexion sur la mobilisation des ressources cognitives en situation (Crahay, 2006). De cette façon, « l'APC cible l'exigence de la construction et/ou de la mobilisation de savoirs disciplinaires par des démarches, c'est-à-dire par des processus cognitifs internes (ou dispositifs procéduraux) qui s'appuieront sur des situations et des dispositifs instrumentaux » (Lenoir, 2010, p. 171). Les processus inhérents à l'apprentissage sont donc considérés et ce ne sont plus que les seuls résultats qui sont observés. Par le fait même, cela entraîne un changement du statut de l'erreur; celle-ci se présente désormais comme une aide à l'apprentissage.

Certains auteurs soutiennent donc que l'APC comporte sa part d'avantages, légitimant de cette façon son introduction dans les systèmes éducatifs africains. Par contre, les différentes recherches qui ont porté sur l'APC montrent que les apports associés peuvent rapidement se transformer en dérives si les conditions nécessaires ne sont pas mises en œuvre, dont une clarification terminologique, une formation adéquate des enseignants et un dialogue entre les différents acteurs concernés. La prochaine section traitera donc des obstacles possibles à l'introduction de l'APC dans les systèmes éducatifs de l'Afrique francophone.

4.1 Obstacles et défis à l'introduction de l'approche par compétences en Afrique francophone

Les pays francophones d'Afrique semblent être ceux qui ont le plus de difficulté sur le plan des réformes curriculaires APC. Une recherche menée par Georgescu, Stabback, Jahn, Ag-Muphtah et de Castro (2008), qui consistait à analyser dix curriculums africains visant le développement des compétences, a fait ressortir que « les pays francophones sont encore enclins à privilégier une approche plutôt théorique/conceptuelle, tandis que les pays anglophones et lusophones

semblent plus résolus à lier effectivement la théorie et la pratique » (p. 10). Les concepts ne sont donc généralement pas accompagnés de méthodes permettant de traduire la théorie dans la pratique, ce qui fait que les changements prônés par les curriculums restent au niveau des intentions et ne se remarquent que très peu dans la pratique (*Ibid.*). À cet effet, la recherche menée par Cros *et al.* (2010) dans cinq pays francophones d'Afrique, et qui visait à faire un état des lieux concernant les réformes par l'APC, va dans le même sens et soutient que les pratiques de classe ont très peu évolué, les méthodes transmissives étant toujours celles qui sont les plus utilisées. En fait, les salles de classe ne sont qu'une partie du processus de production de connaissances. Même s'il est subtil, ce processus est tout de même influencé par les forces de la globalisation et les orientations qui dirigent les changements éducatifs à travers le monde méritent d'être observées (Carnoy et Rhoten, 2002).

Comme le fait remarquer Boutin (2004), les changements que commande l'adoption de l'APC ne considèrent pas les pratiques courantes des enseignants pour les faire évoluer, mais proposent plutôt une rupture avec celles-ci. Cela peut donc rendre l'appropriation et l'application difficiles chez les acteurs du terrain (Cros *et al.*, 2010; Georgescu *et al.*, 2008). Le même constat se fait remarquer au niveau de l'évaluation. En ce qui a trait aux évaluations certificatives, dans la plupart des cas, elles n'ont subi aucun changement depuis les réformes APC (Cros *et al.*, 2010). Pour l'évaluation formative, les enseignants la perçoivent surtout comme une charge ajoutée à leur travail (*Ibid.*), puisque les processus menant aux résultats sont dorénavant pris en considération. De plus, le nombre important d'élèves dans les salles de classe (Annexe B) et les ressources insuffisantes rendent difficile l'évaluation adéquate des compétences et la façon d'évaluer reste plutôt fidèle à la PPO. Ce changement qu'elle impose dans les pratiques enseignantes doit être appuyé par des formations adéquates, sans quoi l'APC ne produira pas les effets escomptés et sera source de confusion.

Il faut également noter une particularité dans la formation des enseignants. La massification de l'enseignement a fait émerger différents statuts d'enseignants, dont les volontaires et les contractuels (Sylla, 2004) (Annexe C). Selon ces différents statuts, « tous n'ont pas bénéficié d'une formation professionnelle et, quand ils ont suivi une formation, elle a généralement été de courte durée » (CONFEMEN, 2006, p. 15). Cela peut avoir des effets sur l'enseignement, mais les études PASEC ont montré que le statut de l'enseignant n'est pas un critère déterminant sur les acquis des élèves (CONFÉMEN, 2006; Sylla, 2004). Toutefois, il semble que les changements recommandés par les politiques éducatives ont davantage de chance de se concrétiser si la formation professionnelle en tient compte (Sylla, 2004). En ce qui concerne l'approche par compétences, il semble que celle-ci soit « indissociable de l'idée de professionnalisation des enseignants, lesquels sont invités à mettre à profit leurs propres compétences professionnelles dans l'interprétation et la mise en œuvre du curriculum » (Legendre, 2004a, p. 1). En revanche, il apparaît que les réformes APC ne se sont généralement pas accompagnées d'une réforme de la formation des maîtres. Faute de formateurs locaux compétents et en nombre suffisant, l'APC n'a pas atteint les lieux de formation initiale à l'enseignement et les formations continues, si elles existent, sont de courte durée et sont jugées chétives (Cros *et al.*, 2010). Par ailleurs, il semble que des sommes importantes aient été consacrées aux formations APC, mais celles-ci ont été mal gérées et surtout investies dans les *per diem* des formateurs et participants locaux (*Ibid.*).

Au niveau institutionnel, la sélection des compétences peut constituer une dérive importante au sein des systèmes éducatifs. Considérant que les compétences sélectionnées pour un curriculum relèvent (ou devraient relever) d'une demande sociale, le rôle des experts peut se révéler risqué. Rey (2004) mentionne que « préciser les compétences, c'est imposer un système de valeur et un mode de vie » (p. 241). Or, les critères d'élaboration de compétences devraient être étroitement liés avec les contextes locaux, de sorte que les politiques et les acteurs sociaux aient nécessairement leur rôle à jouer (De Ketele, 2008). Comme l'a fait remarquer

Colardyn (1996), avec l'APC, il existe une tendance à la centration sur les acteurs plutôt que sur les structures, ce qui pourrait constituer un danger de désengagement de la part de l'État (Lenoir, 2010), laissant de cette façon la sélection des compétences uniquement entre les mains de l'assistance technique. Pour Cros *et al.* (2010), « l'APC semble relever d'une approche intellectuelle qui requiert à la fois des conditions matérielles, mais surtout philosophiques propres, liées, entre autres, à la structure sociétale concernant la place de l'enfant, celle de l'adulte et des communautés » (p. 14). Les valeurs occidentales de performance et d'efficacité associées à cette approche (Boutin et Julien, 2000; Crahay, 2006; Lenoir *et al.*, 1999; Ropé et Tanguy, 1994) peuvent diverger des valeurs privilégiées par les acteurs concernés dans les pays francophones d'Afrique, donc ne contribuent pas nécessairement au relèvement social et culturel de l'Afrique. Si l'aide au développement doit soutenir le développement économique des sociétés, il est aussi indispensable de considérer le développement social et culturel sur le même pied d'égalité (GRETAF, 2005).

Au plan terminologique, la notion de compétences demeure confuse, étant donné son caractère polysémique dans le champ de l'éducation (Ardouin, 2004; Bronckart, 2009; Ropé et Tanguy, 1994). Pour certains, cette plurivocité paraît être un avantage (Cros *et al.*, 2009) du fait qu'elle « permet justement aux acteurs de l'éducation de la reconstruire en fonction de leur manière jusque-là de fonctionner, de leur *habitus*, de leur culture et de leur langue » (Cros *et al.*, 2009, p. 52). Pour d'autres, cela peut représenter un obstacle majeur pour l'efficience des curriculums d'enseignement : « Il n'existe sans doute aucun autre exemple de notion “savante” qui soit susceptible de prendre des significations aussi variées, et ceci constitue en soi un sérieux problème » (Bronckart, 2009, p. 5). Par ailleurs, plusieurs démontrent que la notion de compétence peut finir par déguiser celle d'objectif dans certains programmes qui ont été l'objet d'analyse (Cros *et al.*, 2010; Ropé et Tanguy, 1994). Enfin, il paraît que l'écart des significations attribuées à la notion s'élargit lorsque

l'on compare celles utilisées par les pays du Nord et celles empruntées dans les pays du Sud.

Dans les pays plus développés [...] on entend par compétences la capacité des personnes à faire et penser en même temps [...] Dans d'autres pays, on met en exergue les “*life skills*” ou activités pour la vie quotidienne, qui pourraient arriver à confiner les personnes formées dans cette philosophie aux choses locales et connues (Braslavsky, 2001, p. 14).

Comme Caillot (1994) l'a souligné, il s'agit donc d'un concept non stabilisé qui n'a pas fait l'objet d'une analyse systématique avant d'être introduit dans les programmes de formation. Nécessairement, cela a engendré plusieurs variétés de modèles APC (De Ketele, 2011; Cros *et al.*, 2010; Georgescu *et al.*, 2008). Les recherches qui se sont penchées sur l'analyse de plusieurs curriculums africains selon l'APC ont dégagé différentes conceptions au travers ceux-ci (Cros *et al.*, 2010; Georgescu *et al.*, 2008). Elles ont également permis de démontrer que cette approche constitue une réalité polymorphe à laquelle se mêlent diverses terminologies. On la retrouve sous le nom de la pédagogie de l'intégration au Cameroun, de la pédagogie convergente au Mali, d'une structuration en compétences de base et en “objectifs intermédiaires” d'intégration au Gabon, de la “nouvelle approche pédagogique” (NAP) au Cameroun et de l'approche située au Niger.

4.2 L'application de l'approche par compétences par des experts en Afrique francophone

Il ressort que dans certains pays, les équipes d'experts vont défiler au rythme des financements offerts, ce qui donne souvent lieu à des incohérences conceptuelles et à de la confusion auprès des acteurs concernés, vu la succession des différents modèles (Altet et Fomba, 2009; Cros *et al.*, 2010; De Ketele, 2011). L'exemple de la réforme curriculaire au Mali, qui a d'abord été accompagnée par un expert québécois (Gabriel Larocque) ensuite relayé par une équipe de formateurs français (Centre d'études pédagogiques pour l'expérimentation et le conseil [CEPEC]), est éloquent quant aux désaccords et aux confusions qu'ont engendrés les divergences de conceptions de l'APC véhiculées par ces différents groupes d'experts étrangers chez

les Maliens (Altet et Fomba, 2009). Par ailleurs, Georgescu *et al.* (2008) ont montré que le curriculum malien comporte davantage de difficultés que d'autres curriculums africains axés sur le développement des compétences « en suivant un raisonnement assez compliqué, peut-être difficile à comprendre pour les enseignants » (p. 149). En outre, en consultant les projets menés par différentes équipes d'experts, il n'est pas rare d'observer cette succession d'experts dans les différentes phases d'une réforme curriculaire. Par exemple, une équipe qui travaille à l'écriture des programmes et une autre qui assure la formation des formateurs pour l'implantation de la réforme semble être monnaie courante. Même dans les cas où ces équipes d'experts ne sont pas directement engagées, il apparaît que les écrits de ceux-ci constituent une référence dans le développement curriculaire par compétences des pays francophones d'Afrique. Il en est ainsi pour la réforme curriculaire au Sénégal où, selon le rapport de Diallo et Dieng (2009) dans le cadre de l'étude de Cros *et al.* (2010), les sources pour le développement curriculaire proviennent de la Belgique (Bureau d'ingénierie en éducation [BIEF]), de la France (CEPEC) et du Québec (un expert provenant de l'Université Laval), mais dont les apports spécifiques de chacun ne sont pas explicites. Dans le contexte où l'efficacité de l'aide au développement est grandement critiquée, ce chassé-croisé d'équipes d'experts aux modèles conceptuels apparemment divergents mérite d'être observé. Cette diversité de modèles attire d'autant plus notre attention, puisque les études qui se sont penchées sur « les caractéristiques pédagogiques des innovations partagent des philosophies pédagogiques, des méthodes et/ou des contextes similaires [...]. Plutôt rares sont, en revanche, les études comparées qui se penchent sur les caractéristiques pédagogiques des innovations et qui comportent des approches et des philosophies différentes » (Law, 2010, p. 296).

De plus, dans ce contexte de globalisation qui entraîne la convergence vers l'APC dans des pays francophones d'Afrique, couplé au constat de la multiplicité des modèles transférés, il paraît d'autant plus pertinent d'étudier les orientations qui influencent les réformes qui se déroulent dans les pays bénéficiaires de l'aide

publique au développement. Nous espérons donc, par l'apport de cette recherche, pouvoir mettre en lumière les divergences et les convergences dans les orientations privilégiées par les équipes d'experts qui sont employées dans des réformes curriculaires en Afrique francophone. Si certains auteurs ont levé le voile sur les risques de confusion liée aux contradictions que peuvent présenter ces différents modèles dans les pays concernés (Altet et Fomba, 2009; Cros *et al.*, 2010; De Ketele, 2011), aucune recherche, à notre connaissance, n'a procédé à une analyse comparative des orientations privilégiées pour le développement de l'approche par compétences. Les similarités de ces orientations permettront de signaler des indices du poids de la globalisation sur des systèmes éducatifs francophones de l'Afrique, alors que les divergences dévoileront des pistes quant à l'influence des bureaux d'experts sur les orientations poursuivies dans les interventions d'assistance technique de ces systèmes éducatifs.

5. QUESTION DE RECHERCHE

Au regard de cette problématique, notre questionnement est le suivant :

Quelles sont les orientations privilégiées par des bureaux d'experts internationaux mobilisés pour le développement curriculaire selon l'APC dans des pays francophones d'Afrique?

Cette recherche vise donc à dégager et à comparer des orientations de bureaux d'experts ayant participé au développement des curriculums organisés selon l'APC dans des pays francophones d'Afrique. Comme il s'agit d'une étude comparative, le recours à des concepts assez généraux est essentiel pour pouvoir rejoindre les différents bureaux d'experts qui œuvrent dans des contextes sociaux et culturels différents (Groux, 2009). Le chapitre suivant posera les jalons conceptuels et théoriques qui guideront l'analyse et permettront d'atteindre l'objectif de cette recherche.

DEUXIÈME CHAPITRE

LE CADRE DE RÉFÉRENCE

Ce chapitre poursuit l'objectif de présenter le cadre de référence qui servira d'assise à l'analyse des orientations du développement curriculaire selon l'APC, tel que véhiculé dans certains documents des bureaux d'experts qui interviennent dans des pays francophones d'Afrique. Dans un premier temps, nous présenterons les principaux concepts, soit le développement curriculaire et l'approche par compétences pour dégager les fonctions des experts dans un tel travail, ainsi que les implications du développement curriculaire selon l'approche par compétences. Dans un deuxième temps, nous élaborerons les références théoriques qui orienteront notre démarche de recherche : le néoinstitutionnalisme et la théorie des systèmes sociaux. Enfin, nous terminerons ce deuxième chapitre avec la présentation des objectifs spécifiques de cette étude.

1. LES PRINCIPAUX CONCEPTS

1.1 Le développement curriculaire

Le développement curriculaire s'inscrit généralement dans le cadre d'une réforme éducative. L'intérêt de réformer un système éducatif va de pair avec une volonté de l'améliorer. En effet, comme le souligne Legendre (2002), une réforme offre

un cadre de changements, constitué d'une pluralité d'innovations, pour apporter des rénovations partielles au système de l'éducation dans le but de l'améliorer et d'obtenir de meilleurs résultats. Plus les statistiques du point de départ seront désolantes, plus imposante sera l'ampleur de la réforme et plus généreuses seront les ressources que l'on y affectera (p. 61).

Les champs d'innovation peuvent être vastes ou encore, selon certains auteurs, s'en tenir à un aspect particulier, telles les techniques d'enseignement (Carpentier, 2010).

Toutefois, comme le fait remarquer Dottrens (1964, dans Lenoir, 2008) « il est fort rare, si le cas existe, que l'on entreprenne une révision des programmes pour des raisons pédagogiques » (p. 46). Ainsi, les réformes s'opèrent principalement à un niveau systémique et pour y parvenir, le curriculum est généralement la cible visée. Le désir d'un changement social serait à la base d'une réforme curriculaire (Bonami et Garant, 1996), le plus souvent guidé par une préséance accordée à des éléments idéologiques, politiques et économiques (Bock et Arthur, 1991). Rocher (2001) a fait une distinction intéressante entre les termes “réforme” et “révolution”. La révolution commande un changement brusque et une rupture avec ce qui la précède, alors qu'une réforme suppose plutôt des changements graduels qui s'inscrivent dans une certaine continuité avec ce qui est déjà existant, mais dont le but visé est une amélioration ou un changement profond et majeur à moyen ou long terme (Bonami et Garant, 1996).

Pour assurer une certaine continuité avec ce qui est en vigueur avant la réforme, la réécriture des curriculums commande une étude diagnostique préalable de la situation existante (les programmes, les outils didactiques, les acquis des élèves, etc.) pour anticiper les possibles obstacles et dégager les potentialités des actions à mener. De cette étude, les besoins en matière d'enseignement et d'apprentissage sont identifiés et, de là, une réforme est commandée (Demeuse et Staiven, 2006). Les intervenants qui participent au développement d'un curriculum d'enseignement peuvent être nombreux, selon les cas. Les interventions ont lieu à deux niveaux, soit décisionnel/consultatif et d'exécution.

Au niveau décisionnel, il y a d'abord l'initiateur qui formule la demande d'un changement curriculaire. Il peut s'agir d'un organisme international, de type politique et/ou économique, d'une autorité politique ou de représentants d'institutions d'enseignement, ce qui lui assure une certaine légitimité (Rocher, 2001). Ensuite, il y a le commanditaire du curriculum chargé de définir les grandes orientations politiques et pédagogiques qui guideront le processus de conception. Il sera également responsable de la validation du produit fini pour l'implantation et la généralisation du

curriculum. Il n'est pas rare d'observer que le commanditaire se débarrasse de ces responsabilités pour les laisser entre les mains de différents groupes de pression (Demeuse et Strauven, 2006). Il y a également les bailleurs de fonds qui assurent le financement des opérations inhérentes au projet. Ces derniers occupent souvent le rôle de commanditaire, mais pas forcément non plus. Par exemple, dans les pays en développement, la Banque mondiale peut agir comme bailleur de fonds, mais c'est un autre organisme qui est responsable de commanditer. Au niveau exécutif, il y a les experts qui sont désignés par le commanditaire et approuvés par les bailleurs de fonds (*Ibid.*). Ceux-ci vont diriger le groupe de travail sur le plan technique en fonction des orientations fixées. En ce sens, ils garantissent la qualité pédagogique et le respect des orientations définies préalablement. L'équipe technique est ensuite recrutée et formée par les experts pour assurer la coordination des actions relative au développement du curriculum. L'équipe est généralement composée de futurs utilisateurs du curriculum, comme des enseignants, des inspecteurs de l'enseignement, des conseillers pédagogiques, etc. Finalement, il y a le pilote qui s'occupera de la gestion organisationnelle et de faire le pont entre le commanditaire et les développeurs (*Ibid.*).

Ce sont des membres de l'équipe technique, formés par les experts, qui sont chargés de rédiger le document curriculaire. Par la suite, celui-ci sera soumis à des essais préliminaires et à une étude de faisabilité (*Ibid.*). Selon les résultats obtenus lors de cette étape, des modifications peuvent être apportées avant qu'il soit implanté et généralisé.

Ainsi, dans le cas qui nous intéresse, soit les réformes éducatives dans des pays francophones d'Afriques, la contribution des experts se situerait donc au niveau exécutif et technique, en fonction des orientations politiques et pédagogiques préalablement établies par le commanditaire. Toutefois, il n'est pas rare d'observer que ces experts obtiennent le titre de consultant dans de tels projets (Pelletier, 2004). Leurs interventions ne sont donc pas purement techniques et ils ont un pouvoir de

décision significatif dans le processus. Les décisions sont essentiellement idéologiques et pédagogiques, et le cas qui nous intéresse concerne l'approche par compétences. Il appert alors de se questionner sur les implications de l'adoption d'une telle approche.

1.2 Le curriculum

Le document curriculaire est l'expression matérielle des orientations et des finalités définies, un guide à suivre pour les systèmes d'éducation, mais dans son expression immatérielle, le curriculum est considéré comme le processus qui englobe tous les phénomènes éducationnels, un champ d'études en soi (Egan, 1978; Pinar *et al.*, 1995). Depuis l'émergence du concept au XIX^e siècle, le curriculum a connu une évolution notable et a été au cœur de nombreux débats quant aux différentes conceptions qui s'affrontent ou qui se sont historiquement affrontées (Kliebard, 1992; Lenoir et Bouillier-Oudot, 2006; Pinar *et al.*, 1995; Tanner et Tanner, 1990). Néanmoins, tel que Crahay, Audigier et Dolz (2006) le mentionnent, « par l'examen de quelques [définitions], il est possible de faire émerger un noyau mais aussi des volutes conceptuelles au travers desquelles se dessinent des divergences plus ou moins profondes » (p. 8). Effectivement, d'après l'étude de plusieurs définitions du curriculum par ces auteurs, il ressort clairement que la notion renvoie à une perspective de structuration de l'éducation. À partir de cette idée, deux courants se distinguent nettement sur le plan des conceptions. Dans la logique anglo-saxonne, un curriculum se réfère au plan d'action pédagogique d'un système d'éducation (D'Hainaut, 1988), alors que dans la logique francophone traditionnelle, l'idée de curriculum renvoie davantage à l'idée de *cursus* et de didactique (Lenoir, 2011). Dans la logique francophone, le curriculum se réfère donc davantage à la structuration des contenus, alors que dans la logique anglophone, il s'agit d'une structuration du processus éducatif, qui englobe les programmes d'études, précise les finalités, spécifie les objets d'apprentissage, la clientèle ciblée, les modalités et ressources d'enseignement, et fournit les indicateurs d'évaluation.

Dans les dernières décennies, le concept de curriculum a gagné en importance et se retrouve au cœur des débats internationaux en éducation. Avec le phénomène d'échanges scientifiques et culturels internationaux, de même que le phénomène de migration des concepts dans un contexte de globalisation (Lenoir, 2011), la conception anglo-saxonne du curriculum est celle qui prévaut actuellement dans les discours occidentaux puisqu'elle propose une vision plus globale des différents éléments en interaction dans un système éducatif.

Les fondements de la conception anglophone qui s'impose actuellement proviennent du pragmatisme américain qui a vu le jour vers les années 1870 avec les changements sociaux majeurs causés par l'expansion industrielle et la croissance économique du pays à cette époque (Lenoir, 2002, 2011). Dans cette conception, la relation entre une société et son curriculum est réciproque, puisque ce dernier rend d'abord compte d'une sélection de certains éléments culturels d'une société (Kliebard, 1992). L'intégration sociale des apprenants est alors l'une des finalités du courant anglophone : « ainsi se tisse un lien étroit, sur le plan des finalités du système scolaire, entre une vision pragmatique, instrumentale (le savoir-faire) et une préoccupation pour l'insertion sociale, l'adhésion à des normes et à des valeurs qui caractérisent le peuple américain (le savoir-être) » (Lenoir, 2002, p.103).

Dans ces conditions, un curriculum possède une dimension politique où les décisions sont prises quant au principe fondamental et aux finalités du système d'éducation. Cette dimension est entre autres soulevée par quelques théoriciens du curriculum qui signalent que la question à la base d'un curriculum est “que devons-nous enseigner?”, à laquelle succède “comment enseigner?” (Crahay *et al.*, 2006; Kliebard, 1992; Lenoir, 2011). Cette sélection d'éléments qui doivent faire l'objet de l'enseignement résulte d'une interaction complexe entre différents groupes d'intérêt ayant des valeurs parfois conflictuelles, et qui reflètent les significations qu'ils attribuent aux conditions sociales, économiques et politiques (Kliebard, 1992). En effet, les décisions concernant le curriculum sont influencées par différents acteurs

(les politiciens, les techniciens et les enseignants), mais également à différents niveaux (au sein d'une école, à l'échelle nationale, départementale, provinciale et, de plus en plus, au niveau international) (Braslavsky, 2003). Ce faisant, le curriculum constitue un vecteur idéologique et politique, dans lequel différentes valeurs et conceptions se confrontent au travers la complexité de processus culturels, dans le but de donner un sens à l'éducation (*Ibid.*). Le curriculum possède également une dimension technique et professionnelle, en fonction de l'état de savoirs disciplinaires, didactiques et pédagogiques.

En somme, en se référant à la conception anglophone, Lenoir (2011) écrit qu'un curriculum englobe, d'un point de vue pragmatique, la réponse aux questions suivantes :

- 1° Quelles sont les finalités socio-éducatives poursuivies par l'enseignement et, par là, quels sont les apprentissages visés (le "pourquoi enseigner")?
- 2° Quels sont les objets d'enseignement, c'est-à-dire quels sont les contenus énoncés dans le curriculum qui doivent faire l'objet d'un enseignement (le "quoi enseigner")?
- 3° À quels élèves s'adresse l'enseignement sur les plans psychologique, social et culturel (le "à qui enseigner")?
- 4° Quelles sont les modalités d'enseignement adoptées (le "comment enseigner")?
- 5° À quelles ressources est-il fait appel pour assurer cet enseignement (le "avec quoi enseigner")?
- 6° Comment ces cinq dimensions sont-elles articulées et en quoi assurent-elles l'atteinte des visées poursuivies et des objets d'enseignement ("quelle pertinence")?

Cette dernière dimension renvoie à une double perspective de l'évaluation : l'évaluation des apprentissages, mais également celle de la mise en œuvre du curriculum (Lenoir, 2011).

1.3 L'approche par compétences

L'approche par compétences est privilégiée par de nombreux systèmes éducatifs dans les dernières décennies, dont certains pays francophones d'Afrique ne font pas exception, entre autres par le biais de l'aide internationale. Selon certains, elle serait apparue en « réaction aux programmes par objectifs » (Lessard et Portelance, 2001, p. 29), déjà largement ancrés dans des pays africains. Toutefois, l'approche par compétences prend racine dans un mouvement beaucoup plus lointain auquel il semble séant de remonter pour comprendre ses implications actuelles dans les systèmes éducatifs.

Vers les années 1870, les manieurs de l'industrie prennent de l'expansion aux États-Unis, témoignant ainsi de changements sociétaux majeurs. La création d'universités par ceux-ci, telle que l'Université John Hopkins, atteste d'une tendance à vouloir donner une visée pragmatique au développement des savoirs. Par le fait même, la formation supérieure se tourne de plus en plus vers la « professionnalisation académique et l'enseignement d'un savoir instrumental » (Lenoir, 2005, p. 158). Cela a pour effet de faire chuter la frontière entre les laboratoires et les entreprises.

La professionnalisation des psychologues industriels a joué un rôle déterminant dans l'avènement de la logique des compétences dans les discours sociaux. Dans un contexte où l'entre-deux-guerres est caractérisé par l'émergence d'une communauté scientifique internationale sur les questions de sélection et d'évaluation du personnel, Hugo Münsterberg, fondateur de la psychologie industrielle américaine, voit là une façon d'agir directement sur la société américaine (Van De Water, 1997, dans Le Bianic, 2001).

Un constat majeur chez les psychologues industriels est que l'organisation sociale se complexifie dans les milieux de travail. Dès lors, l'accord social qualifié par le diplôme, l'ancienneté, le salaire et le poste de travail, c'est-à-dire le système de

gestion par les qualifications, ne suffit plus. La logique des compétences apparaît alors comme une solution permettant l'adaptation à la complexité ambiante.

L'enjeu qui sous-tend la mise en place de systèmes de gestion par les compétences est le passage d'une adaptation du travailleur adossée à un compromis social, à une adaptation "individuelle" reposant cette fois sur l'expertise de l'évaluateur (Le Bianic, 2001, p. 2).

De plus, une philosophie personnaliste semble teinter les nouveaux discours dans le monde du travail : « Jusqu'à présent, les hommes avaient été considérés comme des objets au service de la production, la logique compétence doit permettre à chacun de s'accomplir pleinement dans son travail, de réaliser sa "vocation" en quelque sorte » (*Ibid.*, p. 4). À la suite de la seconde guerre mondiale, la logique des compétences gagne du terrain « dans le cadre d'une réflexion politique ayant trait aux conditions de formation des travailleurs » (Bronckart, 2009, p. 2). Elle est donc popularisée dans le discours social et ceux qui observent et analysent les phénomènes sociaux s'y intéressent davantage. Par conséquent, l'apparition de la logique des compétences prend racine dans une vision pragmatique de la formation du personnel, axée sur l'efficacité et la performance au travail, mais aussi d'un point de vue idéologique sur une perspective humaniste de l'aliénation au travail.

Cette logique fait son chemin et continue de charmer les décideurs en matière de politique publique, alimentés par les chercheurs désormais au service de la population. Par exemple, en 1973, McClelland publie un texte qui critique les tests de quotient intellectuel (QI) dans les entreprises et suggère de remplacer ceux-ci par des tests qui mesureraient plutôt les compétences. Dans son article, il démontre que les compétences permettent de mieux prédire la performance des employés, améliorant ainsi la rentabilité des entreprises. L'auteur fait également un lien avec l'éducation générale en mentionnant que les élèves et les enseignants peuvent collaborer à introduire cette manière de penser, de manière à préparer les élèves à un agir compétent dans plusieurs sphères de leur vie, comme quoi les connaissances et les savoir-faire ne suffisent plus et une redéfinition du rôle de l'école s'impose. Considérant que les formations pour le développement des compétences en entreprise

sont onéreuses, celle-ci a grand intérêt à ce que l'école modifie ses programmes d'études en termes de compétences (Bosman, Gerard et Roegiers, 2000).

Ainsi, l'approche par compétences (APC), sous l'appellation de *Competency based movement*, connaît une ascension importante dans la formation professionnelle étatsunienne à partir des années 1970 en raison d' « une forte demande de rentabilité de la part de la société américaine » (Boutin et Julien, 2000, p. 37). Comme le soulignent Ropé et Tanguy (1994),

depuis la fin des années 1970, les préoccupations de l'emploi se trouvent placées au cœur du système éducatif, de manières diverses plus ou moins visibles. C'est ainsi que l'école s'est progressivement rapprochée du monde des entreprises au moyen de coopération de toutes sortes (p.16).

Par la suite, la demande des entreprises pour développer des compétences attendues chez les travailleurs a fait pression sur les systèmes éducatifs. La formation professionnelle, étant de courte durée, n'était pas suffisante pour développer l'éventail de compétences que les travailleurs doivent posséder; les entreprises avaient une importante profitabilité à ce que leur développement débute dès l'école primaire (Hirtt, 2009). Dès lors, le développement des compétences s'est trouvé au cœur des réformes éducatives.

Dans cette perspective, l'approche par compétences apparaît donc comme un objectif éducatif : développer des compétences chez les élèves. À cet effet, nous nous questionnons, à l'instar de Legendre (2004a), si

[...] axer l'*é*ducation] sur le développement des compétences implique-t-il nécessairement de formuler les programmes par compétences? Inversement, le fait de formuler les programmes par compétences suffit-il à orienter la mise en œuvre du programme vers le développement des compétences? (p. 34).

À cet égard, Legendre (*Ibid.*) distingue « l'approche par compétences comme manière d'envisager l'*é*ducation et l'approche par compétences comme méthodologie d'élaboration du curriculum » (p. 33). En d'autres mots, l'approche par compétences peut se référer à une vision techniciste du développement curriculaire de source

néobéhavioriste (Lasnier, 2000) et/ou à un objectif éducatif qui consiste à développer des compétences chez les élèves. D'une part, cela rend compte d'un besoin de changement externe de l'éducation, dont le curriculum constitue le support. D'autre part, cela soulève la question du "comment enseigner" dans un contexte où il faut maintenant développer les compétences chez les élèves. Un constat sur l'inefficacité des pratiques pédagogiques transmissives pour la réussite éducative se fait sentir, et l'évolution des théories de l'enseignement-apprentissage commande certaines innovations sur le plan pédagogique. L'approche par compétences, approche davantage intégrative que celle qui la précède, parviendrait également à répondre à ce besoin interne de l'éducation. Se pose alors la difficile question d'harmonisation de la demande externe, davantage centrée sur une vision pragmatique de l'éducation, et de la demande interne, qui relève davantage d'une idéologie centrée sur l'humain.

Comme nous l'avons vu plus tôt, le curriculum, dans son acception anglo-saxonne, précise les finalités, spécifie les objets d'apprentissage, la clientèle ciblée, les modalités et les ressources d'enseignement et d'apprentissage, et fournit les indicateurs d'évaluation. À cet égard, l'approche par compétences entretient des liens plutôt étroits avec ces dimensions curriculaires. En se basant sur les questions que devrait englober un curriculum (Lenoir, 2011), les implications principales de l'approche par compétences dans un développement curriculaire devraient contenir en soi les réponses aux questions suivantes :

- 1° Pourquoi viser le développement des compétences chez les élèves?
- 2° Quelles compétences veut-on développer chez les élèves?
- 3° Quelle contextualisation des compétences?
- 4° Quelle opérationnalisation des compétences?
- 5° Quelle évaluation des compétences?

1.3.1 *Les finalités de l'approche par compétences*

La première dimension porte sur les finalités de l'approche par compétences. L'APC, et particulièrement la sélection des compétences à développer, commande une certaine vision de l'humanité et de la société (Rey, 2004; Rychen et Tiana, 2004). Cette vision oriente le développement curriculaire. Les finalités curriculaires décrivent « les orientations de l'éducation, les valeurs, la culture et les théories de l'apprentissage privilégiées par la théorie curriculaire d'un système éducatif » (Durand, 1996, dans Legendre, 2005, p. 673). En ce sens, le curriculum n'est pas neutre, et « est directement [influencé] par le contexte social et idéologique dans lequel [il] s'inscrit et c'est d'abord sur l'ensemble du système scolaire conçu – sur les politiques, sur les attentes et les finalités, sur les attitudes et les valeurs, sur la structure et le contenu du curriculum – que l'influence de l'idéologie dominante se fait sentir » (Gutek, 1988, dans Hasni, Lenoir et Lebeaume, 2006, p. 251). C'est pourquoi il importe d'identifier les idéologies dominantes chez les experts et de répondre à cette question : pourquoi viser le développement des compétences chez les élèves? Comme le souligne Hasni, Lenoir et Lebeaume (*Ibid.*), « traiter des finalités d'un système éducatif scolaire, c'est se situer [aussi] sur le plan du discours idéologique » (p. 252). Dans un contexte de globalisation des systèmes éducatifs, les pressions externes, essentiellement axées sur des besoins économiques, et les réalités internes empêchent la réalisation des réformes éducatives (Arnove, 2009). S'appuyant sur Paulston et LeRoy (1982), Arnove (2005) insiste sur l'importance d'observer les buts; sont-ils économiques ou socioculturels? En effet, les justifications liées à l'avènement d'une réforme éducative, de même que la justification du changement, ici l'approche par compétences, permettent d'en dire beaucoup des finalités attendues.

1.3.2 *Les compétences*

La seconde dimension porte sur les compétences à développer chez les élèves. D'abord, il existe une distinction à établir entre la compétence et les compétences. Employé au singulier, le sens de la compétence provient de l'origine juridique¹³ du terme, c'est-à-dire qu'elle prodigue un statut à une personne reconnue socialement dans une fonction. Cette conception de la compétence relève d'un jugement, formel ou informel, et donc, entretient un lien très étroit avec le concept de qualification (Colardyn, 1996). Elle fait alors référence à un métier ou à une profession, il s'agit d'une compétence-statut (Lenoir *et al.*, 1999). Elle pourrait à la limite être considérée comme « la fin de l'enseignement » (Reboul, 1980, p. 182). Utilisée dans les curriculums d'enseignement, ce qui nous intéresse ici, c'est davantage l'usage pluriel du terme qui est considéré.

Envisagées comme un principe d'organisation curriculaire, les compétences ne semblent guère s'éloigner de l'approche qui la précédait, soit l'approche par objectifs, déguisée sous la terminologie des compétences. En effet, le danger de rédiger le document curriculaire sous forme de compétences est de présenter les apprentissages à réaliser de façon morcelée, ce qui va à l'encontre de la visée intégrative de l'APC (Lasnier, 2000; Legendre, 2008). Ce découpage analytique rejoint le *competency-based movement* qui a vu le jour aux États-Unis, à la fin des années soixante, à la suite des travaux de Watson sur le conditionnement classique (Boutin et Julien, 2000), et ne la distingue de l'approche par objectifs que par la terminologie employée. Nous comprenons toutefois que la notion d'objectif n'est pas nécessairement exclue d'une APC, mais l'association d'objectif au bémorisme est si ancrée qu'elle appelle certains à se méfier. Dans le même sens, « on comprend de plus en plus qu'il est impossible de séparer les éléments cognitifs et les éléments

¹³ Dès 1596, le terme est employé dans le domaine juridique pour parler d'une reconnaissance légale attribuée à une personne pour juger des actes adéquats dans une situation déterminée (Robert, Rey-Debove et Rey, 1983).

comportementaux de toute action humaine » (Tomlinson, 1995, dans Guillemette et Gauthier, 2008, p. 45) et les critiques qui associent les objectifs et/ou les compétences au comportementalisme ne sont pas toujours fondées en raison de cette dissociation difficile.

Crahay (2006) mentionne que la notion de compétence n'est pas suffisamment étayée par une théorie scientifiquement fondée et dénonce les emprunts faits aux théories classiques pour dissimuler le vide théorique qui l'entoure. Associée au bélaviorisme (Boutin et Julien, 2000), au constructivisme (Perrenoud, 1997), à la psychologie cognitive (Tardif, 1996) et à la théorie de la cognition située (Allal, 1999), il est difficile de s'y retrouver. De ce fait, elle serait principalement conçue dans une perspective techno-instrumentale. Une clarification épistémologique pour définir ce qui est entendu avec la notion de compétence semble importante pour assurer une compréhension minimale. Autant les termes d'objectif et de compétence peuvent être utilisés dans une perspective bélavioriste, autant nous pouvons les retrouver dans une perspective constructiviste, mais selon cette clarification, ils prendront des significations contrastantes (Legendre, 2008). Ainsi, le simple fait de modifier la terminologie dans les curriculums d'enseignement ne suffit pas au changement. Le changement s'opère plutôt dans la conception de l'enseignement-apprentissage que la logique de compétences apporte.

1.3.3 *La contextualisation des compétences*

La troisième dimension fait référence à la contextualisation des compétences, car la question du sens est centrale. Dans un contexte curriculaire, la contextualisation des compétences est double, puisqu'il y a « un contexte interne, celui de la classe et de l'école et un contexte externe à l'école » (Lenoir, 2012, p. 6). En parlant de la contextualisation curriculaire, Mouraz, Fernandes et Morgado (2012) signalent une « territorialisation du curriculum proposé au niveau national, et une forme de rupture avec les idéologies technocratiques et instrumentales qui séparent la

conceptualisation, la planification et la conception des programmes d'étude, des processus d'application et d'exécution » (p. 34). Cela suppose donc une connaissance accrue des contextes dans lesquels le curriculum sera implanté pour que les compétences à développer chez les élèves soient arrimées aux contextes social, culturel, politique et économique. Cela renvoie donc à une contextualisation externe des compétences. Comme nous avons vu dans la première section de ce chapitre, l'écriture du curriculum se fait par une équipe technique, composée de membres locaux, et il est possible que la contextualisation externe des compétences relève de leur rôle, vu leur meilleure connaissance des contextes. Il semble donc que les experts soient davantage concernés par la contextualisation interne des compétences, qui se réalise par l'entremise des situations.

Selon Pastré (1999), une situation est « ce qui fait sens pour un sujet. C'est un ensemble d'enjeux, d'opportunités ou de menaces, et l'intelligence de la situation, c'est en premier lieu la capacité à tirer l'épingle de son jeu. C'est pourquoi il n'est pas très étonnant que les concepts n'acquièrent un sens qu'en référence aux situations qui permettent de les mobiliser » (p.47). Fabre (1999) ajoute qu'une situation est le produit de l'interaction entre la description de la tâche (objectivité) et l'interaction entre un sujet et cette tâche (subjectivité).

Pour Vergnaud (1998, dans Crahay, 2006) et Fabre (1999), il existe deux catégories de situations. Il y a celles où l'individu possède les ressources nécessaires pour traiter la situation dans l'immédiat et celles où le sujet ne dispose pas de toutes les ressources essentielles au bon traitement de la situation. Cette dernière catégorie nécessite alors un temps d'exploration, de réflexion, d'hésitations et d'essai, qui mène parfois à une action efficace, parfois à l'échec. Bronckart (2009) apporte un éclairage intéressant quant à cette distinction. Si l'individu possède déjà toutes les ressources nécessaires, il est question d'une conception statique des compétences. Lorsque qu'il s'agit plutôt de l'actualisation des ressources en situation, donc où les compétences sont un processus de l'action, les compétences se construisent (par le rapport de

l'individu à la situation d'action, son rapport avec les autres et son rapport à lui-même) et relèvent d'un processus dynamique. En fait, ces deux conceptions de la situation amènent le concept de situation-problème, ou encore, comme Mayen (1999) le nomme : "situation potentielle de développement", qui se réfère au développement des compétences. Cette distinction prend tout son sens dans le développement des compétences, sans toutefois tomber dans le piège des situations inédites exposé par Crahay (2006)¹⁴.

Comme les compétences sont opératoires et finalisées (Ardouin, 2004), la représentation opératoire que l'individu se fait d'une situation est déterminante du sens qu'il lui attribue. Cette représentation provient d'une perception qui se base sur les ressources internes et externes que le sujet possède, mais également à partir de sa propre expérience du réel. Le Boterf (1997) note qu'il est difficile de contraindre un individu à mobiliser ses ressources. Par conséquent, les situations qu'il rencontre doivent être significatives en termes d'utilité et du but à atteindre. Une compétence est nécessairement orientée vers une finalité : « tout acte suppose un but » (Le Boterf, 1997, p. 46). Plus précisément, Fabre (1999) identifie trois dimensions constitutives du sens : épistémologique, psychologique et sociale. Celles-ci sont indissociables et un déséquilibre entre ces trois dimensions peut également porter des conséquences sur le sens attribué à la situation. D'abord, il doit y avoir un rapport à l'objet du savoir (la signification ou la compréhensibilité), à savoir si l'apprentissage visé est valable, épistémologiquement fondé. Une centration excessive sur les contenus risque de diluer la visée formative de la situation. Ensuite, il doit y avoir un rapport au sujet (la manifestation ou la fonctionnalité). Cette dimension se réfère à deux éléments, soit au développement cognitif de l'élève, mais aussi au potentiel formateur de la situation proposée. Par contre, l'exclusivité de cette dimension « fait perdre de vue la

¹⁴ Dans son article, Crahay (2006) expose que le caractère inédit du concept de compétence semble aller de pair avec l'exigence de complexité. Il énonce le risque de perdre toute authenticité en se référant à des situations exceptionnelles et trop éloignées de la réalité pour répondre à cette norme de complexité inédite.

signification des apprentissages et leur référence sociale » (*Ibid.*, p. 73). Enfin, il doit y avoir un rapport au monde (la référence ou la réalité sociale) pour éviter un trop grand écart entre la culture scolaire et la culture populaire. Lorsque cette dimension prédomine, il y a danger de tomber dans l'utilitarisme.

En outre, pour qu'une situation soit porteuse de sens, elle doit être contextualisée. Elle peut se référer à des éléments de la vie quotidienne, mais la limiter à cet aspect serait réducteur : « Comprendre que les savoirs enseignés à l'école ont une histoire, qu'ils s'enracinent dans la filiation de l'humanité qui les a créés, c'est aussi donner du sens au savoir autrement qu'en pensant en terme de contextualisation significative » (Cros *et al.*, 2009, p. 21). La contextualisation, autre que les références aux expériences des élèves, peut être culturelle ou sociale.

1.3.4 L'opérationnalisation des compétences

Une quatrième dimension se réfère à l'opérationnalisation des compétences. Comme cela a été soulevé au chapitre précédent, certaines recherches ont relevé que l'APC dans des pays francophones d'Afrique était plutôt théorique et conceptuelle et que pour cette raison, elle se traduisait mal dans la pratique (Georgescu *et al.*, 2008). Par ailleurs, comme l'approche par compétences est fortement associée à la professionnalisation des enseignants (Legendre, 2008), l'opérationnalisation des compétences gagne en importance dans le contexte où les enseignants de l'Afrique francophone n'ont pas tous été formés à l'enseignement, et quand ils l'ont été, la formation a généralement été de courte durée (CONFEMEN, 2006). Fullan et Stiegelbauer (1991) soulignent que « le changement éducatif dépend de ce que les enseignants font et pensent – c'est aussi simple et aussi complexe que cela » (p. 117). Dans cette visée, l'opérationnalisation des compétences renvoie à leur degré d'explicitation, et nous distinguons deux modes d'opérationnalisation : les modalités d'enseignement et les ressources que les élèves devraient mobiliser pour développer des compétences.

Nous venons de voir l'importance des situations lorsqu'il s'agit des compétences. La mobilisation des ressources se trouve également essentielle lorsque nous traitons des compétences. À ce sujet, certains parleront de transfert de compétences (Tardif, 1999), mais la mobilisation des ressources, développée par Le Boterf (1994) s'avère plus juste pour parler de l'intégration de ces différentes ressources. En effet, le processus de mobilisation « met l'accent sur l'activité du sujet [...] [et] semble plus féconde, plus fidèle à la complexité des mécanismes mentaux » (Perrenoud, 1999, p. 45). Or, les ressources à mobiliser varient selon les auteurs. Pour donner quelques exemples de la diversité des ressources, Lévy-Leboyer (1996, dans Bronckart, 2009), réfère à des répertoires de comportements, Toupin (1995, dans Bronckart, 2009) renvoie à des connaissances, des habiletés et des comportements, Tardif (1994) parle d'un système de connaissances déclaratives, conditionnelles et procédurales et Faure (1972, dans Arduouin, 2004), présente les ressources comme étant des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être. Cette diversité de ressources est intimement liée avec la conception de l'enseignement-apprentissage préconisée. Ainsi, lorsque les ressources à mobiliser s'en tiennent uniquement à des comportements observables, les compétences s'inscrivent dans une conception davantage bémaviorale de l'enseignement-apprentissage. C'est dans ce sens que nous soulevions plus haut que les comportements ne sont pas nécessairement associés à une conception bémavioriste; les comportements font partie des multiples ressources potentielles à mobiliser dans le cadre des compétences, mais ils ne sont pas exclusifs. Selon Le Boterf (1997), les compétences représentent la capacité d'un individu à utiliser de façon pertinente ses ressources personnelles et celles de son environnement, donc cela fait référence aux ressources internes et externes. Dans cette conception, davantage constructiviste, le bagage antérieur de l'élève, de même que la dimension sociale des apprentissages sont considérés. À partir de cette conception, les ressources à mobiliser sont personnelles à chacun, tant qu'elles permettent de traiter la situation. L'explicitation de ces dernières dans le document curriculaire ne peut donc être précise, et « la volonté de précision et d'exhaustivité

risque d'aller à l'encontre de cette vision combinatoire à l'origine de la définition même des compétences » (Legendre, 2004b, p. 4).

1.3.5 L'évaluation des compétences

Finalement, l'évaluation des compétences constitue la cinquième dimension. Dans une logique de compétences, ce ne sont plus les savoirs en tant que tels qui font objet d'évaluation, mais « les compétences en tant que “pouvoir-agir” » (Lenoir, 2010, p. 67). Comme Lessard et Portelance (2001) le soulèvent, l'évaluation, dans une approche par compétences, se veut davantage comme une aide à l'apprentissage. Dans la pratique, l'évaluation comporte deux fonctions principales, soit l'aide à l'apprentissage (formative) et la reconnaissance des compétences (sommative ou certificative) (Durand et Chouinard, 2006). Ainsi, l'évaluation formative permettra de réguler et d'orienter les apprentissages et l'évaluation sommative ou certificative fournira un bilan des acquis. Dans cette foulée, le statut de l'erreur devient un indicateur important pour l'orientation de l'évaluation. Dans une évaluation certificative, l'erreur a davantage de chance d'être sanctionnée, alors que dans un esprit de régulation et d'orientation, l'erreur devient une source d'apprentissage : « L'évaluation prend ainsi un caractère diagnostique, ce qui exige de l'enseignant une connaissance des processus mentaux qui sous-tendent l'apprentissage de la même façon que le médecin doit connaître le fonctionnement physiologique de l'humain pour comprendre les dysfonctionnements de l'organisme de son patient » (Lessard et Portelance, 2001, p. 66). Ici encore, la référence à la professionnalisation des enseignants est forte et avec le contexte qui préside le présent projet de recherche (formation à l'enseignement inexistant ou chétive dans plusieurs cas et le nombre d'élèves élevé dans les classes), nous insistons sur l'importance de rendre explicites les modalités d'évaluation de l'approche par compétences dans le document curriculaire destiné aux utilisateurs de l'Afrique francophone. « Évidemment, dit Lasnier (2000), les conditions de l'évaluation certificative [...] ne doivent pas représenter une rupture avec l'évaluation en cours d'apprentissage » (p. 222). Cela

souligne l'importance d'arrimer les deux types d'évaluation, sans quoi l'APC perd de son essence.

Au regard des attributs des compétences précédemment étayées, l'évaluation des compétences est contextualisée dans une situation requérant la mobilisation des ressources (Durand et Chouinard, 2006). Une démarche descriptive ou herméneutique de l'évaluation semble plus pertinente lorsqu'il s'agit d'évaluer des compétences (De Ketele, 2010). Elle est donc qualitative (Durand et Chouinard, 2006). À ce sujet, dès 1973, McClelland s'est intéressé à l'évaluation des compétences en contexte scolaire. Pour cet auteur, la dimension affective est déterminante dans la réussite, donc l'évaluation devait innover et se démarquer des tests traditionnels qui excluent cette dimension. Sous sa direction, des outils d'entretien ont été élaborés pour identifier et développer des compétences (Aubret et Gilbert, 2003). Parmi ceux-ci, la technique *Star* comporte quatre questions qui visent à faire décrire la situation dans laquelle le sujet s'est retrouvé, les **tâches** effectuées, les **actions** entreprises et les **résultats** obtenus par l'individu à évaluer. Ainsi, l'observation et l'entretien deviennent, parmi d'autres, des modalités intéressantes pour l'évaluation des compétences. De cette façon, l'évaluation des compétences s'inscrit dans un processus évolutif qui rend compte du cheminement de l'élève et considère le processus qui a mené au résultat observé. Pour attribuer une signification aux informations recueillies, des critères sont nécessaires. Comme l'a fait remarquer De Ketele (2010), les compétences sont pluridimensionnelles. Dès lors, il importe que les dimensions retenues pour l'évaluation soient identifiées.

2. LE CADRE THÉORIQUE

En rappel, le présent projet consiste en l'étude comparée des orientations privilégiées par des bureaux d'experts internationaux pour le développement curriculaire selon l'APC dans des pays francophones d'Afrique. Étant donné le contexte de globalisation des réformes curriculaires, nous recourons aux théories du

système-monde pour une analyse en profondeur. Deux principales approches théoriques, agissant en complémentarité, sont retenues : le néoinstitutionnalisme et la théorie des systèmes sociaux.

2.1 Le néoinstitutionnalisme

Élaborée à l'Université de Stanford, la théorie néoinstitutionnelle consistait d'abord à observer les choix stratégiques des institutions (les choix rationnels), en fonction des « intérêts personnels [des acteurs] à l'intérieur des contraintes institutionnelles imposées » (Lacroix, 2012, p. 70). Puis, certains chercheurs (dont Krasner (1983) et Keohane (1984)) se sont penchés sur l'étude des conditions et des institutions qui favorisent la coopération internationale (DiMaggio et Powell, 1997). Ces chercheurs se sont vite rendu compte que l'approche du choix rationnel ne convenait pas totalement à l'étude de ces institutions et ils ont développé une branche sociologique du néoinstitutionnalisme, puisque « les institutions ne reflètent pas simplement les préférences et le pouvoir des unités qui les composent; les institutions elles-mêmes façonnent ces préférences et ce pouvoir » (Keohane, 1988, p. 382, dans DiMaggio et Powell, 1997, p. 120). Pour la suite de cette section, c'est dans ce courant que nous nous inscrivons.

Les principes défendus par l'approche néoinstitutionnelle « fournissent des explications, solidement établies sur le plan empirique et fécondes sur le plan théorique, de la convergence mondiale tant des modèles d'organisation de l'éducation que des programmes scolaires » (Schriewer, 2004, p. 8). Par ailleurs, cette approche théorique « souligne le rôle essentiel que les sciences de l'éducation pleinement institutionnalisées et professionnalisées sont parvenues à jouer – par l'intermédiaire de leurs représentants (universitaires, chercheurs et experts consultants) et de leurs outils de communication (revues, collections et colloques) – dans la diffusion internationale de certains modèles théoriques » (*Ibid*, p. 9). Les bureaux d'experts sont des organisations qui œuvrent dans un environnement plus large, composé

d'autres organisations et qui se nomme l'environnement institutionnel. Dans ce contexte, les organisations sont souvent amenées à développer des pratiques et des procédures définies autour des concepts dominants de l'environnement institutionnel. Les organisations qui s'y conforment augmentent leur légitimité et leur chance de survie, et ce, indépendamment de l'efficacité immédiate des pratiques et des procédures appliquées (Meyer et Rowan, 1977, p. 340). L'approche par compétences, telle que définie par des bureaux d'experts œuvrant dans l'aide au développement, mérite d'être observée sous l'angle d'une théorie qui examine la convergence mondiale. En conséquence, le néoinstitutionnalisme observe la reproduction institutionnelle¹⁵ qui s'opère au moyen de certains processus isomorphiques.

Les processus isomorphiques renvoient à des pressions institutionnelles auxquelles les organisations sont soumises, et qui ont pour effet la convergence (DiMaggio et Powell, 1983). Ces pressions sont de nature coercitive, normative et mimétique (*Ibid.*; Scott, 1995).

L'isomorphisme coercitif provient de l'influence politique (DiMaggio et Powell, 1983). Il est « le résultat d'un ensemble de pressions [formelles et informelles] provenant soit des autres organisations du secteur ou du champ commun d'activité, soit d'une réglementation gouvernementale, soit d'une législation étatique (Bélanger et Mercier, 2006, p. 385). Bien souvent, cette pression est en lien direct avec les orientations qui ont été légitimées et institutionnalisées dans l'environnement. Dans la plupart des cas, ces pressions sont de nature légale et sont imposées par les gouvernements. Par exemple, une nouvelle loi environnementale va forcer les entreprises visées à s'y conformer. Toutefois, les gouvernements ne sont pas les seuls à imposer des orientations; cette pression peut s'exercer par des organisations supérieures au rang hiérarchique. En guise d'illustration, l'organisation

¹⁵ Il est à noter que la reproduction a également été typographiée par Michel Freitag. Même si de nombreux éléments se rejoignent, la reproduction institutionnelle telle qu'observée par la théorie néoinstitutionnelle rejoint davantage notre objet d'étude.

qui détient les ressources essentielles à un projet et qui possède un pouvoir décisionnel important peut faire des pressions coercitives. Ainsi, cette pression amène les organisations à incorporer des éléments qui sont légitimés dans l'environnement, à se baser sur des critères externes pour s'orienter et cette dépendance assure la stabilité, et donc, la légitimité pragmatique (Meyer et Rowan, 1977).

L'isomorphisme normatif est associé à la professionnalisation (DiMaggio et Powell, 1983). Deux sources de professionnalisation alimentent l'isomorphisme normatif : 1) le savoir professionnel issu du milieu universitaire, et 2) les réseaux professionnels qui sous-tendent les organisations et dans lesquels de nouveaux modèles se diffusent rapidement (*Ibid.*).

Enfin, l'isomorphisme mimétique provient de l'incertitude (l'ambigüité des buts poursuivis par l'organisation ou l'incompréhensibilité des modèles qu'elles diffusent, par exemple) qui entraîne les organisations à calquer les modes de fonctionnement d'autres organisations qui œuvrent dans le même champ (*Ibid.*).

2.2 La théorie des systèmes sociaux

Conçue par l'Allemand Niklas Luhmann, la théorie des systèmes sociaux soutient que l'identité d'un système réside dans le fait qu'elle se différencie de son environnement. En disant ce qu'il n'est pas, par exemple, un système se définit et se différencie de son environnement. Ce regard s'avère pertinent pour l'étude des divergences dans les modèles de l'APC introduits dans des pays francophones d'Afrique par des bureaux d'experts. Selon Luhmann (2001), « la différenciation des systèmes ne s'effectue que par autoréférence » (p. XVIII). Cette caractéristique autoréférentielle entraîne l'émergence de l'autopoïèse des systèmes, c'est-à-dire la capacité à se produire elle-même. L'autopoïèse se distingue de la reproduction puisqu'elle n'assure pas la production d'un autre système, mais réfère plutôt à l'autoproduction, puisqu'elle assure la mise en place et la préservation de sa propre

organisation. Issu de la biologie, ce concept réfère d'abord à des systèmes vivants, puis il a ensuite été utilisé pour parler des systèmes psychiques et des systèmes sociaux. En ce sens, si « l'organisation autopoïétique des systèmes vivants est basée sur la vie, celle des systèmes sociaux et des systèmes psychiques est basée sur le sens » (Savard, 2001, p. 99). De cette façon, l'autoproduction de sens dans les systèmes psychiques s'effectue par le biais de la conscience, alors que dans les systèmes sociaux, elle s'opère par la communication (*Ibid.*).

Au regard de ces éléments, c'est par la communication autoréférentielle que les bureaux d'experts arriveraient à se différencier de leur environnement, et par le fait même, des autres bureaux d'experts. « Dans cette optique, la théorisation de l'éducation est conçue essentiellement, quoique non exclusivement, en termes de réflexion systémique autoréférentielle » (Schriewer, 2004, p. 9). Cela donne lieu à des théories réflexives qui établissent des orientations aux pratiques sociales. « Les théories réflexives sont les théories d'un système élaborées à l'intérieur même du système » (Schriewer, 1989, p. 431). Ainsi, ces théories, issues des communications autoréférentielles, n'ont pas de caractère scientifique, mais bien un caractère pragmatique (Schriewer, 1990). C'est en offrant des pistes d'action aux théories réflexives que les bureaux d'experts tentent d'être compatibles avec la recherche scientifique et d'avoir des effets sur elle (*Ibid.*).

2.3 La légitimation

La légitimation réfère à la justification d'exister dans un contexte social et culturel donné. Plus précisément, Suchman (1995) définit la légitimité comme étant « une perception ou une supposition généralisée qui fait que l'action d'une entité est souhaitable, convenable ou appropriée dans un système socialement construit de normes, de valeurs, de croyances et définitions » (p. 574). Pour Schriewer (1989), « le concept de “légitimation” peut être utilisé pour interpréter les discours des acteurs sociaux en fonction de leurs positions institutionnelles, chacun cherchant à conforter

ou à faire reconnaître sa légitimité » (p. 421). Dans le cas des convergences, la légitimité va de pair avec la question de l'isomorphisme; dans le cas des divergences, l'organisation est le plus souvent amenée à justifier l'écart qui la distingue par le biais des outils de communication. Par ailleurs, la différenciation en soi peut se présenter comme une légitimation, puisque l'organisation apporte ce quelque chose qu'une autre n'a pas, et donc, assure sa survie par ses différences. Ainsi, en fonction des besoins des institutions qui font appel aux organisations, les divergences peuvent être un atout; la légitimation se trouve alors dans la présentation de celles-ci (la communication autoréférentielle) et de leurs justifications (la légitimité). Suchman (1995) a distingué trois types de légitimités : pragmatique, morale et cognitive. Celles-ci se déclinent par ailleurs en sous-catégories, qui ne seront pas retenues dans la présente étude dû au fait qu'elles ne sont pas complètement étanches (Bédé, Bédé, Fiorello et Maumon, 2012).

La légitimité pragmatique réfère à la supériorité fonctionnelle d'une organisation (Draelantd, 2008) et elle a une valeur instrumentale (Demil et Bensédrine, 2005; Scott, 1995). Elle repose sur les intérêts des partenaires (Suchman, 1995) et la capacité des organisations d'y répondre en mettant en place « les conditions institutionnelles qui rendent recevables et praticables le changement et les nouvelles idées qui l'accompagnent » (Draelantd, 2008, p. 138). Dans le cadre de l'assistance technique, les partenaires sont nombreux (les bailleurs de fonds, l'État bénéficiaire, les acteurs locaux tels l'équipe technique, les formateurs, les enseignants, etc.); pour Pfeffer and Salancik (1978), une organisation doit avant tout se légitimer aux yeux des partenaires qui détiennent les ressources essentielles, qu'elles soient financières, humaines ou autres, ou encore qui peuvent menacer l'accès aux ressources à d'autres (les pays bénéficiaires, par exemple). Dans l'étude des convergences, la légitimité pragmatique est intimement liée à l'isomorphisme coercitif; en ce qui a trait aux divergences, il s'agit des justifications qui s'appuient sur les partenaires au projet, que ce soit les bailleurs de fonds ou des acteurs locaux.

La légitimité morale correspond aux prescriptions normatives dominantes (Draelantd, 2008), et se situe dans une logique de pertinence par rapport à “la bonne chose à faire” en fonction de certaines obligations sociales (Scott, 1995; Suchman, 1995). La légitimité morale peut être observée sous quatre aspects : 1) l’évaluation des résultats et des conséquences des interventions; 2) l’évaluation des techniques et des procédures; 3) l’évaluation de catégories et des structures (ou la capacité de performer dans un travail spécifique), et 4) l’évaluation des leaders et des représentants (ou le charisme des individus influents de l’organisation) (Suchman, 1995).

La légitimité cognitive, quant à elle, fait référence aux savoirs et aux auteurs scientifiques (Draelantd, 2008). Comme Schriewer (1989) le mentionnait, « la quête de légitimation scientifique des spécialistes de sciences de l’éducation (mal reconnus par leurs pairs des autres disciplines) peut ainsi influencer les positions épistémologiques » (p. 421). Pour acquérir la légitimité cognitive, les organisations peuvent rendre compréhensif un environnement cognitif chaotique avec des explications plausibles (autoréflexivité), ou encore, elles réfèrent à des savoirs et des auteurs scientifiques admis et reconnus dans l’environnement institutionnel (isomorphisme normatif) (Suchman, 1995).

Pour résumer le cadre théorique, la figure 2 reprend les éléments principaux :

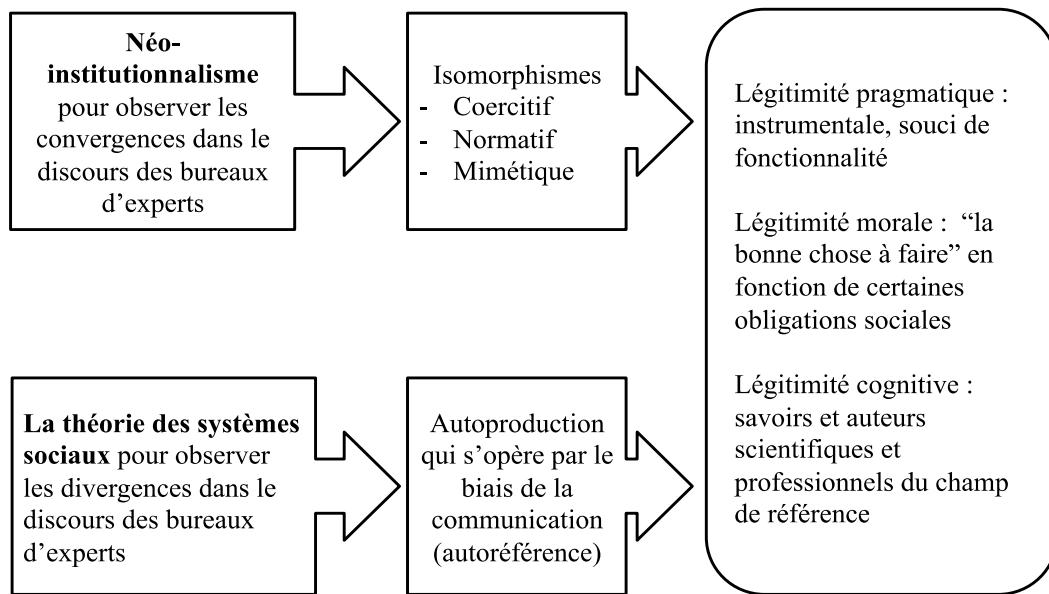


Figure 2 – Synthèse du cadre théorique

3. SYNTHÈSE ET OBJECTIFS DE RECHERCHE

Pour conclure ce second chapitre, il convient de synthétiser l'information et de dégager les objectifs spécifiques amenés par le cadre de référence. Au niveau conceptuel, alors que l'un des problèmes liés à l'assistance technique réside dans la multiplicité des modèles, voire des terminologies employées, nous ne voulons pas participer à cette pluralité avec l'introduction de notre cadre de référence. Au contraire, ce cadre conceptuel a servi, d'une part, à établir l'état des connaissances dans le domaine du développement curriculaire selon l'approche par compétences et, d'autre part, à constituer certains repères permettant de guider l'analyse. De manière générale, nous retenons que le développement curriculaire s'inscrit dans le cadre d'une réforme éducative, et qu'une réforme est envisagée dans un souci d'améliorer

un système éducatif sans faire table rase de l'existant. Suivant la conception anglo-saxonne communément admise, les opérations de développement curriculaire sont à la fois politique, idéologique, technique et professionnelle, et peuvent couvrir plusieurs dimensions, dont l'évaluation préalable du système éducatif, la réécriture des programmes d'études, la révision des manuels scolaires et la formation des enseignants. L'approche par compétences a des implications sur chacune de ces dimensions, et un développement curriculaire selon l'approche par compétences suppose de revisiter les finalités, les contenus, et l'évaluation, tout en assurant la contextualisation des apprentissages et des modalités d'enseignement-apprentissage permettant d'opérationnaliser cette nouvelle approche. Ainsi, œuvrant au cœur du développement curriculaire selon l'approche par compétences, les experts font des choix à l'égard des sujets dont ils traitent, mais également de l'angle préconisé pour traiter un sujet donné. Cela constitue le premier objectif spécifique de cette recherche : décrire le discours des bureaux d'experts autour du développement curriculaire selon l'APC dans des pays francophones d'Afrique.

Dans le contexte qui nous intéresse, le discours des bureaux d'experts à l'égard du développement curriculaire selon l'approche par compétences est digne d'intérêt, mais encore plus, c'est le rationnel qui sous-tend le discours qui captive notre attention. Dans cette visée, la théorie du néoinstitutionnalisme et celle des systèmes sociaux apportent un éclairage sur les choix que des bureaux effectuent dans la construction de modèle curriculaire axé sur le développement des compétences. De cette façon, la légitimité du discours émis par des bureaux d'experts, tant sur le plan des convergences qu'à celui des divergences, constitue un deuxième objectif spécifique permettant de répondre à la question de recherche qui interroge les orientations pour le développement curriculaire selon l'APC par des bureaux d'experts qui interviennent dans des pays francophones d'Afrique.

TROISIÈME CHAPITRE

LA MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

Ce chapitre présente le devis de recherche retenu pour atteindre les objectifs spécifiques formulés à la fin du chapitre précédent. En premier lieu, le protocole de recherche, qui se situe dans une perspective descriptive et comparative, sera présenté. En deuxième lieu, les éléments qui ont conduit à la sélection du *corpus* d'analyse seront précisés. Enfin, les procédures de recueil des données sont expliquées, puis le chapitre se termine sur les modalités de traitement et d'analyse de ces données.

1. PROTOCOLE DE RECHERCHE

Cette recherche documentaire, qui porte sur les orientations d'experts intervenant dans le développement curriculaire dans des pays francophones d'Afrique, est de nature comparative. D'abord, la recherche documentaire s'avère pertinente dans l'analyse de phénomènes macrosociaux, de même que les changements qui s'opèrent dans les organisations (Quivy et Campenhoudt, 2011), dont les bureaux d'experts qui œuvrent dans le champ de l'éducation.

Ensuite, l'approche comparative suscite un intérêt grandissant dans les sciences de l'éducation, tant pour les décideurs politiques, les organisations internationales que pour les chercheurs (Bray, Adamson et Mason, 2010; Lallement et Spurk, 2003). Les objectifs que poursuivent les uns et les autres n'abondent toutefois pas nécessairement dans le même sens. Au sein des gouvernements, la pratique de la comparaison vise essentiellement l'amélioration de leur propre système éducatif. Cette pratique n'est pas récente. On note, par exemple, qu'au début du 20^e siècle, Lenine aurait demandé à son épouse d'envisager une enquête internationale sur les systèmes éducatifs « afin de retenir les éléments valables et utiles pour l'élaboration d'un système pédagogique à promouvoir dans la société socialiste qu'il envisageait de fonder » (Meuris, 1997, p. 13). Quant aux organismes internationaux œuvrant dans le

domaine de l'éducation, tels l'UNESCO, la Banque Mondiale et l'OCDE, l'approche comparée est privilégiée entre autres pour orienter les actions à mettre en place pour l'atteinte de leurs objectifs, notamment celui d'améliorer la qualité de l'éducation. Cette façon de procéder, quoiqu'elle comporte des avantages, rencontre certaines critiques, notamment le risque de normaliser les différents systèmes éducatifs ou encore d'idéaliser ceux qui fonctionnent bien au détriment des autres. Cela donne souvent lieu au transfert pédagogique (Steiner-Khamsi, 2004), comme nous le constatons avec le cas de l'approche par compétences dans la francophonie, mais qui a également été observé, entre autres, par l'importation de modèles éducatifs étatsuniens au Royaume-Uni et en Suisse (Bray, Adamson et Mason, 2010). Dans le milieu universitaire, l'adoption de l'approche comparative poursuit des objectifs différents qui consistent essentiellement à conceptualiser et, comme le soulignent Bray, Adamson et Mason (*Ibid.*), à « améliorer la compréhension des atouts qui donnent forme aux systèmes et processus éducatifs dans différents contextes, ainsi que l'impact des systèmes et processus éducatifs sur le développement social, entre autres » (p. 28). Par ailleurs, l'un des intérêts de recourir à la comparaison consiste principalement à « éclairer les faits sociaux à la lumière de leur singularité et déterminants multiples pour pouvoir, le cas échéant, peser sur leur transformation » (Lallement et Spurk, 2003, p. 9).

Bouchard (2000) a relevé deux grands modèles comparatifs : référentiel et intégral. D'abord, le modèle référentiel commande un point de départ, une unité de référence à laquelle les autres unités seront comparées. Ce modèle se rapproche d'une certaine manière de la démarche idéal-typique développée par Weber. La construction d'idéaux sert d'outil dans cette démarche et devient l'unité de référence dans la comparaison :

On obtient un idéal-type, en accentuant unilatéralement un ou plusieurs points de vue et en enchaînant une multitude de phénomènes donnés isolément, diffus et discrets, que l'on trouve tantôt en petit nombre et par endroit pas du tout, qu'on ordonne selon les précédents points de vue

choisis unilatéralement pour former un tableau de pensée homogène. On ne trouvera nulle part empiriquement un pareil tableau dans sa pureté conceptuelle. Il est une utopie (Weber, 1965, p. 196, dans Vigour, 2005, p. 76).

Cet idéal-type devient alors l'outil du chercheur, et permet d'identifier la présence ou l'absence de certains facteurs jugés indispensables dans l'objet de l'étude et de relever des relations causales, ou des affinités électives, avec les écarts observés, qui peuvent être liés par exemple à un manque d'information, à des erreurs stratégiques, à des considérations extérieures, etc. Cette démarche s'inscrit principalement dans une logique de contraste, caractéristique également au centre du modèle référentiel présenté par Bouchard (2000). Concernant le second modèle, soit le modèle intégral, il se différencie du fait que « toutes les unités sont traitées sur le même pied, chacune étant comparée à toutes les autres » (*Ibid.*, p. 42). C'est plutôt ce mode de comparaison que notre recherche priviliege, puisqu'il « vise ordinairement à ramener la diversité observée à une rationalité quelconque, à dégager un principe général, qui ordonne les figures variées de l'objet » (*Ibid.*). Dès lors, chacun des bureaux sera comparé aux autres et nous n'employons pas d'unité de référence.

2. PROCÉDURES DE RECUEIL

La sélection de l'échantillon s'est faite au regard de l'assistance technique qui œuvre dans les pays d'Afrique francophones pour le développement d'un curriculum organisé par les compétences. Pour procéder à une comparaison significative, les experts des trois principaux pays qui sont intervenus dans le développement curriculaire en Afrique francophone devaient être représentés : le BIEF en Belgique et le CEPEC en France. Pour ce qui est des experts provenant du Québec, la tâche devient plus difficile. Il apparaît que des universitaires (Gabriel Larocque et Jacques Plante, entre autres), soient intervenus dans le développement de curriculum par compétences en Afrique francophone, mais le peu, voire l'absence, d'écrits de ces derniers ne constitue pas un *corpus* assez riche. Pour pallier à ce manque, nous avons ciblé la Chaire UNESCO de développement curriculaire,

localisée à l'Université du Québec à Montréal, qui a abondamment écrit sur les réformes curriculaires selon l'APC et qui procède actuellement à l'implantation de l'approche dite située dans certains pays francophones d'Afrique. Si l'approche située présente certaines différences avec les approches par compétences, nous la concevons, dans le cadre de cette recherche, dans la même filiation que notre objet d'étude puisque comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, les situations sont un attribut important de l'APC.

Pour nous assurer que les interventions de ces équipes d'experts concernaient bien l'aspect étudié dans le cadre de cette recherche, c'est-à-dire le développement curriculaire selon l'approche par compétences, nous avons consulté la section de leurs interventions sur leur site Internet respectif. Nous avons dégagé certaines expériences de ces bureaux directement en lien avec l'introduction de leur modèle conceptuel dans les curriculums d'enseignement primaire en Afrique francophone pour nous assurer de procéder à une comparaison de données qui soient de nature similaire (Annexe D).

À partir de ces informations, nous avons effectué une recherche de documents rédigés par ces équipes d'experts sur leur site Internet en lien avec leurs interventions et les modèles conceptuels qu'elles adoptent pour celles-ci. Comme le soulignait Pelletier (2004), les interventions d'experts « sont souvent peu connues et peu diffusées » (p. 9). Par ailleurs, nous avons constaté que les dirigeants d'équipes d'experts se trouvent dans la majorité des cas dans une double posture, celle de chercheur universitaire et d'intervenant en développement curriculaire dans des pays d'Afrique francophones. En ce sens, les publications accessibles portent davantage sur des aspects théoriques qui sous-tendent les interventions et moins sur des éléments méthodologiques relatifs à ces interventions.

Les trois bureaux d'experts retenus pour l'étude ont été contactés afin d'obtenir différents documents qui ne seraient pas accessibles autrement, tels que des

rapports d'activité ou les descriptifs des commandes qu'ils ont reçues par les bailleurs. Toutefois, la teneur confidentielle des informations complémentaires a conduit à une réponse négative de leur part, lorsqu'il y en a eu une. De ce fait, nous nous en sommes tenue à la documentation disponible sur les sites Internet des experts. Nous avons retenu vingt-neuf documents du BIEF, neuf documents de CEPEC International et vingt-cinq documents de la CUDC (Annexe E).

Outre le fait que les documents soient mentionnés ou publiés sur les sites Internet des équipes, plusieurs critères d'inclusion ont guidé la sélection du *corpus* d'analyse. D'abord, la date de publication devait être ultérieure à 2000. Nous avons choisi l'année 2000, car elle correspond à une forte montée de l'APC dans des pays francophones d'Afrique. Par ailleurs, « la prise en compte de la dimension temporelle est une condition indispensable de la comparaison internationale » (Lallement et Spurk, 2003, p. 272). De cette façon, nous pourrons situer la réflexion des auteurs dans la construction du discours. En dernier lieu, les documents devaient traiter de l'approche conceptuelle préconisée par ces équipes et/ou traiter des interventions effectuées dans le développement des curriculums d'enseignement primaire dans le cadre d'une assistance technique auprès des pays francophones d'Afrique. Compte tenu de la divergence des publications disponibles quant au contenu de celles-ci, il n'était pas toujours possible de trouver des documents qui traitent des deux sujets simultanément. Comme l'indiquaient Quivy et Campenhoudt (2011), dans le cadre d'une recherche documentaire, les données ne sont pas recueillies selon la logique du chercheur comme ce serait le cas lors d'un questionnaire ou d'un entretien, et dans cette situation, les données doivent subir certaines manipulations afin d'y correspondre.

3. PROCÉDURES DE TRAITEMENT ET D'ANALYSE DES DONNÉES

Afin de traiter les données, l'analyse de discours a été sélectionnée. Pour Favre (1978), les critères d'analyse dans l'analyse de discours sont endogènes, alors

que dans l'analyse de contenu, ils sont exogènes. Cela rejoint l'idée soulevée au chapitre précédent où le cadre conceptuel servait plus à orienter qu'à construire une grille d'analyse. De plus, dans une analyse de discours, le contexte du discours est pris en compte, alors que dans une analyse de contenu, le discours est atomisé en fonction des critères d'analyse (*Ibid.*). De cette façon, la première étape sera de dresser le portrait de chacun des bureaux afin de saisir le contexte du discours. Foucault (1969) est fréquemment cité lorsqu'il est question d'analyse de discours. Sa contribution à l'analyse de discours est contestée (Maingueneau, 1991), mais sa perspective rejoint celle de nos travaux, au sens où son objet d'étude résidait dans la recherche de rapport entre le savoir et le pouvoir. Pour l'auteur, le discours fait référence à un « pareil système de dispersion, dans le cas où entre les objets, les types d'énonciation, les concepts, les choix thématiques, on pourrait définir une régularité (un ordre, des corrélations, des positions et des fonctionnements, des transformations) » (Foucault, 1969, p. 53). Plus précisément, notre intérêt porte davantage sur les approches développées en Allemagne, plus près de la sociologie, qui se distinguent de ceux avancés en France, situés principalement en linguistique (Weld, 2007).

Par la suite, en cohérence avec le cadre théorique avancé, il s'agira d'identifier les différentes références sur lesquelles les auteurs membres des bureaux s'appuient dans la construction de communications autour du développement curriculaire selon l'approche par compétences. Chacune des références citées sera classée selon qu'elle provienne de l'univers cognitif et/ou professionnel, institutionnel ou autoréférentiel. Ces références seront consignées en tableaux, où leur fréquence d'apparition dans le *corpus* sera comptabilisée, ainsi que l'objet de référence. Cette étape permettra de dégager un premier indice de la légitimité du discours des experts. Par ailleurs, cette étape s'inscrit d'une certaine manière dans l'archéologie généalogique de Dreyfus et Rabinow (1984) qui, dans le cadre d'une analyse de discours, cherche à dégager « ce qui conditionne, limite et institutionnalise les formations discursives » (p. 155). Comme le mentionne Weld (2007), « les études

s’inscrivant dans cette démarche s’intéressent aux rapports entre le langage et le pouvoir » (p. 38), ce qui rejoint totalement notre perspective théorique.

À la lecture des documents constituant les *corpus*, la première opération consistera à la segmentation thématique (Hernandez et Grau, 2002) en fonction de la grille suivante :

Tableau 1
Grille de lecture thématique

Énoncé	Discours	Justifications	Commentaires
Opération de développement curriculaire (réforme) <ul style="list-style-type: none"> - Évaluation préalable du système éducatif - Pilotage - Pratiques enseignantes existantes - Formation des enseignants - Manuels scolaires ou autres ressources - Autres... 			
Interventions dans des pays francophones d'Afrique <ul style="list-style-type: none"> - Informations sur les modalités de travail des experts et leur rôle - Autres précisions 			
Approche par compétences <ul style="list-style-type: none"> - Définition de l'approche par compétences - Terminologie employée (pédagogie de l'intégration, approche située, approche par compétences, etc.) - Apports - Limites - Autres précisions 			
Pourquoi viser le développement des compétences chez les élèves? <ul style="list-style-type: none"> - Finalités - Valeurs - Enjeux (sociaux, économique, culturels) - Autres précisions 			

Énoncé	Discours	Justifications	Commentaires
Quelles compétences veut-on développer chez les élèves? <ul style="list-style-type: none"> - Définition des compétences - Clarification épistémologique (béhaviorisme, constructivisme, etc.) - Terminologie employée (objectifs, compétences, capacités, etc.) 			
Quelle contextualisation des compétences? <ul style="list-style-type: none"> - Externe (prise en compte du contexte social, culturel, politique et économique) - Internes (les situations) <ul style="list-style-type: none"> • Actualisation des compétences • Définition des situations • Type de situations Autres précisions			
Quelle opérationnalisation des compétences? <ul style="list-style-type: none"> - Pour les enseignants (modalités d'enseignement et ressources) - Pour les élèves (modalités d'apprentissage) 			
Quelle évaluation? <ul style="list-style-type: none"> - Fonction de l'évaluation - Objets d'évaluation (compétences, savoir, connaissance, objectif) - Modalités d'évaluation - Autres précisions 			

Une fois la segmentation thématique réalisée, nous procèderons à l'analyse de chaque cas, ce que Huberman et Miles (1991) appellent l'analyse intra-site. Il s'agit de réaliser des monographies provisoires pour chacun des cas (Vigour, 2005). Cette étape descriptive permettra de mettre en évidence les principales orientations dégagées pour chacun des bureaux.

Par la suite, nous réaliserons ce que Huberman et Miles (1991) appellent l'analyse inter-site. Les données seront alors juxtaposées, et pour y parvenir, la construction de tableaux synthétiques facilitera le raisonnement comparatif, dans lesquels les bureaux seront érigés en colonne puis les indicateurs en rangée. Cette étape ouvrira alors sur l'extraction des convergences et des divergences dans les orientations qui ont émergé des données issues des analyses intra-sites. Pour parvenir à identifier ces éléments, l'abstraction de certaines terminologies employées sera nécessaire pour s'en tenir au sens qu'elles véhiculent. Il s'agira d'effectuer ce que De Bruyne, Herman et De Schoutheete (1974) nomment une "nosographie", qui consiste à « purger le langage scientifique de trop grandes contaminations par les prénotions vagues, floues et idéologiques » (p. 32).

La sélection des convergences se fera en fonction des processus isomorphiques identifiés au chapitre précédent, et les divergences, par rapport aux idées développées par autoréférence. Cela permettra de dégager des indices du poids de la globalisation sur des systèmes éducatifs francophones de l'Afrique et de caractériser la dynamique réflexive des bureaux d'experts quant aux orientations de leurs contributions dans les systèmes éducatifs de pays francophones de l'Afrique. Celles-ci seront par la suite discutées au regard des processus de légitimation pour dégager les influences dominantes dans le développement curriculaire selon l'APC dans des pays francophones d'Afrique.

En synthèse, la Figure 3 illustre les différents moments de la démarche d'analyse qui sera effectuée sur le *corpus* documentaire du BIEF, de la CUDC et du CEPEC International.

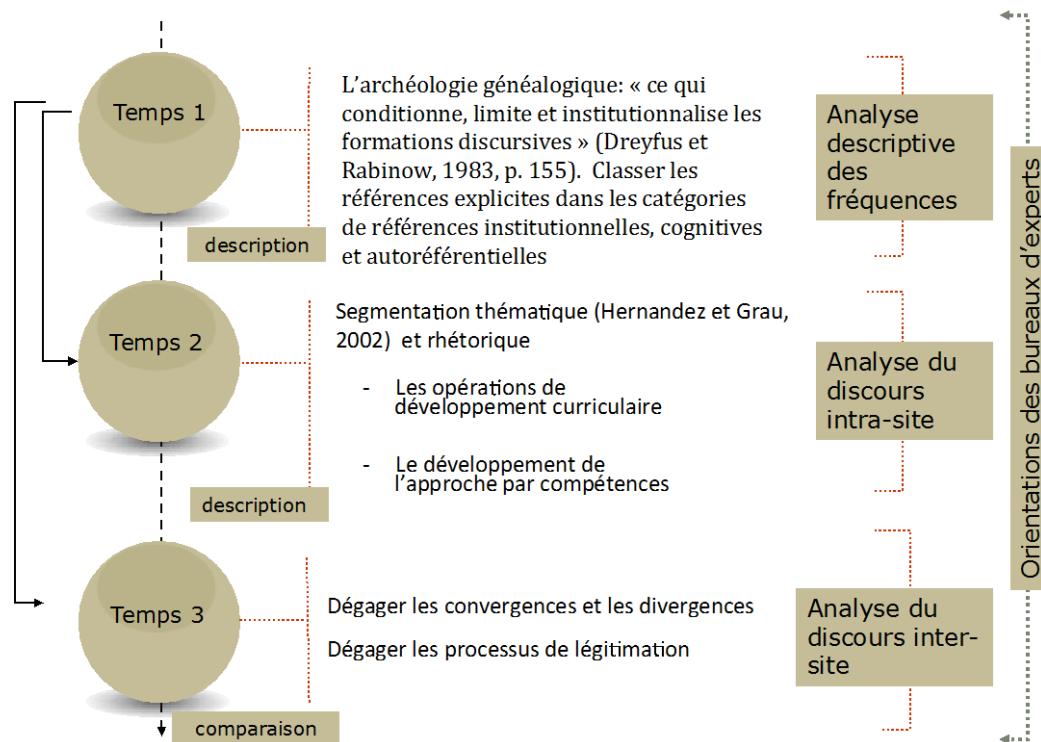


Figure 3 – Synthèse des procédures d'analyse

QUATRIÈME CHAPITRE

LA PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Ce chapitre rend compte de la description des données de chacun des bureaux retenus pour l'étude¹⁶. Cette étude s'intéresse au discours de l'entité, et ce, même s'il est parfois difficile de dissocier les individus du bureau. Les trois sections du chapitre sont consacrées respectivement au discours tenu par le Bureau d'ingénierie en éducation et formation (BIEF), la Chaire UNESCO de développement curriculaire (CUDC) et le CEPEC international.

1. LE BUREAU D'INGÉNIERIE EN ÉDUCATION ET EN FORMATION

1.1 Présentation du bureau et description du *corpus*

Le BIEF est une société belge de conseil et d'intervention qui, du point de vue juridique, est considérée comme une entreprise. Le BIEF a été fondé en 1989 par Jean-Marie De Ketele et Xavier Roegiers, tous deux professeurs universitaires en Belgique. À ce jour, Xavier Roegiers est le président du BIEF, Jean-Marie Gerard en est le directeur adjoint, et Jean-Marie De Ketele, s'étant retiré dans les années 1990, n'œuvre plus au sein du BIEF.

Le bureau compte une vingtaine de professionnels, et ils se spécialisent dans ce qu'ils nomment l'ingénierie de la formation et de l'éducation. Les secteurs d'intervention du BIEF sont essentiellement liés à l'évaluation, à la conception et à la formation, que ce soit en entreprise, dans les systèmes éducatifs ou dans les organisations non gouvernementales. Si le BIEF a été d'une présence importante dans de nombreux pays d'Afrique (francophones ou non), son action et/ou conseil dans des

¹⁶ Les références présentées dans ce chapitre, et ceux qui suivent, sont listées dans l'annexe E lorsqu'il s'agit de références aux documents retenus pour l'analyse. En ce qui concerne les références citées dans les documents analysés, elles se retrouvent dans l'annexe F pour le BIEF, l'annexe G pour la Chaire UNESCO de développement curriculaire et l'annexe H pour le CEPEC International.

pays d'Amérique du Nord (Canada), d'Amérique centrale (Guatemala), d'Amérique du Sud (Chili et Pérou), de l'Asie (Vietnam et Cambodge), et de l'Europe (Lituanie, France, Portugal, etc.) rappelle les proportions géographiques d'interventions du BIEF.

Le *corpus* qui sera décrit dans cette section s'en tiendra au discours lié aux interventions de développement curriculaire selon l'APC dans des systèmes éducatifs africains et ne tiendra pas compte de leur travail en entreprise. Sur le site Internet du BIEF, il est mentionné que les textes qui s'y trouvent « aideront à analyser et améliorer votre action » (p. 1), et donc, nous soumettons l'hypothèse que ces textes sont avant tout destinés aux clients du BIEF, soit les systèmes éducatifs où il est intervenu. Les textes qui s'y trouvent ont été rédigés entre 1994 et 2011. Pour les besoins de l'étude, nous avons restreint le *corpus* aux textes parus à partir de l'an 2000, année qui correspond à une forte montée de l'APC dans des pays francophones d'Afrique. Nous croyons que ces documents sont jugés d'actualité par les membres du BIEF, puisqu'ils sont présentés en guise de référence.

Vingt-neuf documents constituent le corpus relatif au BIEF. Parmi ceux-ci, dix ont été publiés dans des périodiques scientifiques ou professionnels; cinq ont été rédigés dans le cadre du *Programme d'appui de l'UNESCO à la réforme du système éducatif algérien*, sous l'égide de l'UNESCO et de l'Office national des publications scolaires de l'Algérie (ONPS); quatre sont associés au BIEF-UNESCO; cinq sont qualifiés d'inédits et ont été édités par le BIEF lui-même; trois sont des chapitres d'ouvrages collectifs; deux sont des actes de colloques, l'un organisé par l'ORÉ et l'autre, tenu dans le cadre de l'enseignement supérieur en Communauté française. Il semble que les années fortes de publication pour le BIEF aient été de 2004 à 2006, car cette époque représente à elle seule près de 52 % du *corpus* (quatre publications en 2004, huit publications en 2005 et trois publications en 2006, pour un total de 15 documents).

En ce qui a trait aux références utilisées par le BIEF, 28 documents sur les 29 du *corpus* ont fait l'objet d'un inventaire. Le document écarté, *Quel niveau d'objectifs choisir pour fonder un curriculum?* (Roegiers, 2005a), l'a été puisqu'il ne contient tout simplement pas de référence. Sur l'ensemble de ces documents, 256 différentes références ont été citées au total, et sont présentes au nombre de 544 en terme de fréquence.

Les références à des auteurs scientifiques et/ou professionnels constituent 176 des différentes références, soit 69 % des références citées par le BIEF (Annexe F). Si l'on considère ces références en termes de fréquence, c'est-à-dire en fonction des fois où elles ont été citées dans les 28 documents qui ont servi à établir l'inventaire, elles représentent 55 %. Les trois références ayant été les plus citées, Le Boterf (1994) et Perrenoud (1997) dans 43 % du *corpus*, et Rey, Carette, Defrance et Kahn (2003) dans 39 % du *corpus*, possèdent en commun l'appui d'un certain consensus autour de la définition des compétences. Parmi les références cognitives, trois d'entre elles représentent des études externes ayant été réalisées autour des travaux du BIEF : *The contribution of the competency-based approach to education for all in Cameroon* (Bipoupout, 2007), citée à deux reprises; *Analyse des effets pédagogiques de la mise en œuvre de l'approche par les compétences de base à Djibouti* (Buchau et Lorent, 2005), citée deux fois; et *Madagascar, évaluer les acquis des élèves pour évaluer la réforme* (Ranorovololona, 2006), qui se trouve dans trois documents constituant le *corpus* du BIEF. Nous remarquons par ailleurs que parmi les références cognitives figurent trois références à des publications de la CUDC, autre bureau d'experts retenu pour l'étude. *Compétences et socioconstructivisme - Un cadre théorique* (Jonnaert, 2002) est cité dans 36 % du *corpus* relatif au BIEF. Principalement, elle est utilisée pour appuyer le consensus autour de la définition des compétences, mais également pour la considération des ressources externes et pour relever les avantages d'une approche qui fait appel à des situations complexes. Outre cette référence, deux autres documents de la CUDC sont cités, soit *Constructivisme – Choix contemporains. Hommage à Ernst von Glaserfeld* (Jonnaert et Masciotra,

2004) à deux reprises, puis à *La compétence comme organisateur des programmes de formation revisitée, ou la nécessité de passer de ce concept à celui de “l’agir compétent”* (Jonnaert, Barette, Masciotra et Mané, 2006) dans deux documents également. Ces dernières références sont utilisées majoritairement pour traiter des situations. Nous n’avons relevé aucune référence explicite aux publications issues de CEPEC International, autre bureau d’experts à l’étude, dans l’ensemble du *corpus* du BIEF. Toutefois, le Bureau renvoie, dans les références institutionnelles, à la définition des compétences de la CONFEMEN, définition qui avait été proposée par le CEPEC International en 1993, et reprise par la CONFEMEN en 1995.

Quinze références renvoient à des publications associées à des gouvernements ou des organisations internationales, telles la Banque mondiale, l’OIF, l’UNESCO, etc., ce qui représente 6 % des différentes publications citées en références (Annexe F). En termes de fréquence, ces références représentent 4 %. Parmi les plus cités, nous remarquons qu’il s’agit d’études ayant porté sur des interventions du BIEF : *The evaluation of the pilot experiment on the reduction of class repetition in Cameroon primary schools* (Amin, 2004), document édité par MINEDUC/BAD (Yaoundé), a été cité dans 4 documents retenus au *corpus*; *Le programme expérimental des compétences de base : éléments d’analyse en vue d’une prise de décision de généralisation* (Altet et Develay, 1999), commandé par le Ministère de l’éducation tunisien et l’UNICEF figure dans trois documents du *corpus*; et un rapport de la Banque mondiale, *Une évaluation de l’organisation de la Réforme et la mise en place des nouveaux curricula (APC) dans l’école fondamentale de Djibouti* (Lynd, 2006), cité à deux reprises. Ces références sont entre autres employées pour démontrer le caractère validé de la pédagogie de l’intégration, également pour confirmer l’adhésion des acteurs dans le cadre de la mise en œuvre de l’approche développée par le BIEF.

Soixante-cinq références renvoient à des textes rédigés par des membres du BIEF, ce qui correspond à 25 % d’autoréférence (Annexe F). Si l’on considère la

fréquence des citations aux autoréférences par rapport à l'ensemble des fréquences de toutes les publications citées, cela correspond à 41 % d'autoréférence. Les trois textes ayant été le plus cités parmi les autoréférences sont *Une pédagogie de l'intégration* (Roegiers, 2000) (dans 82 % du *corpus*); *Des situations pour intégrer les acquis scolaires* (Roegiers, 2003) (dans 64 % du *corpus*); et *L'école et l'évaluation. Des situations pour évaluer les compétences des élèves* (Roegiers, 2004) (dans 57 % du *corpus*). Il semble que ces trois documents représentent des références pour la pédagogie de l'intégration, car divers sont les sujets abordés lorsqu'ils sont cités. Néanmoins, l'opérationnalisation méthodologique et pratique de la pédagogie de l'intégration, de même que l'évaluation, sont des thèmes centraux de ces publications de référence.

1.2 Les opérations de développement curriculaire

Au cours des dernières années, le BIEF a abondamment écrit sur les opérations de développement curriculaire. Pour ce Bureau, quatre raisons seraient à la base de la décision de réformer un système éducatif : 1) l'évolution des systèmes économiques, sociaux et culturels et les transformations dans l'organisation du travail, qui aurait un impact direct sur les finalités; 2) l'adéquation de cette demande sociale à une approche pédagogique; 3) la transposition didactique en fonction des avancées scientifiques, et 4) les résultats d'évaluation des systèmes éducatifs (Miled, 2005). Dans cette visée systémique, Gerard et Roegiers (2010) affirment que « les dernières évolutions préconisent de placer la notion de curriculum au cœur des réformes des systèmes éducatifs » (p. 3). Le BIEF conçoit en effet le curriculum dans « une vision plus large et plus complète du programme scolaire » (Roegiers, 2006a, p. 171) et se situe dans une conception anglo-saxonne du curriculum (Gerard et Roegiers, 2010; Miled, 2005). Allant dans le même sens que la définition proposée par Miled (2005), Roegiers (2006a) définit le curriculum comme suit :

Outre le programme scolaire proprement dit, le curriculum comprend des indications sur les profils d'entrée et de sortie des élèves, mais aussi sur les méthodes pédagogiques, sur les modalités d'évaluation et sur les

supports didactiques, affichant par là son ambition de couvrir plusieurs dimensions du système éducatif, et de les mettre en cohérence pour atteindre les finalités que le système s'est fixées. Le terme "curriculum" met davantage l'accent sur les processus et sur les besoins, plutôt que sur les contenus (p. 171).

De cette façon, les différentes dimensions du curriculum sont envisagées simultanément comme un tout, comme un « parcours de formation pour l'élève » (*Ibid.*). Selon Roegiers (2011), un curriculum a une durée de vie qui se situe entre dix et vingt ans. Pour les auteurs du BIEF, « un curriculum est nécessairement contextualisé » (*Id.*, 2006a, p. 172). Dans le cas contraire, l'implantation d'une réforme curriculaire ne saurait être fiable et efficiente (Miled, 2005). Cette contextualisation du curriculum doit donc s'opérer en s'appuyant sur des résultats d'analyse du système existant (l'ancien programme, les résultats d'élèves, le matériel didactique et pédagogique utilisé, etc.). La contextualisation doit tenir compte de « l'adaptation du curriculum aux données précises de la classe et des apprenants » (*Ibid.*, p. 3), mais également des données systémiques. D'après Miled (*Ibid.*), quatre dimensions sont à envisager pour assurer la contextualisation curriculaire. D'abord, la dimension socioculturelle et économique doit être envisagée, en considérant les valeurs sociales et les moyens disponibles. Ensuite, la dimension méthodologique qui prévoit la considération des traditions et des pratiques méthodologiques en usage. Dans le même sens, « une dimension liée aux potentialités réelles des enseignants, c'est-à-dire à leurs comportements et pratiques didactiques ainsi qu'à leur culture pédagogique effective » (*Ibid.*, p. 3). Enfin, une dimension terminologique, en adaptant les termes déjà utilisés dans le système éducatif.

En 2005, Miled introduit, en se référant à Perrenoud (2002), deux concepts, soit le curriculum prescrit et le curriculum réel. Cette distinction prend son importance lorsque Roegiers (2008a) mentionne que « la difficulté n'est pas tellement de changer les programmes scolaires – après tout, il est assez aisé de modifier un document qui donne les orientations officielles –, mais d'envisager la réforme dans un réel changement de curriculums » (p. 11). En d'autres termes, que les prescriptions

officielles fassent écho dans les salles de classe. À cet égard, Roegiers (*Ibid.*) insiste sur l'importance d'envisager une réforme selon trois piliers : l'évaluation des apprentissages, la formation des enseignants/les pratiques de classe et les manuels scolaires. Il semble toutefois que cette conception du curriculum, qui « a rendu les perspectives plus globales et plus cohérentes » (Roegiers, 2006a, p. 172), pose certaines difficultés vu l'articulation des différents éléments qu'il englobe, qui se voient dispersés parmi différents groupes, ce qui risque de dissoudre la cohérence de la réforme. Ces difficultés semblent particulièrement être rencontrées dans l'étape du pilotage, sujet qui a aussi fait l'objet d'une parution en 2006 : *Le pilotage de la réforme des curriculums en Algérie* (Roegiers, 2006a), car certaines composantes sont traitées dans une autre structure que celle de la réforme proprement dite. C'est le cas notamment de « l'édition et la distribution des nouveaux manuels scolaires, ou encore la prise en compte des caractéristiques de l'ingénierie de la formation pour réformer la manière d'aborder la formation des acteurs » (p. 173). Cela peut, entre autres, compromettre la conformité de la formation, des manuels scolaires et de l'évaluation certificative avec la réforme, ou encore introduire une rupture avec l'avènement d'une autre nouveauté (comme l'introduction des TIC), qui interagit nécessairement avec les autres dimensions curriculaires. C'est pourquoi à l'étape du pilotage, selon Roegiers (2006a), « une coordination forte, voire une gestion concertée entre ces composantes sont nécessaires pour assurer leur cohérence » (p. 174).

En ce qui a trait à la démarche d'écriture des programmes (Miled, 2005) ou d'élaboration d'un curriculum (Roegiers, 2006a), trois logiques se distinguent. Ces logiques, issues de travaux antérieurs du BIEF (Roegiers, 1997), apportent une certaine compréhension du travail des experts. D'abord, il y a la logique de l'expertise, qui se veut impositive, et dans laquelle « l'élaboration du curriculum est confiée à un groupe restreint d'experts » (Miled, 2005, p. 3). C'est la logique, selon Roegiers (2006a), qui prédomine, et qui débouche sur un “curriculum vitrine”, « produit à faire accepter par la suite par les acteurs de terrain » (p. 178). Les experts,

dans cette logique, « avancent dans une direction bien précise, sans rencontrer d'opposition au moment de l'élaboration du curriculum, ou arrivant à bien canaliser [les désaccords], que ce soit par un poids politique ou scientifique » (*Ibid.*). Ensuite, il y a la logique stratégique « dans laquelle l'élaboration du curriculum repose dès le départ sur un certain nombre d'avis, de positions relativement arrêtées d'acteurs individuels ou collectifs » (*Ibid.*), et donc, l'expert n'est pas le seul à bord comme dans la logique précédente. C'est en référant à l'analyse stratégique (Crozier et Friedberg, 1977) que cette démarche trouve l'origine de son nom, car dans cette logique « les curriculums représentent un enjeu de pouvoir pour les acteurs qui sont concernés, que ce soit en termes de rentabilité, de reconnaissance, de plan de carrière, etc. » (Roegiers, 2006a, p. 178). Cette logique se veut également impositive et « débouche sur un produit politiquement acceptable, mais pédagogiquement indigeste : on accepte d'ajouter ce que chacun trouve important, sans faire de sélection, et dès lors, aux yeux des acteurs, on complique fortement le document qui en résulte » (p. 179). Enfin, il y a la logique de mise en projet, qui part de l'état des lieux pour l'élaboration du curriculum et emploie la démarche de résolution de problèmes en considérant les besoins exprimés par différents acteurs du système. Le partenariat exploité dans cette démarche « garantit en amont la concrétisation des principes d'adhésion (la consultation est une garantie de l'adhésion et une ressource) et d'efficacité (avoir un curriculum fiable permettant des changements réels dans les pratiques et les comportements pédagogiques) » (Miled, 2005, p. 3). Le curriculum qui en découle prend du temps, « en général de 5 à 10 ans » (Roegiers, 2006a, p. 180). Roegiers (*Ibid.*) rappelle que ces logiques ne sont pas exclusives, « mais il y a toujours une dominante », dit-il (p. 180). Par ailleurs, Roegiers (2008a) note que l'expertise provenant du Nord tend à diminuer dans les systèmes éducatifs africains, au profit du renforcement de la coopération Sud/Sud. Il s'agirait désormais de l'expertise à court terme qui serait en demande auprès des experts occidentaux.

S'appuyant sur D'Hainaut (1988) et Demeuse et Strauven (2006), Roegiers (2011) évoque les deux niveaux de décision qui se présentent dans le développement

curriculaire, soit le niveau politique et le niveau technique, qui se doivent d'être conséquents. Pour illustrer son propos, l'auteur dit que « produire directement des démarches techniques à partir d'orientations politiques serait aussi aberrant que de construire une maison au “coup par coup”, sans disposer de plans d'architecte » (Roegiers, 2011, p. 1). C'est la négociation entre les deux niveaux décisionnels que le choix d'une approche curriculaire devrait être décidé. À ce point, six principes directeurs devraient guider le choix à prioriser dans une réforme : 1) Les finalités, nommées “profil de sortie” par l'équipe du BIEF, qui représentent le projet d'une société en matière d'éducation; 2) répondre à des problèmes (d'efficacité interne et/ou externe, d'équité, d'efficience) du système éducatif; 3) considérer les forces du système pour le faire évoluer; 4) réformer le curriculum, et non seulement les programmes d'études, et 5) « articuler le curriculum autour d'énoncés qui font sens » (*Ibid.*, p. 4).

Pour le BIEF, il existe quatre niveaux de changement dans le cadre d'une réforme curriculaire (Roegiers, 2006a). 1) L'adhésion des acteurs qui s'effectuera par une démarche de sensibilisation (Miled, 2005; Roegiers, 2006a). Outre l'aspect informatif de cette démarche, l'occasion donnée aux différents acteurs de réfléchir à ce qui est proposé serait déterminante. L'intérêt, la légitimité et le caractère réaliste de la réforme influencerait l'adhésion des acteurs (Roegiers, 2006a). 2) Le changement des représentations qui se produira essentiellement par la formation (*Ibid.*). Le type de formation suggéré par Roegiers (2006a) est celui où il y a « des travaux de groupes, des échanges de pratiques, des activités de production [...]», car c'est dans le conflit sociocognitif, dans les interactions avec les autres personnes, que les représentations évoluent » (p. 188). Il ajoute qu'idéalement, la formation « doit être complétée par des échanges, par des travaux personnels, par des lectures croisées des résultats observés, par des visites d'accompagnement et de suivi, et par des évaluations de l'action entreprise à des moments différents de la mise en œuvre » (*Ibid.*) pour que les représentations se modifient de manière durable; 3) Le changement des pratiques professionnelles qui s'effectue en partie avec le curriculum

formel, mais qui est assuré lorsque les modalités mises en place pour le changement des représentations sont effectuées de façon adéquate et suffisante; 4) La progression des indicateurs de qualité du système éducatif, en termes d'efficacité, d'équité et d'efficience (Roegiers, 2006a).

À l'égard des indicateurs de qualité du système éducatif, le BIEF prévoit une évaluation des acquis des élèves dans une perspective de pilotage (Gerard et Roegiers, 2010). Ces évaluations permettent de cerner les impacts de la réforme, principalement au regard de l'efficacité et de l'équité, sur les résultats d'élèves. Dans le *corpus* analysé, trois documents, soit 10 % du *corpus*, constituaient des rapports d'évaluation concernant les résultats d'élèves. Ceux-ci font référence aux réformes éducatives s'étant déroulées à Djibouti (Aden et Roegiers, 2003), en Mauritanie (Didiye, El Hadj Amar, Gerard et Roegiers, 2005) et à Madagascar (Rajonhson, Ramilijaona, Randrianirina, Razafindralambo, Razafindranovona, Ranorovololona et Gerard, 2005; Gerard, et Roegiers, 2010). Une autre étude, citée dans le *corpus* (Roegiers, 2004a), mais non retenue pour l'analyse, a également été réalisée au Burkina Faso. Les épreuves, administrées lors des évaluations en question, comprennent des prétests et des post-tests dans trois disciplines scolaires sur des groupes expérimentaux (APC) et des groupes témoin (non-APC). Elles portent à la fois sur l'acquisition de ressources et sur l'intégration de celles-ci en situation complexe.

Même si les évaluations dans une perspective de pilotage ont surtout porté sur les critères d'efficacité, d'équité et dans une moindre mesure, d'efficience, Gerard (2001) a mené une réflexion sur ces indicateurs. En soutenant que ceux-ci s'intéressent uniquement à la dimension socio-économique, l'auteur croit qu'il y a certaines lacunes. Pour appuyer ses propos, il présente la genèse de ces indicateurs (efficacité, équité et efficience), provenus du monde économique, et qui, par le fait même, négligeraient les dimensions pédagogique et conative. Dans *L'évaluation de la qualité des systèmes de formation*, Gerard (*Ibid.*) développe l'idée de ces nouvelles

dimensions pour l'évaluation de la qualité d'un système éducatif. En ce qui a trait à la dimension pédagogique, l'auteur introduit le concept d'équilibre, qui rejoint celui d'efficacité interne, mais qui consiste à observer la manière dont les objectifs de formation sont atteints. Pour élaborer cette idée, l'auteur réfère à une publication antérieure, *Savoir... oui, mais encore?* (Gerard, 2000), où la conception préconisée du savoir était l'objet. Cette conception sera approfondie plus loin dans cette section, mais essentiellement, l'auteur souligne trois champs d'activité du savoir (savoir-reproduire, savoir-faire et savoir-être), qui s'exercent dans trois domaines (cognitif, psychomoteur et socioaffectif). La question de l'équilibre consiste à évaluer la fréquence de l'enseignant à considérer ces différents champs d'activité et domaines du savoir. Cet équilibre permettrait, du point de vue de l'auteur, d'atteindre l'objectif de tout système éducatif, qui consiste « à développer chez les apprenants une compétence essentielle, celle de pouvoir — à la sortie du système — analyser, traiter et solutionner une situation inédite ou réaliser un projet, et pour cela recueillir et utiliser l'information nécessaire » (Gerard, 2001, p. 65). Cette dimension n'a plus été mentionnée dans d'autres publications du *corpus*. À propos de la dimension conative, c'est le critère de l'engagement qui est présenté, et celui-ci réfère aux théories de la motivation, car « l'engagement [...], dans la plupart des cas, un bon indicateur de la motivation » (*Ibid.*, p. 69). Pour développer cette idée, Gerard, (2001) expose trois différentes conceptions de la motivation : la théorie des pulsions biologiques (Courau, 1993), la théorie du comportement (néobéhavioriste) et les théories cognitivistes (Deci et Ryan, 1985; Viau, 1997). De la présentation de ces trois courants, l'auteur fait ressortir l'exigence d'indicateurs qualitatifs. Dans l'article, il est surtout question d'évaluer la motivation des élèves, mais dans une moindre proportion, celle des enseignants est également soulevée. Il est à noter que la théorie de la motivation développée par Viau (1994) a également été employée dans Roegiers (2004a) pour analyser « la motivation d'un parent d'envoyer et de maintenir son enfant à l'école » (p. 4). Nous reviendrons plus tard sur la catégorie d'acteurs que constituent les parents, mais soulevons que le critère d'engagement et de motivation sera, dans les publications qui ont suivi, discuté comme étant l'adhésion des acteurs (Gerard, 2002;

Miled, 2005; Roegiers, 2005b, 2006a, 2006b, 2008a, 2011). En effet, l'adhésion des acteurs se présente pour le BIEF, tel qu'abordé plus haut, comme « un préalable à la réussite de toute réforme » (Roegiers, 2006a, p. 175). Roegiers (2004a) ajoute que « si l'on veut que le système évolue de façon durable [...] il est nécessaire que les différentes catégories d'acteurs [...] y trouvent des bénéfices » (p. 8).

À propos des manuels scolaires, que le BIEF qualifie de « véritable clé de voûte de la généralisation de toute réforme » (Roegiers, 2005c, p. 2), deux publications au *corpus* leurs sont exclusivement dédiées : *Implementing a pedagogy of integration : some thoughts based on a Textbook Elaboration Experience in Vietnam* (Peyser, Gerard et Roegiers, 2006) et *Changements dans les manuels : des situations-problèmes aux compétences et aux concepts* (Gerard, 2011). Le sujet est également abordé dans d'autres documents retenus au *corpus* (Miled, 2005; Roegiers, 2008a, 2011). Lors des premières années de publications étudiées, dans les modalités d'opérationnalisation de l'approche exposée par le BIEF, Aden et Roegiers (2003) suggèrent d'utiliser les manuels scolaires existants. C'est à partir de l'an 2005 que les publications du BIEF accentuent les liens entre les manuels scolaires et la réforme entreprise. Peyser *et al.* (2006) soulignent que la vision traditionnelle du manuel scolaire est conçue en opposition avec le concept d'intégration et qu'elle se centre essentiellement sur la transmission des connaissances. Pour le BIEF, ces manuels peuvent être utiles en début de réforme, « à condition de donner aux enseignants des documents d'accompagnement qui peuvent pallier provisoirement l'inadéquation des manuels scolaires » (Roegiers, 2011, p. 4). Le BIEF adhère plutôt à un remplacement progressif des manuels scolaires (2008a) : « il peut par exemple être acceptable de repousser la révision des manuels scolaires d'une ou deux années, [...] Il serait toutefois dangereux pour la réforme de postposer cette révision à un délai plus long » (Roegiers, 2011, p. 4). En 2011, Gerard (2011) présente d'ailleurs deux exemples de manuels scolaires en adéquation avec l'approche promue par le BIEF : *Cracks en maths* et *Construire l'histoire* en Belgique et le manuel *Sciences naturelles* en Mauritanie.

La formation des enseignants en cohérence avec la réforme est également un aspect considéré par le BIEF (Gerard et Roegiers, 2010; Miled, 2005; Roegiers, 2011). Nous avons remarqué, lors de la recension des documents des bureaux d'experts pour constituer le *corpus* d'analyse, que le BIEF avait rédigé certains guides pratiques à l'intention des bénéficiaires de l'aide. Parmi ceux-ci, nommons *L'APC, qu'est-ce que c'est* (Roegiers, 2006) édité par Édicef; *Former pour changer l'école* (Bipoupout, Boulhan, Diallo, Manda Kizabi, Roegiers, Zida et Traore (2008) édité par Édicef et l'OIF, et le *Dictionnaire des compétences (français, anglais, arabe)* (Roegiers, Gerard, Boujaoude et Haidar, 2009) édité par la République Libanaise - Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur et le CRDP. Ces guides témoignent d'un souci de formation de la part de l'équipe. De plus, dans le *corpus* retenu, Roegiers (2011) relève que

les enjeux actuels de la formation des enseignants sont essentiellement en termes de professionnalisation (Altet, Paquay & Perrenoud (Eds), 2002). Une professionnalisation dans les classes passe par une professionnalisation de la formation initiale et continue, pour laquelle le principe d'isomorphisme "Je te forme selon la manière dont je voudrais que tu formes les élèves" reste le principe clé de la formation (p. 3).

Il ressort effectivement des travaux du BIEF que les formations devraient s'inscrire dans une visée professionnelle (Roegiers, 2006b; 2011). Outre la raison liée à l'isomorphisme, Roegiers (2006b) croit que la professionnalisation permettrait d'« intégrer davantage la dimension citoyenne dans l'action » (p. 5). Par ailleurs, cette question de la professionnalisation des enseignants est également soulevée par Gerard (2007), car selon ses dires, « ceux-ci ne peuvent plus être de simples "transmetteurs de savoirs", mais doivent devenir de véritables professionnels du processus, complexe, de l'apprentissage » (p. 14).

1.3 L'approche par les compétences

Les publications du BIEF mettent en avant l'idée que l'approche par compétences est aujourd'hui envisagée par de nombreux systèmes éducatifs (Aden et Roegiers, 2003; De Ketele et Gerard, 2005; Didiye *et al.*, 2005; Gerard et Braibant,

2004; Rajonhson *et al.*, 2005; Roegiers, 2005b; 2008a). Elles évoquent également le soutien d'organismes internationaux comme l'Unicef, l'OIF, l'Union européenne et la Banque mondiale à son implantation dans les systèmes éducatifs africains (Aden et Roegiers, 2003; Rajonhson *et al.*, 2005; Roegiers, 2005b). Cette tendance majeure (Peyser *et al.*, 2006) à considérer l'approche par compétences pour réformer les systèmes éducatifs se présenterait principalement en réponse aux problèmes d'équité et d'efficacité auxquels ces derniers font face (Aden et Roegiers, 2003; Gerard et Braibant, 2004; Rajonhson *et al.*, 2005; Roegiers, 2005c). Elle serait pertinente pour « répondre aux défis de la société d'aujourd'hui » (Roegiers, 2005c, p. 2), mais également pour apporter une solution à l'analphabétisme fonctionnel - une dimension de l'efficacité externe (Roegiers, 2011) - qui se présente comme une réalité qui touche une majorité d'enfants (Aden et Roegiers, 2003; Gerard et Braibant, 2004; Rajonhson *et al.*, 2005; Roegiers, 2011). Par analphabétisme fonctionnel, Gerard et Braibant (2004) réfèrent aux individus qui « ont réalisé un apprentissage scolaire de base, mais sont incapables de l'utiliser en situation de vie » (p. 1).

Le BIEF a commencé à intervenir dans les systèmes éducatifs de pays en développement dès 1990 avec l'introduction de “la pédagogie de l'intégration”, aussi nommé l'approche par compétences de base. Elle trouverait son origine dans les « travaux de De Ketele à la fin des années 1980, avec la notion d'objectif terminal d'intégration, elle a été généralisée en Tunisie une première fois dès la fin des années 1990 » (Aden et Roegiers, 2003, p. 1; Rajonhson *et al.*, 2005, p. 1). « Pour comprendre cette approche, il faut se référer au besoin d'intégrer : à partir des années 1980, le monde de l'enseignement, tout comme celui de l'entreprise d'ailleurs, a pris conscience de la nécessité de relier les savoirs entre eux afin de pouvoir résoudre certaines situations. À partir de cette prise de conscience, la notion de compétence a émergé », dit Gerard (2011, p. 1). Ainsi, cette approche, mise de l'avant par le BIEF, gravite autour du concept d'intégration et préconise le développement des compétences. Le bureau conçoit qu'il existe plusieurs modèles de l'APC et s'appuyant sur Le Boterf (1995) et Perrenoud (1997), situe leur approche « dans le

courant des modèles basés sur le développement des compétences » (Aden et Roegiers, 2003, p. 1; Rajonhson *et al.*, 2005, p. 1).

Roegiers (2006c) définit l'intégration « comme une opération par laquelle on active différents éléments qui étaient dissociés au départ en vue de les faire fonctionner d'une manière articulée en fonction d'un but donné » (p. 70; Miled, 2005, p. 5). Le réseau conceptuel de l'intégration engloberait l'interdépendance des éléments sujets à être intégrés, la coordination, qui renvoie à l'articulation, la mobilisation et le réinvestissement, et enfin, la polarisation qui oriente l'intégration vers un but précis en vue de produire du sens (Roegiers, 2006c). Cette intégration se produit, selon le BIEF, en situation complexe (Aden et Roegiers, 2003; Gerard, 2000; Rajonhson *et al.*, 2005; Roegiers, 2008a), aussi nommée situation d'intégration, dont l'objectif ultime serait le développement des compétences (Peyser *et al.*, 2006). Le directeur du BIEF mentionne que « la pédagogie de l'intégration est vue très souvent comme une manière parmi d'autres d'opérationnaliser l'APC » (Roegiers, 2011, p. 8). Elle ne présente pas de rupture importante avec l'approche qui précède (la pédagogie par objectifs) : « Les changements principaux tiennent dans le fait que, dans chacune des disciplines, l'ensemble des apprentissages de chaque année est articulé autour de 2 ou 3 compétences de base à acquérir par les enfants » (Aden et Roegiers, 2003, p. 2; Rajonhson *et al.*, 2005, p. 2; Gerard et Roegiers, 2010, p. 5). Pour mettre en œuvre cette approche, le BIEF suggère une alternance de cinq semaines pour les apprentissages ponctuels des ressources constitutives de ces compétences de base, et une semaine pour l'intégration en situation complexe, divisant de cette façon l'année scolaire en cinq périodes de six semaines (Aden et Roegiers, 2003; De Ketela et Gerard, 2005; Gerard et Roegiers, 2010; Rajonhson *et al.*, 2005; Roegiers, 2004a, 2005b, 2008a). Même si cette structure est fortement présente dans le discours du BIEF, il arrive qu'elle soit présentée en guise d'exemple et que le nombre de semaines puisse varier. Par exemple, en 2004, Gerard et Braibant proposaient une structure de « trois semaines au travail sur les objectifs spécifiques, puis consacrer une semaine à l'intégration des acquis » (p. 4). Roegiers (2006c) disait également que

l'intégration pouvait s'effectuer un jour par semaine, ou deux heures par jour. L'auteur qualifie cette dernière façon de procéder d'intéressante lorsqu'elle est utilisée pour l'intégration partielle, car elle apprend progressivement l'intégration aux élèves. Toutefois, la résolution d'une situation complexe et la production associée demanderait du temps, c'est pourquoi y consacrer une semaine entière est favorisé par le BIEF (*Ibid.*).

Outre l'accroissement de l'efficacité et de l'équité, l'un des avantages fréquemment évoqués, par rapport à la pédagogie de l'intégration, c'est qu'elle suscite l'adhésion des acteurs (Roegiers, 2004a, 2005b, 2006b, 2008a, 2011). En se basant sur des études externes (Altet et Develay 1999; Buchau et Lorent 2005) et une étude de l'OIF (2005) qui ont analysé l'adhésion des différents acteurs à la pédagogie de l'intégration, Roegiers (2008a) accentue cet argument. En ce qui concerne l'adhésion des parents et des élèves (Roegiers, 2004a, 2005b, 2006c), il semble qu'elle soit plutôt favorable. La publication *Approche par les compétences, curriculums, équité et réduction de la pauvreté* (Roegiers, 2004) analyse la motivation des parents, et particulièrement les parents issus de milieux pauvres, au regard de la théorie de la motivation de Viau (1994). Roegiers (*Ibid.*) parvient à démontrer, à l'aide des indicateurs de la théorie, de quelle manière les parents peuvent se sentir déconnectés de l'école et expliquer la source de leur désengagement (l'école qui ne fait pas de sens avec leur quotidien, une langue différente, un sentiment d'incompétence pour accompagner leurs enfants dans les apprentissages réalisés à l'école). À cet égard, s'appuyant sur la mise en œuvre de la pédagogie de l'intégration à Djibouti, Roegiers (2004a) dit que « les parents estiment que ce que fait l'école est plus visible et mieux compris par eux » (p. 11). De la même manière, les élèves se trouveraient plus motivés d'aller à l'école, en se référant à l'exemple d'un programme du Rwanda, « car ils ont le sentiment que ce sont ces activités d'intégration qui leur sont surtout utiles » (*Ibid.*). Il semblerait que « les élèves y voient aussi un intérêt nouveau, d'une part dans le traitement des situations complexes, et d'autre part dans le dispositif d'évaluation formative et de remédiation

qui leur sont associés » (Roegiers, 2011, p. 9). Quant aux enseignants, ils y adhèrent principalement, car « elle n’oblige pas les enseignants à modifier l’ensemble de leurs pratiques d’enseignement » (Roegiers, 2006b, p. 5), mais propose plutôt une évolution graduelle, « dans la mesure où la pédagogie de l’intégration accorde autant d’importance au développement des ressources qu’à l’installation de l’intégration » (Roegiers, 2011, p. 9). Selon Roegiers (2005b), « il faut en général deux ans pour qu’un enseignant prenne l’habitude de gérer ces modules d’intégration » (p. 3). La structure proposée par le BIEF offrirait ainsi la possibilité d’une évolution graduelle des pratiques vers les méthodes actives, et rassurerait, par le fait même, les enseignants (*Ibid.*). Le changement de pratique mettrait en moyenne cinq à dix ans pour s’établir de manière durable (Roegiers, 2005b, 2011). Le seul inconvénient soulevé par les auteurs relativement à la pédagogie de l’intégration est lié au matériel d’appoint nécessaire à la résolution des situations complexes (Roegiers, 2005b).

Finalement, concernant l’adhésion des acteurs, les décideurs trouveraient également leur compte dans la pédagogie de l’intégration, du fait qu’ils

voient un intérêt dans l’évolution des résultats des élèves : des meilleures performances à des épreuves de type “situations complexes”, sans que la maîtrise des ressources n’en pâtisse, et des acquis plus solides, et à plus long terme, comme l’ont montré plusieurs études (Amin, 2004; Lynd, 2006; Ranorovololona, 2006; Razafindrabe–Raoniarisoa & van der Zwan, 2008) (Roegiers, 2011, p. 9).

Selon l’étude de l’OIF (2005) citée plus haut, il semblerait que « dans les pays qui ont instauré un curriculum en termes de compétences transversales et de compétences disciplinaires, l’adhésion des parents et des élèves est moins forte » (Roegiers, 2008, p. 21).

Pour situer leur modèle, le BIEF procède à plusieurs occasions à des comparaisons avec d’autres modèles de l’APC, et particulièrement avec l’approche par compétences transversales (Roegiers, 2005a; 2005b), et dans une moindre mesure, l’approche par compétences disciplinaires. La pédagogie de l’intégration se situerait, selon les auteurs, à la croisée de ces deux approches. Par là, l’approche par

les compétences transversales, qualifiée de riche, ambitieuse et excellente en théorie (Roegiers, 2005b, 2006b), posséderait la contrainte d'être difficilement évaluable (Gerard et Roegiers, 2010; Roegiers, 2005a, 2006c, 2011). De plus, par sa complexité, l'approche par les compétences transversales nécessiterait une formation de haut niveau pour les enseignants, ainsi qu'un environnement qui présente des conditions favorables à son implantation, sans quoi elle serait susceptible de nourrir le problème de l'analphabétisme fonctionnel (Roegiers, 2005b). Par ailleurs, elle aurait du mal à s'installer dans les pays pauvres particulièrement, et à long terme, favoriserait l'élitisme (*Ibid.*). D'un autre côté, l'approche par les compétences disciplinaires négligerait la dimension de la complexité et est considérée plutôt similaire à la pédagogie par objectifs (Roegiers, 2006c). Dans ce contexte, les auteurs considèrent que la pédagogie de l'intégration combine à la fois le complexe, que Roegiers (2011) associe au sens, et le concret, qui lui, est associé à l'"évaluabilité" (Roegiers, 2006c, 2011).

Pour les auteurs du BIEF, « La complexité est au cœur de l'approche par les compétences » (Gerard, 2007, p. 1), et pour parvenir à un niveau de complexité satisfaisant, les situations proposées devraient être comparables à des situations de vie (Roegiers, 2011). Pour alimenter la réflexion autour de la complexité, Gerard (2007) observe le concept sous la loupe objectiviste (Le Moigne, 1990) et celle du constructivisme (Delorme, 1999). Même si l'auteur conçoit que ces deux paradigmes présentent certaines oppositions, il retire certaines caractéristiques de la complexité pour sa considération dans le contexte d'une approche par compétences. Entre autres, le constructivisme apporte l'importance de la relation sujet-objet. Pour illustrer ce propos, l'auteur renvoie à l'exemple d'Ashby (1973) selon laquelle un boucher et un neurophysiologiste ne voient pas la cervelle d'agneau de la même manière. L'apport de l'objectivisme provient de l'idée selon laquelle il n'existe pas de réponse idéale à une situation, mais seulement certains repères, ce qui nécessite une certaine adaptabilité de la part de l'élève, voire le recours à la "stratégie tâtonnante" développée par Avenier (1997). La complexité se caractériserait également par les

interactions entre les différentes ressources permettant de traiter la situation. Roegiers (2005a, 2011) introduit un axe de la complexité où l'un extrême est l'atomisation des objectifs, et l'autre, vers les "îlots de rationalité" mis de l'avant par Fourez (1994 dans Roegiers, 2011).

En ce qui a trait à inscrire les compétences dans un paradigme épistémologique, le BIEF évite l'association exclusive à un courant particulier. L'inspiration constructiviste et socioconstructiviste est considérée du fait qu'elle place l'élève au centre du processus de construction des savoirs, qui s'opère de manière contextualisée (Miled, 2005). Toutefois, la référence exclusive à un paradigme particulier pour le développement des compétences impose de rompre avec ce qui précède, soit la pédagogie par objectifs et le modèle transmissif (Roegiers, 2008a). Pour Roegiers (*Ibid.*), c'est en considérant l'existant que les changements préconisés pourront s'inscrire dans les pratiques de manière durable. Le contre-exemple à cette souplesse défendue par Roegiers est les systèmes s'inscrivant exclusivement dans un paradigme socioconstructiviste (Roegiers, 2008a, 2008b). Roegiers (2008b) cite Jonnaert pour illustrer cette position : « C'est à ce niveau que le glissement vers la PPO est dangereux et fait déraper bon nombre de programmes d'études qui s'inscrivent dans une démarche "hybride" faisant un amalgame entre compétences et objectifs (ou noyant les compétences dans une terminologie directement récupérée de la PPO » (Jonnaert, 2006 dans Roegiers, 2008b, p. 69). Pour l'auteur, cette prise de position exclusive est intéressante en termes de recherche et d'action, mais aurait « du mal à s'installer de façon durable à l'échelle d'un système éducatif, du Nord comme du Sud » (Roegiers, 2008a, p. 10). Il évoque à cet égard la Chine qui refuse de favoriser une approche de l'enseignement-apprentissage ou une autre (Roegiers, 2008b).

1.4 Les compétences

Le BIEF ne nie pas le débat ambiant sur la notion de compétences :

Le concept de *compétence* n'est pas encore tout à fait stabilisé, tant dans le monde pédagogique que dans l'univers professionnel. Il suffit de constater le nombre d'auteurs qui à la fois critiquent l'acception des autres et/ou prétendent détenir la bonne vision du concept de compétence (Le Boterf, 1994; Rey, 1996; Perrenoud, 1997; Fourez, 1999; Roegiers, 2000; Tilman, 2000; Dolz et Ollagnier, 2002; Jonnaert, 2002) (Gerard et Braibant, 2004, p. 2).

Par contre, il ne semble pas particulièrement souhaiter l'alimenter. Par exemple, en 2000, Gerard avançait que la distinction épistémologique entre les capacités, les connaissances et les compétences serait vaine et tenter de distinguer ces concepts compliquerait la vie des enseignants. Pour Roegiers (2007), la controverse autour des compétences serait superficielle, car « peu importe la manière dont on les appelle, les curricula d'aujourd'hui ont besoin de travailler sur des énoncés qui expriment l'activité de l'élève sur un contenu » (Roegiers, 2011, p. 1). Néanmoins, en 2004, le BIEF a entrepris une recherche auprès de 66 responsables de système éducatif de dix pays africains subissant des influences internationales diverses, sur les représentations des termes utilisés dans le cadre du développement curriculaire selon l'APC. Pour appuyer la pertinence de cette recherche, Roegiers (2004b) souligne que « ces curriculums désignent cependant souvent des réalités différentes, tant des choix pédagogiques qui les sous-tendent sont parfois radicalement opposés, mais toujours sous un même vocable de “compétence” » (p. 2). L'objectif de cette recherche était de décrire les représentations des acteurs concernant l'efficacité de la terminologie employée, et non, comme soulève Roegiers (2004b), dans une visée prescriptive ayant le souci d'uniformiser, car « les pédagogues n'aiment pas ce mode » (p. 3). De plus, il ressort que l'emploi des différents termes « semble faire l'objet de certaines spécificités selon les pays et les contextes. C'est un élément de la contextualisation de la pédagogie de l'intégration », dit Roegiers (2008a).

L'équipe du BIEF s'allie plutôt à un certain consensus dans la définition des compétences à laquelle elle réfère. En effet, s'appuyant sur un nombre d'auteurs considérable (Aubret et Gilbert, 2003; Carette, 2007; De Ketele, 2001a; 2001b; Dolz et Ollagnier, 2002; Fourez, 1999; Gerard, 2005; Jonnaert, 2002; Lasnier, 2000; Le

Boterf, 1994; Legendre, 2001; Perrenoud, 1997; Poirier Proulx, 1999; Rey, 1996; Rey, Carette, Defrance et Kahn, 2003; Roegiers, 2000; 2003; Scallon, 2004; Tardif *et al.*, 1995; Tilman, 2000), les publications du BIEF soulèvent à maintes reprises que la compétence est la mobilisation d'« un ensemble intégré de ressources pour résoudre une situation-problème appartenant à une famille de situations » (De Ketela et Gerard, 2005, p. 2; Gerard, 2005, p. 8, 2006, p. 99, 2010, p. 1, 2011, p. 1; Gerard et Braibant, 2004, p. 2)¹⁷.

Se référant à De Ketela (1986), Gerard (2000) rédige un article où il traite du savoir, *Savoir... oui, mais encore?* Selon l'auteur, il y a trois activités du savoir : le savoir-reproduire, le savoir-faire et le savoir-être. Celles-ci s'exercent dans trois domaines : le domaine cognitif (Bloom 1956; D'Hainaut, 1983), psychomoteur (Simpson, 1966; Harrow, 1972) et socioaffectif (Krathwohl, 1964; D'Hainaut, 1983). À partir de là, Gerard (2000) introduit le cylindre des situations dans lequel la relation entre le savoir et les situations permet de définir les connaissances, les capacités et les compétences. De cette façon, une hiérarchie s'établit entre les trois notions, et les compétences seraient « un savoir totalement intégré » (p. 9), voire « l'aboutissement du savoir » (p. 11). La définition des compétences allait alors comme suit : « une compétence est un ensemble intégré de capacités qui permet — de manière spontanée — d'appréhender une situation et d'y répondre de la manière la plus adéquate possible » (*Ibid.*). Celles-ci s'actualisent en situation réelle, et donc pas en contexte scolaire. À l'école, ce sont plutôt les connaissances qui sont développées, hors situation, et les capacités quant à elles, sont développées en situations « proches de la vie, [...] rarement réelles » (*Ibid.*) et qui donnent lieu à des performances scolaires. De fait, la distinction entre une connaissance, une capacité ou une compétence s'effectue en fonction des situations. L'auteur disait à ce moment que « l'école

¹⁷ La formulation de la citation s'effectue à quelques variantes près. Par exemple dans Gerard (2010), il s'agit plutôt de « mobiliser leurs savoirs et savoir-faire pour résoudre des situations-problèmes » (p. 1).

prépare à la maîtrise des compétences, mais elle ne permet guère de les mobiliser » (*Ibid.*, p. 11).

Ce discours s'est rapidement modifié et les publications du BIEF n'ont plus mentionné cette distinction entre ce qui est réellement développé en contexte scolaire et dans la vie courante, ni cette distinction entre connaissances, capacités et compétences, mais le discours a plutôt convergé vers l'utilisation des compétences. Les publications du BIEF soulignent que ce sont les compétences de base dans chaque discipline qui sont visées par la pédagogie de l'intégration (Didiye *et al.*, 2005; Gerard, 2010; Gerard et Roegiers, 2010; Roegiers, 2004a, 2005a, 2005b, 2005c, 2008a, 2008b). Selon Roegiers (2005b), « Ces compétences sont appelées “de base” parce que chaque élève devra les maîtriser avant de passer dans la classe supérieure » (p. 2). Le BIEF prescrit le nombre de compétences à deux ou trois par discipline, par année, « Parce que, au-delà de 2 ou 3 compétences, l'expérience montre que certaines de celles-ci deviennent “décoratives”, et, par contagion, risquent de contaminer toutes les autres » (Roegiers, 2006b, p. 5). De ce fait, elles risqueraient de perdre leur caractère complexe, intégrateur.

Comme mentionné plus haut, l'équipe du BIEF discute également des compétences transversales avec une certaine réserve, mais sans les rejeter, car les compétences transversales seraient porteuses de « valeurs citoyennes universelles telles que la coopération, la tolérance, la prise de décision responsable, le respect de l'environnement, la préservation de sa santé et de celle d'autrui, pour n'en citer que quelques-unes » (Roegiers, 2008b, p. 68). À ce sujet, le BIEF mentionne que les systèmes éducatifs ayant opté pour les compétences transversales ont plus de facilité à organiser le curriculum de manière interdisciplinaire. Toutefois, les enseignants auraient du mal à les mettre en œuvre et, surtout, à les évaluer (Roegiers, 2006). Le BIEF évoque cependant que les compétences transversales sont « une visée incontournable de tout apprentissage » (Roegiers, 2005b, p. 17). Il suggère qu'elles soient plutôt présentées dans l'introduction du document curriculaire, puisqu' « elles

constituent [...] des repères incontournables pour les enseignants » (Roegiers, 2006, p. 66).

L'apprentissage des ressources occupe une place importante dans la pédagogie de l'intégration, considérant que cinq semaines sur six lui sont en général consacrées. Pour le justifier, les auteurs du BIEF s'appuient sur plusieurs références cognitives (Allal, 1999; Ausubel, 1968; Chall, 2000; Connor et Morrison, 2004; Galand et Frenay, 2005; Galand, Bourgeois et Frenay, 2005; Goigoux, 2000; Harrow, 1972; Krathwohl, Bloom et Masia, 1964; Morais et Robillard, 1998; Reigeluth et Stein, 1983; Simpson, 1966). Même qu'en 2007, Roegiers se réfère au courant de l'instructivisme pour identifier leur position à propos de l'apprentissage des ressources. Les ressources concernées seraient de nature interne, qui renvoie au savoir, savoir-faire et savoir-être des domaines cognitif, psycho-sensori-moteur et/ou socio-affectif. C'est en référant à Jonnaert (2002) que les ressources externes ont été introduites dans les publications du BIEF, et elles seraient d'ordre matériel, social et procédural (De Ketele et Gerard, 2005; Gerard et Braibant, 2004; Roegiers, 2006a). La mobilisation des ressources signifie pour le BIEF que « la personne doit pouvoir analyser la situation à laquelle elle est confrontée, sélectionner les ressources pertinentes par rapport à cette situation, et les utiliser de manière coordonnée pour apporter une réponse satisfaisante à la situation » (Gerard et Braibant, 2004, p. 2).

L'apprentissage des ressources, principalement des objectifs spécifiques (Gerard, 2010, 2011), est comparé à l'apprentissage "traditionnel", mais d'après Gerard et Braibant (2004), ainsi que Gerard et Roegiers, (2003), l'apprentissage des ressources, tel que conçu dans la pédagogie de l'intégration, se distingue de l'apprentissage "traditionnel" en se centrant sur l'essentiel et en le rendant significatif « en passant d'une mobilisation ponctuelle à une mobilisation conjointe » (Gerard et Braibant, 2004, p. 4). Ces deux types de mobilisation s'inscrivent sur un axe de généralité où l'on travaille séparément les différentes ressources, ou conjointement les mêmes ressources. Même si selon la définition présentée plus haut, selon laquelle

la mobilisation des ressources s'effectue en situation, les mêmes auteurs soulignent que celle-ci peut s'accomplir dans deux types d'activité, soit en activité de structuration (hors contexte) ou en activité fonctionnelle (contextualisée) (Gerard et Braibant, 2004; Gerard, 2011). Pour Peyser *et al.* (2005), et s'appuyant sur une réflexion de Roegiers (2005), outrepasser l'apprentissage des ressources dans les activités de structuration serait l'équivalent d'apprendre à plonger avant de savoir nager. Par là, les auteurs apportent une critique aux méthodes actives (Fourez, 1999; Jonnaert, 2002; Jonnaert et Masciotta, 2004; Legendre, 2004; Meirieu, 2005; Meirieu et Develay, 1992) qui négligeraient cette nécessaire structuration des ressources. Ces deux axes présentés par le BIEF donneraient lieu à quatre moments d'apprentissage (Tableau 2).

Tableau 2
Les quatre moments d'apprentissage selon le BIEF

Type d'activités Niveau de généralité	Activités de structuration (hors contexte)	Activités fonctionnelles (en contexte)
Mobilisation ponctuelle	Apprentissages d'objectifs spécifiques Formalisations	Apprentissage en contexte Situations d'exploration ¹⁸ (Rouche, 1995) Situations didactiques (Raynal et Rieunier, 2003)
Mobilisation conjointe	Synthèses Résumés	Situations d'intégration

Source : Gerard (2011).

Pour eux, la mobilisation et l'intégration des ressources sont « un apprentissage essentiel » (*Ibid.*) dans le contexte d'une APC. En 2011, Gerard propose une structure pour « un processus d'enseignement-apprentissage idéal » (p.

¹⁸ Les situations d'exploration étaient absentes dans la présentation de ce tableau dans Gerard et Braibant (2004).

3) selon laquelle ces quatre moments d'apprentissage seraient présentés dans l'ordre suivant :

Tableau 3

Structuration des quatre moments d'apprentissage selon le BIEF

Type d'activités Niveau de généralité	Activités de structuration	Activités fonctionnelles
Mobilisation ponctuelle	2. Analyser ↓	1. Explorer ←
Mobilisation conjointe	3. Synthétiser →	4. Réinvestir ↑

Source : Gerard (2011).

Suivant cette structure, la première étape consiste à placer les élèves en situation d'exploration afin de dévoiler ce qu'ils connaissent déjà et qu'ils prennent conscience de la nécessité d'apprendre de nouveaux éléments. Cela permettrait de passer à la deuxième étape où « les moments d'apprentissage classiques » favoriserait la découverte de l'objet d'apprentissage et l'application en exercices (Gerard, 2011, p. 3). Il est proposé de soumettre les élèves à une dizaine d'exercices de même niveau (Gerard, 2006). Par la suite, la synthèse ou le résumé offrirait la possibilité d'établir des liens entre les différents savoirs ou savoir-faire appris. Une fois ces liens instaurés, les élèves sont amenés à réinvestir en situation complexe, ou situation d'intégration. Dans la semaine d'intégration proposée par le modèle du BIEF, il est suggéré que deux ou trois situations soient présentées aux élèves. La première devrait se réaliser en partie en groupe, en partie de manière individuelle. Ensuite, une deuxième situation, de la même famille que la première, est présentée et traitée individuellement dans une perspective d'évaluation formative. Une remédiation découle de celle-ci (Aden et Roegiers, 2003; Rajohnson *et al.*, 2005; Gerard et Roegiers, 2010), et au besoin, une troisième situation est présentée aux élèves (Gerard et Roegiers, 2010).

Ainsi, le développement des compétences, dites de base, surviendrait lors de la quatrième étape, c'est-à-dire au travers des situations d'intégration, parfois nommées situations-problèmes, situations complexes ou même une tâche (Gerard et Roegiers, 2010). Roegiers (2008a) signale le consensus autour du "savoir-agir en situation" dans une approche par compétences. Cependant, il relève que pour certains, les situations sont source d'apprentissages, et pour d'autres, l'aboutissement. Selon les moments d'apprentissage présentés plus haut (Gerard et Braibant, 2004; Gerard, 2011), il ressort que les situations se présenteraient à la fois comme source et critères des compétences. Par contre, le discours général émis par le BIEF laisse croire un intérêt plus marqué aux situations pour l'aboutissement des compétences, de là le concept d'intégration.

Pour le BIEF, les situations présentées en contexte scolaire ne peuvent représenter fidèlement des situations de vie, mais elles doivent s'en approcher le plus possible (Roegiers, 2005c) et garantir ainsi sa complexité (Roegiers, 2011). En outre, ces situations devraient être significatives pour l'élève et être porteuses de valeurs positives comme la citoyenneté et la préservation de l'environnement (Roegiers, 2005c). Ces situations devraient déboucher sur une production, sur une résolution de problème et cela, par une action sur le monde (Roegiers, 2004). En 2001, le vocable "inédit" était employé dans le discours du BIEF pour qualifier les situations. C'est en 2004 que Gerard et Braibant établissent un parallèle entre situation-problème et situation inédite, en stipulant que si la situation n'était pas inédite, « elle ne poserait pas problème » (p. 2). De ce fait, la nouveauté d'une situation semble requise afin de mettre en branle le processus d'adaptabilité nécessaire pour développer des compétences.

De manière générale, les auteurs du BIEF arguent que ces situations doivent être définies en fonction de la (ou des) compétence(s) visée(s) (Gerard, 2010; Gerard et Roegiers, 2010), mais Gerard (2007), se basant sur Roegiers (2000) et Jonnaert, Barrette, Masciotta et Mané (2006), mentionne que « ce n'est que sur la base de ce

“référentiel de situations” qu’il devrait être possible d’élaborer de manière pertinente les référentiels de compétences, de formation et d’évaluation » (p. 4). De ce fait, il n’est plus évident de voir si ce sont les compétences qui définissent les situations, ou l’inverse. D’après Gerard (2007), le “référentiel de situations” en question devrait posséder deux dimensions, dont les finalités éducatives, ainsi qu’une description de situations de vie, c’est-à-dire « des situations auxquelles les élèves peuvent être confrontés en dehors du système éducatif » (p. 4). À cet égard, le BIEF souligne le travail préparatoire à l’écriture des curricula au Niger, qui consiste à recenser des situations de vie; exercice qu’il qualifie d’intéressant (Roegiers, 2008a). Il n’y a pas de détail relatif aux modalités de recension, uniquement une mention.

Gerard (2007) établit un lien d’équivalence entre “référentiel de situations” et “profil de sortie”. Roegiers (2008a) a quant à lui identifié trois différentes conceptions des profils de sortie : 1) un profil général, en termes culturels et cognitifs, 2) un profil en termes de standards et 3) un profil en termes de familles de situations complexes. Ces trois conceptions seraient porteuses de tensions, car « la préoccupation de “développer le savoir et la culture”, combinée à la peur de s’enfermer dans un profil de sortie réducteur, reste profondément ancrée chez bon nombre de décideurs et d’autres acteurs » (Roegiers, 2011, p. 5). La pédagogie de l’intégration priviléierait les familles de situations pour définir le profil de sortie, car il répondrait aux « exigences d’insertion de l’élève dans un tissu socio-économico-culturel en perpétuelle évolution; il témoigne aussi d’un souci de co-construction de cet environnement par l’élève » (p. 7). De plus, dans ce type de profil, l’élève « doit pouvoir faire face à certaines catégories de situations complexes, de manière contextualisée et personnalisée (De Ketele, 1996; Roegiers, 2000; Beckers, 2002; Jonnaert, 2007) » (Roegiers, 2008b, p. 66). Ce choix n’exclurait pas l’apport des deux autres conceptions : « les préoccupations des profils en termes culturels et cognitifs sont prises en compte, ainsi que celles des profils en termes de standards dans le sens où, d’une certaine manière, l’approche par les familles de situations transcende ces deux types de profils » (Roegiers, 2008a, p. 9). Par contre, dans un autre article de la

même année, Roegiers (2008b) mentionnait, à propos du profil en termes de familles de situations, qu'il « détermine une autre conception de l'approche par compétences, qui s'inscrit en rupture avec l'approche par les standards » (p. 7).

Dans une publication de 2006, et dans le cadre de la *Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie* (Toualbi-Thââlibi et Tawil, 2006), Roegiers (2006c) parlait du concept d'“Éditions”¹⁹, qui constituerait la « traduction d'un profil de sortie dans un cycle donné » (p. 60). Parfois nommé “Édition de fin de cycle”, parfois “Éditions disciplinaires”, il se déclinerait en compétences terminales disciplinaires²⁰, ou de groupe de disciplines. Le concept d’“Éditions” est analogue à celui d’Objectif terminal d’intégration (OTI) développé par De Ketela (1996), terme régulièrement employé par le BIEF. Ainsi, il est prévu qu'un OTI, qui intègre les compétences de base dans des familles de situations, soit formulé pour chaque discipline dans le profil de sortie, mais il est aussi possible d'envisager un OTI interdisciplinaire pour un groupe de disciplines (Roegiers, 2006c, 2008a). Cet OTI est constitué de familles de situations qui, référant à Operti (2007, dans Roegiers, 2008a) « répondent autant à des préoccupations locales que régionales de même qu'universelles; l'élève y est vu avant tout à travers son potentiel à “savoir agir” de manière critique dans un environnement évolutif » (p. 4). L'idée de famille de situations est étroitement liée à la perspective d'évaluation, car pour juger d'une compétence, il ne s'agirait pas que l'élève arrive à traiter une seule situation, mais un certain nombre de situations possédant des caractéristiques communes. Par ailleurs,

¹⁹ Il est possible que ce concept soit propre à l'Algérie et que ce soit pour cette raison qu'il n'ait pas été mentionné dans d'autres publications du BIEF. Cette hypothèse rejoindrait le discours émis en 2008a par Roegiers, selon lequel la terminologie employée varie d'un pays à l'autre pour des raisons de contextualisation. Il est également possible qu'il s'agisse d'une erreur puisque les autres parties du même texte réfèrent à l'Objectif terminal d'intégration pour traiter de cet élément.

²⁰ Selon la lecture que nous faisons du *corpus* du BIEF, compétence terminale et compétence de base seraient synonymes. Ce qui nous permet d'établir ce lien, c'est entre autres lorsque Roegiers (2008b) mentionne que « Le concept central [à la pédagogie de l'intégration] est le concept de “compétence de base”, ou “compétence terminale”, donc pas nécessairement de distinction entre les deux. De plus, en parlant de compétences terminales dans Roegiers (2006c), l'auteur mentionne qu'elles doivent être présentes en petit nombre, soit 2-3 par année et par discipline. Ce même discours est repris dans les publications qui emploient le terme de compétences de base.

« La manière dont un profil est opérationnalisé dans un curriculum est déterminante. C'est notamment elle qui induit de manière très directe le type d'épreuves sur lesquelles s'appuient les évaluations certificatives » (Gerard, 2007, p. 4). La prochaine section examinera donc le discours du BIEF quant à l'évaluation.

1.5 L'évaluation des apprentissages

Comme cela a été soulevé lorsqu'il était question de la conception du curriculum, l'évaluation est, selon le BIEF, l'un des piliers d'une réforme. Le titre d'une publication de 2010 est éloquent pour situer la place de l'évaluation dans le discours du BIEF : *Curriculum et évaluation : des liens qui ne seront jamais assez forts* (Gerard et Roegiers, 2010). Pour Gerard (2006), « Une réforme éducative ne peut donc ignorer l'évaluation des acquis scolaires, car si celle-ci n'est pas en synergie avec les objectifs de la réforme, cette dernière risque bien d'échouer : les enseignants continueront à se conformer à ce qui est attendu à travers l'évaluation » (p. 85). De cette façon, l'évaluation doit se conformer progressivement à l'approche par compétences (Miled, 2005). Par ailleurs, l'abondance des publications sur le sujet de l'évaluation, qui constitue 31 % des publications où le sujet de l'évaluation des compétences est l'objet principal, rend effectivement compte de l'intérêt du BIEF à réfléchir sur cette question. Le discours sur l'évaluation des compétences s'est modifié au sein du BIEF au fil des ans. Les prochaines pages présentent le discours principal du BIEF à l'égard des fonctions de l'évaluation, des objets d'évaluation et des modalités d'évaluation.

1.5.1 Les fonctions de l'évaluation

Les auteurs du BIEF (Gerard et Roegiers, 1993; De Ketela, Gerard et Roegiers, 1997) se réfèrent à la définition proposée par De Ketela (1989) en ce qui a trait à l'évaluation. Pour Gerard (2002), il s'agirait de la définition la plus complète pour parler du processus d'évaluation. Celle-ci va comme suit :

Évaluer signifie

- recueillir un ensemble d'informations suffisamment pertinentes, valides et fiables
- et examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats aux objectifs fixés au départ ou ajustés en cours de route,
- en vue de prendre une décision (p. 3).

Le BIEF identifie trois fonctions de l'évaluation : l'orientation (diagnostique), la régulation (formative) et la validation (certificative) (Gerard, 2002), sans toutefois préciser en quoi elles consistent, mais en renvoyant le lecteur à deux publications antérieures (De Ketele et Roegiers, 1993; Gerard, 1998). C'est dans une publication de 2004 que Gerard (2004) repend ces trois fonctions dans son article *Tout dépend de ce qu'on veut évaluer*. Concernant l'évaluation d'orientation, de type prédictif, l'accent est porté sur l'évaluation des potentialités et des risques. L'auteur soulève la limite associée au temps : « il semble que sa validité ne dépasse jamais, pour un individu, une période de 6 mois » (p. 3). Elle est, dans cet article, définie comme suit : « l'évaluation d'orientation consiste donc à recueillir l'information sur les potentialités et les risques d'un élève, pour explorer les différentes directions qui se présentent à lui et lui recommander celle qui semble le mieux lui convenir » (p. 3). La différenciation est alors un aspect qui ressort de ce type d'évaluation. L'évaluation de régulation, ou formative, est présentée comme celle qui a une fonction diagnostique, servant à déceler les erreurs en vue d'y remédier. Elle apparaît en tant que « levier qui permettrait à l'élève de progresser dans son apprentissage, de telle sorte qu'il n'aurait plus aucune crainte à avoir lors du recueil d'informations » (p. 3). Les activités de remédiation seraient présentées à la suite d'une deuxième situation, traiter de manière individuelle, en fonction des difficultés décelées lors de celle-ci. L'évaluation certificative quant à elle, a une fonction essentiellement administrative et « elle est nécessaire parce que la société a besoin de s'assurer que les élèves issus du système éducatif ont effectivement les compétences censées être développées » (Gerard, 2004, p. 4).

Dans les publications qui suivent, et dans les modalités d'évaluation, la fonction d'orientation se voit délaissée, et le BIEF se concentre sur les évaluations certificatives, et dans une moindre mesure, les évaluations formatives. Selon leur discours, les pratiques en classe sont étroitement liées avec les évaluations certificatives, puisque « les enseignants reporteront leurs efforts sur ce qui est réellement évalué pour certifier » (p. 3). Pour cette raison, le BIEF croit que la réussite d'une approche est intimement liée à l'évaluation. Toutefois, Gerard et Roegiers (*Ibid.*) mettent en garde contre le risque de concevoir un curriculum uniquement en fonction de l'évaluation, car les processus d'enseignement-apprentissage risqueraient de ne pas évoluer dans le sens de l'innovation introduite par la réforme.

1.5.2 *Les objets d'évaluation*

En 2000, Gerard avançait que « l'école prépare à la maîtrise des compétences, mais elle ne permet guère de les mobiliser, et encore moins de les évaluer »²¹ (p. 11). Dès lors, la réflexion de l'auteur ne considérait pas l'évaluation des compétences, mais s'en tenait plutôt, à l'instar de Chomsky, à l'évaluation des performances observables : « Lorsqu'on essaie d'évaluer la compétence d'une personne, on ne peut donc prendre en considération qu'une ou plusieurs "performances" dans une ou plusieurs situations données » (p. 12). Cette conception revient à évaluer les capacités, telles que définies par le BIEF. Devant cette lacune, il semble que le BIEF se soit lancé dans une quête réflexive intensive en vue de la combler.

Par la suite, une publication consacrée à l'évaluation, *L'indispensable subjectivité de l'évaluation* (Gerard, 2002) commence à parler de l'évaluation des compétences, mais de manière plutôt discrète. En effet, nous peinons alors à

²¹ Cette idée est textuellement reprise dans Peyser *et al.* (2006, p. 11), ce qui ne rend pas compte de l'évolution de la réflexion qui a eu lieu entre 2000 et 2006 au sujet de l'évaluation des compétences.

distinguer l'évaluation traditionnelle de l'évaluation qui accompagne l'innovation des compétences, mais contrairement à l'article *Savoir... oui, mais encore?* (Gerard, 2000), où l'évaluation des compétences n'est pas possible en contexte scolaire, l'auteur parle désormais d'évaluer des compétences. Toutefois, rien ne laisse présager de distinction entre l'évaluation de compétences et de performances, car l'auteur utilise le terme de performance pour parler de l'objet de l'évaluation. C'est en 2004, avec la publication de *Tout dépend de ce qu'on veut évaluer* (Gerard, 2004), que l'évaluation des compétences se précise. Le BIEF suggère alors que les évaluations certificatives « se réalisent à travers des situations complexes appelant une production, elle aussi complexe, de la part de l'élève » (p. 5), mais signale tout de même que « les modalités d'une telle correction restent dans la plupart des cas à inventer » (*Ibid*). Dès lors, seule la fonction certificative est traitée relativement aux compétences à ce moment. Par ailleurs, l'idée de l'utilisation du portfolio est introduite, mais toujours dans la visée de constituer des preuves en vue d'une validation. Gerard (2004) ajoute que « l'évaluation certificative ne peut jamais porter que sur ce qui a fait l'objet d'un apprentissage préalable suffisamment important pour supposer a priori que l'élève en maîtrise les objectifs » (p. 5). L'évaluation ponctuelle des ressources n'est pas exclue, et se présente même comme une nécessité avant de pouvoir évaluer les compétences en situations complexes (Miled, 2005). Ainsi, « des épreuves "ressources" semblables aux épreuves classiques sont également élaborées pour accroître l'acceptabilité de l'évaluation et en accroître le sens » (Gerard, 2010, p. 4), mais également pour permettre de vérifier si l'insuccès d'un élève à résoudre une situation-problème traduit une incompréhension des ressources à mobiliser ou une incapacité à les mobiliser et les intégrer.

En matière d'évaluation, le BIEF insiste sur l'évaluation des réussites plutôt que l'évaluation des erreurs. Il formule à cet égard une critique, dès 2004, sur les pratiques évaluatives qui débouchent le plus souvent sur ce qu'ils appellent les «échecs abusifs», qui surviennent justement lorsque le correcteur s'attarde à déceler les erreurs (Gerard, 2004). En 2005, Roegiers écrit un article *L'évaluation selon la*

pédagogie de l'intégration. Est-ce possible d'évaluer les compétences des élèves ? dans lequel les réussites et les échecs abusifs sont repris et où leurs conséquences pour les systèmes éducatifs sont soulignées. Selon l'auteur, les réussites et les échecs abusifs découlent directement des modalités d'évaluation, et entraînent des élèves compétents à redoubler, ou des élèves n'ayant pas atteint le niveau de compétences souhaité à passer au niveau supérieur. Cela entraînerait « un cocktail efficace pour faire exploser l'hétérogénéité des classes, hétérogénéité qui est un des facteurs majeurs qui entravent le travail de l'enseignant. C'est ainsi que l'école génère elle-même les maux dont elle se plaint par ailleurs » (p. 3). L'autre conséquence liée aux réussites et aux échecs abusifs serait l'analphabétisme fonctionnel.

1.5.3 *Les modalités d'évaluation*

La réflexion sur les modalités d'évaluation dans le champ de l'éducation serait fondée sur la psychométrie, et De Ketele et Gerard (2005) notent qu'il s'agit là d'une limite méthodologique, puisque les spécificités liées à l'éducation nécessiteraient de se positionner plutôt dans l'édumétrie (Carver, 1974). Dans son article *L'évaluation des compétences à travers des situations complexes*, Gerard (2010) s'appuie sur les propos de Roegiers (2004) pour affirmer que « l'évaluation par situations complexes est la seule pertinente dans le cadre d'un système éducatif inscrit dans la perspective de l'approche par les compétences » (p. 2), « puisqu'elle est la seule à susciter la mobilisation et l'intégration de ressources pour résoudre des problèmes » (p. 7). Dans un même ordre d'idées, Gerard relève que, dans pareil contexte, « les outils d'évaluation des acquis des élèves ne peuvent plus se limiter à prélever un échantillon de contenus et/ou d'objectifs opérationnels », car « la qualité première d'un outil d'évaluation doit être sa pertinence par rapport au système dans lequel il s'insère » (p. 2). Les évaluations doivent donc proposer « une ou des situations complexes, appartenant à la famille de situations définie par la compétence, qui nécessiteront de la part de l'élève une production elle-même complexe pour résoudre la situation (Beckers, 2002; Roegiers, 2004; Rey, Carette, Defrance et Kahn,

2003; Scallon, 2004; De Ketele et Gerard, 2005; Gerard - BIEF, 2008; Tardif, 2006) » (p. 1). L'auteur s'appuie alors sur une publication antérieure (De Ketele et Gerard, 2005) pour soulever quelques difficultés posées par l'élaboration, l'utilisation et la validation de tels outils d'évaluation, lesquelles « nécessitent encore de nombreux travaux pour être pleinement résolues » (Gerard, 2010, p. 7).

Avant d'élaborer davantage sur l'évaluation en situations complexes, soulevons qu'en complément à cette modalité, l'utilisation du portfolio se présente comme un deuxième dispositif permettant d'évaluer les compétences (Gerard, 2007; 2010). Déjà en 2002, Gerard, recourant aux travaux de Cardinet (1992), mentionnait l'apport du portfolio « pour la reconnaissance des acquis expérientiels » (p. 3). Il constitue, selon Gerard (2007; 2010), un outil d'évaluation authentique (Mottiez-Lopez, 2006), car il permet d'évaluer les compétences réelles (Gerard, 2006, dans Gerard, 2007; 2010). De plus, il se présente au service du développement de la métacognition (Nunziati, 1990, dans Gerard, 2007; 2010), et rend l'élève actif quant « à la sélection des contenus, à la définition des critères de sélection et d'appréciation des travaux » (Gerard, 2007, p. 13; 2010, p. 10). Toutefois, en 2007, le portfolio n'avait pas été l'objet de validation empirique (Gerard, 2007), et Roegiers (2006b) mettait en garde contre les innovations, tel le portfolio, qui, sans les conditions nécessaires, peuvent contribuer « à creuser le fossé entre les plus nantis et les plus démunis » (p. 4).

Sur la base de l'évaluation par les situations complexes, davantage développée par l'équipe du BIEF, les auteurs se sont résolus à proposer des pistes par le biais des critères et des indicateurs. Avant d'entreprendre toute évaluation, il est important, pour le BIEF, de préciser l'objectif de l'évaluation. Le choix des critères est un aspect important. Les critères doivent être pertinents, c'est-à-dire en adéquation avec la définition de la compétence à évaluer. Ils doivent être indépendants, donc que la réussite ou l'échec d'un critère n'ait pas d'incidence sur un autre critère. Ils doivent être peu nombreux et pondérés selon leur importance pour ne pas encombrer l'effort

de correction, qu'ils puissent servir de repère pour l'apprentissage, et pour limiter le risque de dépendance des critères entre eux. Pour la pondération, Gerard (2002) suggère que l'évaluation présente des critères minimaux et des critères de perfectionnement. En 2005, Roegiers (2005c) qualifie le critère comme « la pierre angulaire de l'évaluation des compétences » (p. 5). Il définit alors le critère minimal comme « un critère qui fait partie intégrante de la compétence, un critère requis pour déclarer l'élève compétent », et un critère de perfectionnement comme « un critère qui ne conditionne pas la maîtrise de la compétence » (p. 6). Ce système de critères minimaux et de perfectionnement aurait d'ailleurs été jugé comme pertinent par le Directeur de la pédagogie et de la formation en Côte d'Ivoire (Roegiers, 2008a). Cette modalité permettrait de déceler plus facilement les difficultés spécifiques, et par le fait même, d'y remédier (Gerard, 2007; Roegiers, 2005c). De plus, cette pratique permettrait de porter un regard plus nuancé sur les réalisations d'élèves autre que bon ou mauvais (Roegiers, 2005c). Reste que dans l'étude de cas mené à Djibouti, Aden et Roegiers (2003) mentionnent que « Les pratiques de remédiation sont, quant à elles, restées relativement isolées, compte tenu du grand nombre d'élèves dans les classes (55 élèves par classe en moyenne), et de la difficulté de faire face à plusieurs fronts à la fois (l'intégration, l'évaluation critériée, la remédiation) » (p. 3).

Par la suite, pour chacun des critères, il s'agit de délimiter des indicateurs pour juger l'atteinte ou non du critère. Ces indicateurs peuvent être des faits ou des représentations; ils peuvent être quantitatifs ou qualitatifs. Ensuite, la méthode de recueil d'informations sera sélectionnée en fonction d'une obligation de fiabilité et de validité, afin qu'elle permette de recueillir effectivement ce qui a été établi lors de la délimitation des critères et des indicateurs, mais également que ces informations puissent être recueillies par un autre évaluateur, à un autre moment ou dans un contexte différent. Enfin, la dernière étape sera de donner du sens aux données recueillies (Ardoino, 1976) et de vérifier si les critères et les indicateurs ont permis l'évaluation de l'objectif initialement précisé.

La règle des deux tiers, développée par De Ketele (1996), serait utile pour minimiser les échecs et les réussites abusifs, mais également pour juger adéquatement de la compétence d'un élève (De Ketele et Gerard, 2005; Gerard, 2007; Roegiers, 2005c). Il s'agit de présenter trois occasions indépendantes pour vérifier l'atteinte du critère. Ils prescrivent alors deux réussites sur trois pour les critères minimaux qui, en terme de pondération, correspondent à 75 % de la note, et un poids d'un quart (25 %) pour les critères de perfectionnement. Dans cette optique, le seuil de passage devrait se situer à 50 %. Les auteurs présentent certaines conditions afin d'effectuer une bonne sélection des critères (Gerard, 2010).

Belair (1999) aurait dégagé une liste de critères, mais Gerard (2007) soutient qu'il n'existe pas une liste générique de critères pour toutes les disciplines, même si certains critères minimaux reviennent souvent : la pertinence de la production, l'utilisation correcte des outils de la discipline (concepts et savoir-faire) et la cohérence interne de la production (Gerard, 2010). « Cette affirmation d'absence de modèle absolu au niveau des critères ne va pas à l'encontre des efforts légitimes d'harmonisation (inter)ationale des critères » (*Ibid.*, p. 6), dit l'auteur, laquelle serait favorable à l'équivalence des diplômes dans un contexte international. Dans cet ordre d'idées, Gerard (*Ibid.*) décrit la démarche méthodologique pour l'élaboration d'outils d'évaluation en précisant que si « la qualité première d'un outil d'évaluation doit être sa pertinence par rapport au système dans lequel il s'insère » (Gerard, 2010, p. 2), cette démarche demeure « globalement la même, quel que soit le terrain de réalisation (Roegiers, 2004; Gerard - BIEF, 2008) » (Gerard, 2010, p. 3). La démarche proposée s'inscrit dans une perspective pragmatique :

les concepteurs se demandent quelles situations concrètes permettraient de certifier la maîtrise des compétences visées. Sur la base de ces situations concrètes, ils dégagent les paramètres de la famille des situations, c'est-à-dire les éléments communs à toutes les situations de la famille. Ces paramètres concernent l'univers de référence en termes de ressources, le type de situations, le type et le nombre de supports, le type de tâche attendue, les conditions de résolution, le type de critères utilisés pour évaluer la production... de telle sorte à permettre à d'autres

concepteurs d'élaborer de nouvelles situations, considérées comme équivalentes (Gerard, 2010, p. 3-4).

Le contexte lié à un tel processus de correction impliquerait « une sorte de révolution culturelle dans la manière de considérer les copies des élèves » (Gerard, 2010, p. 7), « un détachement de la part des correcteurs par rapport à leur pratique habituelle, ainsi qu'un travail spécifique pour réduire les désaccords intercorrecteurs » (Gerard, 2010, p. 8).

Reste que les attitudes liées à l'évaluation constituerait un préalable. S'appuyant sur « un excellent article, trop méconnu malheureusement » de Cardinet (1992, dans Gerard, 2002, p. 2) la subjectivité liée à l'évaluation fait l'objet d'un article, *L'indispensable subjectivité de l'évaluation*. Les tentatives théoriques et pragmatiques de rendre l'évaluation objective seraient vaines, car « atteindre l'objectivité semble être de l'ordre de la chimère, du rêve inaccessible » (Gerard, 2002, p. 1). L'évaluation devrait « se fonder sur une démarche consciente, rigoureuse, critique » (p. 2), et la « subjectivité est nécessaire pour que l'on puisse vraiment parler d'un processus d'évaluation » (Gerard, 2002, p. 1). En prenant appui sur les travaux du philosophe Heidegger, qui opposent subjectivité et affectivité, Gerard (2002) relève que c'est l'arbitraire qu'il faut éviter; la subjectivité est nécessaire pour donner du sens aux résultats. Cette subjectivité passerait par différents niveaux : la fonction de l'évaluation, le choix des critères, des indicateurs et de la stratégie (méthode, technique, outil), de même que l'adéquation entre les indicateurs et les critères.

De plus, De Ketele et Gerard (2005) ont proposé une démarche de validation des épreuves d'évaluation dans le cadre d'une approche par compétences en s'appuyant sur les critères de pertinence (De Ketele, Chastrette, Cros, Mettelin et Thomas, 1989; Raynal et Rieunier, 2003), de validité (Laveault et Grégoire, 2002) et de fiabilité (Cardinet et Tourneur, 1985; Laveault et Grégoire, 2002). Pour illustrer une épreuve d'évaluation qui satisferait à la fois ces trois critères, le recours à

l'exemple du tir à l'arc développé par Laveault et Grégoire (2002) est utilisé (De Ketele et Gerard, 2005; Gerard, 2005, 2006), de même que l'exemple d'un enseignant de français en langue seconde de 9^e année (Gerard, 2005, 2006).

2. LA CHAIRE UNESCO DE DÉVELOPPEMENT CURRICULAIRE

2.1 Présentation du bureau et description du *corpus*

Jeune chaire dans la lignée des Chaires UNESCO, la CUDC a pris naissance en 2009, et son fondateur et titulaire est le professeur Philippe Jonnaert de l'Université du Québec à Montréal. Selon les informations divulguées sur le site Internet de la Chaire, l'équipe est actuellement composée du titulaire, de huit professeurs réguliers, de huit professeurs associés et de six étudiants. Les travaux de la Chaire s'inscrivent en continuité avec les travaux de l'Observatoire des réformes en éducation (ORÉ), dont le directeur était le titulaire actuel de la CUDC. Avant 2005, année de la création de l'ORÉ, le directeur et titulaire œuvrait au sein du Centre interdisciplinaire de recherche sur l'apprentissage et le développement en éducation (CIRADE) où ce dernier a été nommé à la direction en 2001. Cette époque, n'étant pas assez documentée, n'a pas retenu notre attention puisque nous ne pouvions pas vérifier si le Centre effectuait des interventions dans des pays francophones d'Afrique. C'est pour cette raison que certaines publications présentes sur le site de la CUDC, portant explicitement le sceau du CIRADE, dont *Analyse structurante des mathématiques du primaire dans le nouveau curriculum québécois* (Pallacio et Jonnaert, 2001), *Action et compétence, situation et problématisation* (Jonnaert, 2003), *Actualité du transfert en éducation* (Jonnaert, 2002) et *Perspectives curriculaires contemporaines et changements des rapports aux savoirs* (Jonnaert, 2003) ont été retirées du *corpus* de la CUDC.

Ce sont des membres du CIRADE, dont Philippe Jonnaert, qui ont été à l'origine de l'ORÉ, puis, en 2009, l'ORÉ a obtenu le statut de Chaire UNESCO par

l’initiative de Philippe Jonnaert, et est devenu la Chaire UNESCO de développement curriculaire. La CUDC se spécialise en ingénierie du curriculum et accompagne « les ministères de l’Éducation, les systèmes éducatifs, les institutions d’enseignement supérieur et les universités dans leurs processus complexes de réformes curriculaires » (CUDC, 2013, p. 1). Déjà à l’époque de l’ORÉ, les membres intervenaient d’abord comme consultants auprès du ministère de l’éducation québécois, notamment au sujet de la réforme du curriculum pour la formation générale de base des adultes, mais également dans quelques pays africains (Lafortune, Ettayabi et Jonnaert, 2007, p. 187). Actuellement, la CUDC intervient au Niger, en Côte d’Ivoire et en République Démocratique du Congo en ce qui a trait au curriculum de l’éducation primaire (ou de base).

Dans l’ensemble des 25 documents retenus, quatre documents ont été rédigés dans le cadre du *Projet Intégration des TICE dans les apprentissages de base à l’école élémentaire au Sénégal*, projet à l’époque de l’ORÉ, en collaboration avec l’Institut national d’étude et d’action pour le développement de l’éducation (INEADE-Sénégal) et le Centre de recherches pour le développement international (CRDI)²²; un document a été préparé pour l’Union économique et monétaire ouest-africaine (UEMOA); un document est associé à l’OIF; un document a été rédigé pour le BIE-UNESCO; six ont été publiés dans des revues scientifiques ou professionnelles, un chapitre d’ouvrage collectif; deux sont en lien avec des séminaires; et 11 endossent le nom du bureau (deux pour l’ORÉ, et neuf pour la CUDC).

Notons également une particularité relative à la recension des documents pour la constitution du *corpus* d’analyse de la CUDC. Sous l’onglet de l’année 2008, année qui précède l’obtention du statut de Chaire UNESCO, certains textes d’années antérieures ont été réédités sans modification : *Osons simplement parler d’évaluation*

²² Société d’État canadienne

(1995), *Actualité du transfert en éducation* (2002) et *Perspectives curriculaires contemporaines et changements des rapports aux savoirs* (2003), dont les deux derniers qui ont été retirés puisqu'ils faisaient mention du CIRADE. En raison de la réédition de ces textes, il s'agit de l'année de publication la plus visible en terme quantitatif pour la CUDC.

Dix-neuf documents ont été l'objet d'une recension des références utilisées sur les 25 qui constituent le *corpus*. Quatre documents rejetés pour l'exercice ne contenaient pas de références (Cyr, 2008; Jonnaert, 2011a, 2012a), dont une grille d'analyse (Jonnaert, 2005). Deux autres documents n'ont pas été retenus, car ils représentent des recensions d'écrits (Ayotte-Beaudet, Furtuna, Sambote, 2012; Ayotte-Beaudet et Jonnaert, 2010), donc les références employées ne sont pas nécessairement représentatives et significatives dans les travaux de la CUDC. Au total, les différents documents utilisés en guise de références parmi les 19 textes retenus correspondent au nombre de 357.

Sur ce nombre, ce sont les références cognitives qui sont majoritairement représentées avec 255 différentes références, ce qui correspond à 71 % de l'ensemble des références répertoriées (Annexe G). La référence cognitive ayant été le plus citée, *Tendances mondiales et développement des curricula* (Braslavsky, 2001) s'est trouvée dans 47 % du *corpus*. Comme son titre l'indique, la référence à ce texte s'est généralement faite pour dégager les tendances mondiales en termes de développement curriculaire, et principalement sur l'évolution des conceptions liées au curriculum. Le deuxième titre ayant été le plus cité est *Des fins aux objectifs de l'éducation. Un cadre conceptuel et une méthode générale pour établir les résultats attendus d'une formation* (D'Hainaut, 1988) à 37 %. Les raisons de référer à cet ouvrage sont multiples. Entre autres, il en va pour la définition que l'auteur attribue aux compétences, pour sa contribution dans le dépassement de la PPO, pour le rapprochement que l'auteur avait établi entre objectif et situation, etc.

Les références institutionnelles employées par la CUDC se retrouvent quant à elles au nombre de 28 références sur les 357 citées, ce qui équivaut à 8 % de références institutionnelles (Annexe G). Si l'on observe ces références au regard des fois où elles sont apparues dans les différents textes de la CUDC, elles représentent 6 %. Les textes qui se trouvent en tête de liste renvoient à la documentation officielle gouvernementale québécoise ou provenant d'organisations internationales. En effet, nous constatons la représentation des trois organisations internationales influentes dans les politiques éducatives internationales, dont deux organisations économiques, de même qu'une publication ministérielle du Québec concernant l'éducation des adultes. Ces références, citées à deux reprises dans les 19 documents de la CUDC, sont *Société du savoir et gestion des connaissances. Enseignement et compétences* (OCDE, 2000), *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue* (Ministère de l'Éducation du Québec, 2002), *Rapport mondial du suivi sur l'EPT - 2005. Éducation pour tous, l'exigence de la qualité* (UNESCO, 2004) et *Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy. Challenges for Developing Countries. A World Bank Report* (Banque mondiale, 2003). Elles s'y retrouvent entre autres pour discuter de l'approche située qui s'est installée dans la formation des adultes au Québec (Ministère de l'Éducation du Québec, 2002), pour présenter différentes définitions des compétences (OCDE, 2000), pour identifier la tendance mondiale des compétences au cœur des réformes (UNESCO, 2004) et pour traiter des conditions d'implantation des TIC dans les systèmes éducatifs (World Bank, 2003).

À propos des autoréférences, 74 renvoient à des publications écrites par des membres de la CUDC, ce qui équivaut à 21 % d'autoréférence (Annexe G). Si l'on observe l'autoréférence du point de vue de la fréquence de citation de ces références parmi les 19 documents, nous obtenons un taux d'autoréférence de 28 %. Les trois textes autoréférentiels les plus cités sont *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. (Jonnaert, 2002) (dans 47 % du *corpus*); *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour la formation didactique des enseignants* (Jonnaert et Vander Borght, 2003) (dans 47 % du *corpus*);

et *Contribution critique au développement des programmes d'études : compétences, constructivisme et interdisciplinarité* (Jonnaert, Barrette, Boufrahî et Masciotra, 2005) (dans 42 % du *corpus*). Les objets de ces références sont nombreux et diversifiés. Essentiellement, il s'agit d'éléments de problématisation du développement curriculaire selon l'APC, comme le cheminement de la notion de compétence, les positions divergentes sur les définitions et les difficultés rencontrées par les systèmes éducatifs qui s'inscrivent dans une APC. S'y trouve également la présentation de réflexions et de travaux effectués par des membres de la Chaire, tels l'analyse d'échantillons de définitions des compétences, le développement du concept d'hypothèse d'objectif dans des travaux antérieurs, ou encore la place des situations pour le développement des compétences. Enfin, ces références sont utilisées afin de définir certains termes, dont les compétences, la cognition située et les situations-problèmes.

2.2 Les opérations de développement curriculaire

Les membres de la CUDC-ORÉ se présentent principalement comme des chercheurs sur le curriculum en développement (Jonnaert *et al.*, 2005; Jonnaert, Barette, Masciotra et Mané, 2006; Jonnaert, Charland, Cyr, Defise, Ettayebi, Furtura, Sambote, Simbagoye et Tahirou, 2010; Jonnaert, 2011a, 2011b, 2011c) et leur *Contribution critique au développement des programmes d'études* (Jonnaert *et al.*, 2005) est d'une présence marquée sur l'ensemble du *corpus*. La finalité de leurs travaux de recherche serait « de contribuer, même minimalement, à l'amélioration d'une éducation de qualité pour tous en faisant entrer la vie dans les classes et le sens dans les apprentissages » (Jonnaert *et al.*, 2006, p. 21).

Dans une moindre mesure comparativement à la présentation du rôle de chercheur, le rôle d'experts des membres de la Chaire est également discuté en 2012, dans l'article *Sommes-nous tous experts?*. Jonnaert (2012a) relate le rôle de la Chaire en s'appuyant sur l'expérience vécue dans l'accompagnement d'une réforme du

système éducatif nigérien. Leur rôle serait alors celui de « vecteurs facilitant des innovations » (p. 1), et d'accompagnateur de réforme, afin d'optimiser le système éducatif. Pour l'auteur, « Le seul expert qui nous intéresse est celui qui est rapidement inutile là où il intervient » (p. 1). Dans cette optique d'accompagnement, la CUDC vise à « rendre leurs partenaires suffisamment autonomes afin qu'ils puissent bâtir leur propre système éducatif, réellement adapté au contexte qui est le leur, tout en intégrant les standards internationaux » (*Ibid.*). Afin de situer le rôle d'experts qu'ils doivent assumer, Jonnaert (*Ibid.*) aborde les conditions difficiles dans lesquelles ils doivent intervenir, comme les crises alimentaires, la guerre, les catastrophes naturelles, etc. Il discute également de la réputation de l'école dans ces milieux, qui est à la fois rejetée par les parents et considérée comme la source de tous les maux, d'autres fois perçue comme étant l'espoir d'un avenir meilleur. Jonnaert (*Ibid.*) soulève dès lors le manque de contextualisation des curricula développés et le calque sur des modèles nord-américains, délaissant de ce fait les cultures locales. L'auteur insiste alors que leur démarche ne consiste pas à exporter un modèle nord-américain, mais à conduire un « réel processus de construction, voire de co-construction, de systèmes éducatifs respectant leur identité tout en s'assurant que les populations puissent acquérir les compétences de base en référence aux standards internationaux » (p. 1). Les standards internationaux en question renvoient à ceux en matière de littéracie, de numéracie, de sciences et de technologie (Jonnaert, 2011a). Il s'agit, enfin, de « responsabiliser les partenaires locaux afin de réfléchir à un modèle nigérien plutôt que d'importer des modèles éprouvés dans d'autres pays » (*Ibid.*, p. 1).

Pour la CUDC, trois principales raisons seraient à la source du courant de réforme curriculaire actuel : l'évolution des connaissances qui est désormais orientée vers la considération du “tout cognitif”, car « les sources d'information provenant de l'extérieur du cadre scolaire sont parfois plus importantes que le contenu des programmes d'études eux-mêmes » (Jonnaert *et al.*, 2006, p. 4); la demande sociale et l'organisation professionnelle qui réquisitionne des compétences de haut niveau, et là

où la contextualisation est nécessaire; et la révolution numérique qui oblige l'adaptation des systèmes éducatifs et requiert à revoir les conceptions de l'apprentissage vers l'activité cognitive de l'apprenant (Jonnaert *et al.*, 2006).

Les conceptions curriculaires des membres de l'ORÉ apparaissent instables jusqu'à 2006. En effet, programmes d'études et curriculums semblent être synonymes et les deux termes sont utilisés dans une perspective quasi similaire. C'est le cas notamment dans les publications de 2005 où le développement curriculaire consiste essentiellement à rédiger des programmes d'études (Jonnaert, 2005; Jonnaert *et al.*, 2005). Par la suite, quelques publications se sont affairées à distinguer les programmes d'études du curriculum (Jonnaert, Masciotta, Barrette, Morel et Mané, 2007). Par exemple, en 2006, dans l'article *La compétence comme organisateur des programmes de formation revisitée, ou la nécessité de passer de ce concept à celui de l'agir compétent* (Jonnaert *et al.*, 2006) les auteurs écrivent, en s'appuyant sur les réflexions de Braslavski (2001), qu'une redéfinition du concept de curriculum est en cours, le différenciant de plus en plus des programmes d'études. Dans ce même article, un effort à distinguer les deux concepts est perceptible. Les auteurs mentionnent que « même s'ils sont complémentaires, *curriculum* et *programmes d'études* remplissent des fonctions différentes » (p. 3). Dès lors, le curriculum définit les orientations d'un système éducatif, ce qui permet d'adapter l'éducation aux besoins de la société, et les programmes d'études, qui précisent les contenus d'apprentissage, sont conçus selon ces orientations. Jonnaert *et al.* (*Ibid.*) soutiennent à ce moment que les programmes d'études sont inclus dans le curriculum. Cette publication caractérise donc le curriculum et les programmes d'études comme étant complémentaire et hiérarchique à la fois. Cette conception est reprise et bonifiée dans Jonnaert *et al.* (2007) où les fonctions curriculaires sont nommées, c'est-à-dire que le curriculum a la fonction d'adapter le système éducatif aux besoins éducatifs actuels de la société, de guider les actions qui doivent être entreprises pour la mise en œuvre et de présenter un plan d'action éducatif et administratif du système éducatif. C'est le curriculum qui permettrait de rendre les programmes d'études opérationnels, qui eux,

contiennent les informations nécessaires aux développements des activités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation (*Ibid.*). Suivant cette idée, Jonnaert (2008) soutient qu'« une perspective systémique du curriculum, proche de la perspective anglophone s'impose aujourd'hui » (p. 4).

Jonnaert et Ettayebi (2007, dans Jonnaert, 2008) ont dégagé quatre axes pour analyser la qualité d'un curriculum : « 1) le degré de participation des acteurs au développement et à la mise en œuvre du curriculum, 2) le degré d'univocité du curriculum, 3) son degré d'adaptabilité et 4) ses degrés de cohérence interne et externe » (p. 5). Ces axes assurent la participation des acteurs locaux dans le processus et envisagent une approche systémique du développement curriculaire selon les auteurs, assurant par le fait même d'aller plus loin que la réécriture des programmes (Jonnaert, 2008).

Malgré la distinction établie, c'est le “rédacteur des programmes d'études” qui semble être au centre des préoccupations dans les travaux de la CUDC (Jonnaert *et al.*, 2005; Jonnaert *et al.*, 2006; Jonnaert, 2007, 2008, 2011a, 2011c; Jonnaert *et al.*, 2010; Jonnaert et Simbagoye, 2012). Pour ces auteurs, les programmes d'études seraient déterminants des changements, car d'après Jonnaert *et al.* (2006), les « listes de contenus, prescrites par les programmes d'études, constituent la principale norme pour les enseignants : “c'est ce qui est écrit dans le programme que je dois enseigner” » (p. 15). Une autre raison de diriger l'attention sur cette catégorie d'acteurs, que constituent les rédacteurs de programmes d'études, serait liée aux difficultés que ceux-ci rencontrent : « Le poids qui repose sur les épaules des rédacteurs des programmes d'études est énorme », disent-ils (*Ibid.*, p. 9). Les difficultés liées à leur rôle seraient principalement dues aux méthodes d'élaboration s'appuyant sur de nouveaux cadres théoriques et épistémologiques qui ne seraient pas suffisamment solides (*Ibid.*). À cet effet, l'empressement dans lequel ces rédacteurs doivent travailler conduirait à des résistances et à de la confusion dans les réformes actuelles (Jonnaert *et al.*, 2005; Jonnaert *et al.* 2006) et les apprenants en seraient les

principales victimes. Néanmoins, même si cette centration est récurrente dans le discours de la CUDC, Jonnaert *et al.* (2010) tiennent à souligner que « L'écriture des programmes d'études ne représente qu'une des étapes de la planification d'une réforme » (p. 36). Ils présentent alors ce qu'ils conçoivent comme planification stratégique d'une réforme, où l'écriture des programmes représente seulement une des étapes sur les 14 prévues, et qui se distinguerait de la perspective techniciste de Tyler (1949) et de Levy (1977) du fait que chaque phase est négociée : « un curriculum a une dimension sociale fondamentalement négociée (Musgrove, 1968) » (Jonnaert *et al.*, 2010, p. 37). Ces phases sont dans l'ordre :

1. Réaliser un premier jet de la planification stratégique de la réforme;
2. Communiquer : mettre en place un programme récurrent de communication;
3. Mettre en place l'organigramme de la réforme;
4. Mettre en place les structures techniques au sein du système éducatif ainsi qu'un comité scientifique indépendant;
5. Comprendre les principes et impacts des nouvelles orientations qui doivent guider la réforme;
6. Définir les finalités et les grandes orientations pour le système éducatif;
7. Identifier l'ensemble des questions préalables à la mise en place de la réforme;
8. Assurer la réécriture des programmes d'études;
9. Mettre en place une politique et des outils d'évaluation cohérents par rapport aux nouveaux programmes;
10. Assurer la publication et la diffusion des nouveaux programmes d'études;
11. Définir une stratégie globale de formation des enseignants;
12. Acquérir, développer et diffuser le matériel didactique et les manuels scolaires cohérents par rapport aux nouveaux programmes;
13. Assurer la mise à l'essai et l'implantation de la réforme;
14. Mettre en place un observatoire du curriculum (Jonnaert *et al.*, 2010).

Suivant un tableau présenté dans *Curriculum, entre modèle rationnel et irrationalité des sociétés* (Jonnaert, 2011c), il semble que ces phases soient prises en charge en lieu ministériel, par des conseillers techniques du cabinet du ministre de

l'Éducation, des fonctionnaires, des techniciens spécialisés dans la rédaction de programmes d'études, des inspecteurs, des conseillers pédagogiques, des spécialistes des domaines d'apprentissage et des enseignants. Par la suite, les enseignants et les responsables de la conception et l'édition des manuels scolaires et du matériel didactique analysent, interprètent et mettent en œuvre ces orientations et contenus (*Ibid.*). Enfin, ce sont les élèves qui « Construisent des connaissances et développent des compétences en fonction de certaines orientations du curriculum et de certains éléments des programmes interprétés par les enseignants » (*Ibid.*, p. 5).

Les auteurs de la CUDC se réfèrent aux niveaux du curriculum développés par Keeves (1992) (Jonnaert, 2006, 2008, 2011c, 2012b) : « le curriculum officiel ('intended curriculum'), le curriculum réellement implanté dans les classes ('implemented curriculum') et le curriculum maîtrisé par les apprenants ('achieved curriculum') » (Jonnaert, 2006, p. 5). La référence à cette distinction permet d'expliquer l'écart qui se creuse entre chacun des niveaux, et particulièrement lorsque le curriculum officiel présente des ambiguïtés sur le plan des cadres organisateurs (Jonnaert, 2008). Ces niveaux curriculaires deviennent, en 2012, avec l'article *Prolégomène à une recherche sur le développement et la validation d'une méthodologie d'évaluation des programmes éducatifs* (Jonnaert, 2012b) une avenue intéressante pour l'évaluation des programmes éducatifs, domaine dans lequel « Un véritable programme de recherche reste à bâtir » (p. 6). En effet, comme son titre l'indique, il apparaît que la réflexion de la CUDC était toujours à l'état préliminaire en 2012 au niveau de l'évaluation des programmes éducatifs dans cette perspective. Par ailleurs, le texte en question se veut une lettre d'intention au *Conseil canadien de la recherche en sciences humaines* (CRSH). L'évaluation des programmes d'études ne semble toutefois pas un processus nouveau dans les pratiques de la CUDC, puisqu'à l'époque de l'ORÉ, une *Grille d'analyse du processus de développement d'un programme d'études conçu avec une pédagogie par objectifs comme cadre organisateur du curriculum* (Jonnaert, 2005) a été construite dans le cadre de la refondation des programmes d'études de la formation générale de base des adultes au

Québec. Par contre, les deux types d'évaluation envisagés ne semblent pas être de même niveau. La perspective la plus récente s'inscrit dans une visée comparative et poursuit l'objectif « du développement et de la validation d'outils d'évaluation des programmes éducatifs » (2012b, p. 6) en considérant les trois niveaux curriculaires mentionnés plus haut et les travaux d'Adamson et Morris (2010) qui ont croisé les catégories de programmes éducatifs dégagées par Marsh et Willis (1995) à différentes idéologies. La grille diffusée en 2005 semble davantage servir à accompagner le développement curriculaire. Cette dernière est divisée en quatre sections. La première s'intéresse à l'ancien programme, ou celui à réformer (pourquoi un nouveau programme, les problèmes et les lacunes); la deuxième, aux éléments à considérer pour la rédaction (finalités, buts et contenus); la troisième à l'égard des utilisateurs du programme (utilisateurs, bénéficiaires et outils); et la dernière section qui intervient en fin de processus (expérimentation/évaluation, accessibilité/lisibilité). Ainsi, la première section soulève la nécessité d'une évaluation préalable de l'existant. Toutefois, seulement trois questions sont posées à propos du programme à remplacer. Ces questions ne s'intéressent qu'aux problèmes, lacunes et difficultés de l'ancien programme, alors que dans une autre publication, de la même année, les auteurs parlaient d' « analyser comment utiliser les apports incontestés d'une pédagogie par objectifs, lorsqu'ils sont inscrits dans les perspectives actuelles des nouveaux programmes » (Jonnaert, Barrette, Boufrahi et Masciotra, 2005, p. 670).

L'analyse de l'existant est également discutée par Jonnaert (2008) où son importance est soulevée, ainsi que la forte participation des acteurs locaux dans le processus de réforme curriculaire, afin d'assurer « un ancrage local » au nouveau curriculum (p. 7). De cette façon, un curriculum est, pour Jonnaert (*Ibid.*), ancré culturellement et c'est pourquoi la transposition technique ne suffirait pas. La démarche adaptative du curriculum aux besoins sociétaux d'une région de Blum et Goldman (1989) est celle qui semble la plus appropriée pour respecter cette nécessaire contextualisation. Concrètement, en lien avec l'expérience vécue au Niger par certains de ses membres, la CUDC aurait accompagné des techniciens de la

Direction de curricula et de l'innovation pédagogique pour mener l'analyse préalable de l'existant en 2003-2004 (Jonnaert, Cyr, Charland, Defise et Simbagoye, 2011). Cet exercice aurait été suivi de 46 ateliers régionaux pour identifier les besoins d'éducation et de formation en 2005-2006, puis un atelier de restitution pour finalement constituer une banque de situations (2006-2007). Simultanément, la CUDC a dispensé des formations aux démarches curriculaires et les documents préalables à la rédaction des programmes ont été préparés. C'est en 2009-2010 que la rédaction des programmes s'est effectuée, et en 2011, Jonnaert *et al.* (*Ibid.*) disaient qu' « Aujourd'hui les premiers programmes éducatifs sont prêts » (p. 6).

Il est utile de mentionner que les ateliers régionaux, « organisés sous forme de focus groupes dans les différentes régions du pays [avaient] pour objectif de recueillir les situations que l'ensemble de la population nigérienne estime devoir être en mesure de traiter efficacement » (Jonnaert *et al.*, 2006, p. 13). Un exercice similaire aurait été mené, lors de la réforme des programmes de la formation générale de base des adultes au Québec, en enquêtant auprès du public cible. Cette démarche aurait été pilotée, dans les deux cas, par M. Ettayebi, « consultant international et chercheur à l'ORÉ » (*Ibid.*, p. 13). Le principal constat qui aurait émergé de ces opérations est l'écart entre le contenu des programmes d'études et les besoins de formation réels. Pour limiter cet écart, les auteurs proposent de s'intéresser aux savoirs endogènes par le biais de ces consultations. L'importance des savoirs endogènes est d'ailleurs mise en lumière par les auteurs avec des recherches menées entre autres par Traoré (2006), Soto Cornejo (1992) et Gerdes (2006).

Il n'y a pas de distinction à proprement parler entre l'approche à privilégier pour la formation des enseignants et celle dans les classes du primaire dans le *corpus* de la CUDC. Il apparaît que des membres de la CUDC ont également œuvré dans la formation à l'intégration des TIC dans des classes sénégalaises. S'appuyant sur une collaboration avec des formateurs d'enseignants malgaches pour l'élaboration d'un profil de sortie de la formation des enseignants dans une perspective située, qui « a

fait l'objet d'un séminaire scientifique » (p. 2) à Montréal et présenté à l'ACFAS en mai 2009 (Cyr, Defise, Gueye, Jonnaert, Munger, Sène, Simbagoye, Soougou, 2008), les chercheurs de l'ORÉ auraient proposé aux chercheurs de l'INEADE de se baser sur ce travail pour introduire les TICE dans l'enseignement de base au Sénégal. Dans les publications liées à ce projet, les auteurs soulignent un travail similaire à Madagascar, qui consistait à construire avec les formateurs d'enseignants malgaches « un profil de sortie de la formation des enseignants dans une perspective située » (Cyr *et al.*, 2008, p. 2). Cyr *et al.* (*Ibid.*) présentent un exemple de profil de sortie dans lequel le but général qui oriente la formation est présenté (« la préparation des enseignants sénégalais à l'utilisation des TICE dans leur pratique quotidienne » (p. 3), ainsi que des familles de situations que l'individu devrait pouvoir traiter avec compétence au terme de sa formation. Des modules de formation ont aussi été conçus par la CUDC (Jonnaert et Simbagoye, 2012). Seul le deuxième module était accessible au moment de notre recension. Ce dernier s'adresse à des formateurs ou des enseignants, en formation initiale ou continue, et poursuit l'objectif « d'initier les enseignants à une démarche de résolution de problème et de traitement de situations, qu'ils pourront par la suite appliquer dans leur salle de classe » (p. 3). Plus spécifiquement, « le module propose différentes clarifications conceptuelles et suggère des grilles d'analyse » (*Ibid.*). De plus, la deuxième partie du document *Approche par situation. Matrice du traitement compétent de situations* (Jonnaert *et al.*, 2010) se veut « Un outil de référence et un guide méthodologique [...] de personnes ressources chargées de l'élaboration de programmes d'études ou de formation » (p. 16). Enfin, selon Jonnaert (2008), « il serait vain de ne pas accorder suffisamment d'importance [...] à la formation des enseignants et à l'accès au matériel didactique. Ces deux derniers contribuent fortement à l'amélioration des pratiques éducatives » (p. 5).

Les manuels scolaires ont été abordés par la CUDC et selon eux, ceux-ci devraient être conçus de manière à guider les enseignants vers la construction de sens des apprenants (Jonnaert, 2008) et intégrer les cultures locales (Jonnaert, 2012a). Ils

contiennent des savoirs codifiés (Jonnaert *et al.*, 2005; Jonnaert, 2006). En 2009, la CUDC traite en profondeur la question des manuels scolaires dans un document de travail intitulé *Évaluer et élaborer des manuels scolaires* (Jonnaert, 2009). Ce texte serait le fruit d'un travail conjoint entre des membres de CEPEC International et de la CUDC lors d'ateliers organisés par l'OIF, et qui se sont déroulés entre septembre 2006 et octobre 2008. Selon eux, le but de cette ressource serait « le développement de la culture et de l'efficacité des systèmes éducatifs » (p. 2). L'auteur s'appuie alors sur la Banque mondiale (2004) pour affirmer que « la disponibilité de manuels scolaires pertinents par rapport aux prescrits du curriculum, de bonne qualité et à un prix abordable, a une incidence sur les résultats des apprentissages » (Jonnaert, 2009, p. 7). Ils doivent donc être cohérents par rapport aux programmes d'études (Jonnaert *et al.*, 2010). Au regard des niveaux curriculaires développés par Keeves (1992), les manuels scolaires trouveraient leur place dans le *achieved curriculum*, car les maisons d'édition « Analysent, interprètent et traduisent » (Jonnaert, 2011c, p. 5) les contenus des programmes pour concevoir les ressources.

2.3 L'approche par compétences

Les auteurs de la CUDC introduisent l'approche par compétences en la situant dans un courant mondial qui mobilise les systèmes éducatifs (Jonnaert *et al.*, 2006; Jonnaert, 2008, 2009, 2012a, 2012b; Jonnaert *et al.*, 2010). La finalité de ce vaste mouvement serait le développement des compétences chez les apprenants (Jonnaert *et al.*, 2005; Jonnaert *et al.*, 2006; Jonnaert *et al.*, 2010; Jonnaert, 2011b). Par contre, dans une autre publication, Jonnaert (2008) disait qu' « une logique de compétence n'est autre qu'un moyen que peut préconiser un curriculum pour opérationnaliser certaines de ces finalités » (p. 1). Dès lors, la finalité qui serait généralement associée à une logique de compétence est « que la formation permette aux apprenants de devenir des acteurs sociaux autonomes, capables de traiter avec efficacité et pertinence les situations de leur vie quotidienne et professionnelle » (p. 2) et donc, de redonner du sens aux apprentissages réalisés à l'école (Jonnaert,

2011d). De cette façon, « l'intégration sociale du sujet est une finalité de ce courant » (p. 4).

Les conceptions de l'approche défendue par la CUDC prennent racine dans les expériences vécues au Québec et au Niger par des chercheurs membres, mais aussi dans les travaux « réalisés depuis la fin des années 1980 par Philippe Jonnaert et ses équipes successives » (Jonnaert *et al.*, 2006, p. 16). Au Québec, il s'agit du projet d'appui méthodologique à la Direction de la formation générale de base des adultes (DGFA) du ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport du Québec, dans sa réforme des programmes qui s'est déroulée entre 2003 et 2006, et où des membres de l'ORÉ ont été impliqués à titre de consultants (Jonnaert, 2005, 2007; Jonnaert *et al.*, 2005; Jonnaert *et al.*, 2006)²³.

Les compétences comme orientation curriculaire ont été délaissées à la suite d'une réflexion qui a mené les chercheurs à la conclusion que les compétences étaient des objets finalement peu curriculaires. Cette réflexion était déjà présente en 2005, où Jonnaert *et al.* semblaient peu à l'aise avec « le recours hâtif à ce concept au moment du développement curriculaire » (p. 667), puisque les compétences ne possédaient pas de « définition “curriculaire” qui [...] permettrait de disposer des normes et des prescrits indispensables à la rédaction des programmes d'études » (p. 674). Cette réflexion est également reprise dans Jonnaert *et al.* (2006). À cet égard, la CUDC s'est donné le mandat « de rechercher de nouvelles orientations curriculaires » (Jonnaert, 2007, p. 10). Les auteurs de la CUDC privilégièrent plutôt une entrée par les situations pour le développement curriculaire comme moyen de favoriser le développement des compétences : « une approche par compétences privilégie une entrée par des situations, qui sont par définition plus globales et interdisciplinaires » (Jonnaert *et al.* 2006, p. 8). Pour les auteurs de la CUDC, les compétences ne se

²³ Même que l'article *Contribution critique au développement des programmes d'études : compétences, constructivisme et interdisciplinarité* (Jonnaert *et al.*, 2005) a été « publié avec l'autorisation du MELS » (p. 25).

développent donc qu'en situation (Cyr *et al.*, 2008). Malgré des réticences à un usage précoce de la notion de compétences dans les systèmes éducatifs, la CUDC accompagne des réformes éducatives orientées vers le développement des compétences pour l'enseignement de base de pays francophones d'Afrique, dont le Niger, la Côte d'Ivoire et la République démocratique du Congo. Ce que la CUDC propose pour les réformes « suppose des ruptures de cadre tant au niveau curriculaire qu'au niveau des pratiques pédagogiques dans la salle de classe. Les réformes sont à ce prix : refuser les compromissions » (Jonnaert, 2007, p. 14). À cet égard, Jonnaert *et al.* (2010) présentent même ce mouvement de réforme comme une quatrième révolution, sur les mots de Bruner (2001) :

Mon postulat de départ est que nous sommes au seuil d'une transformation de nature analogue à celles qui ont donné successivement naissance à l'école, à l'instruction publique et, plus récemment à l'éducation de masse. Je parle en d'autres termes, de l'hypothèse que nous approchons d'une quatrième révolution de même ampleur", Bruner, J.J. (2001 : 158) (p. 17).

Récemment nommée approche par situations (APS), les membres de la CUDC la considèrent tout de même dans la lignée des approches par compétences : « il n'est pas pertinent d'opposer APS et APC puisque les deux ont pour finalité le développement de compétences » (Jonnaert *et al.*, 2011, p. 10). Cette appellation trouverait sa source dans l'appropriation nigérienne de l'approche : « Les Nigériens ont fait le choix de nommer leur approche APS pour éviter toute confusion avec l'APC de De Ketele et Roegiers dont les résultats sont contestés partout dans les pays africains où cette approche a été mise en place » (*Ibid.*). À cet égard, Jonnaert *et al.* (2011) rappellent que « Les Nigériens ont posé un choix éclairé, ils ont été informés des limites de l'APC dans les pays d'Afrique francophones dans lesquels cette approche a été appliquée » (p. 10). Les auteurs s'appuient sur ce qu'ils nomment *Le rapport Tehio* (2010), commandité par l'AFD, pour mettre en lumière les confusions suscitées par l'approche développée par De Ketele et Roegiers dans des pays francophones d'Afrique.

L'approche par situations, mise de l'avant par la CUDC, aurait fait ses preuves dans le paysage éducatif. D'abord, les auteurs (Jonnaert *et al.*, 2011) réfèrent aux systèmes éducatifs québécois et belge pour établir une comparaison au rang du PISA : « les élèves belges francophones, dont les programmes sont construits selon les approches de De Ketele et Roegiers, sont parmi les moins performants au monde », et « les élèves québécois se situent parmi les élèves les plus performants au monde. Or, le principal apport de la réforme au Québec est ce retour aux situations » (p. 9). Ensuite, un autre argument pour démontrer l'efficacité de cette approche est la comparaison de l'APS à l'approche proposée par Dewey dès 1930, et qui est mise en application entre autres dans la Faculté de droit de l'Université Harvard (Jonnaert *et al.*, 2011).

De façon plus concrète, des résultats de l'implantation des TIC et le recours à des projets intégrateurs dans une approche située ont été discutés dans *Les projets intégrateurs et les TICE dans l'enseignement des mathématiques à l'école SAAMB* (Cyr, 2008). Du fait de ce nombre d'innovations (introduction des TIC, projet intégrateur (PI) et approche située), nous ne savons à quelle dimension attribuer ces résultats. Néanmoins, il ressort une plus grande collaboration entre les élèves et un travail de groupe accru. Les discussions et les échanges entre les élèves seraient donc favorables pour l'apprentissage dans ce contexte. Par ailleurs, l'enseignant agirait comme un guide, en posant plus de questions, car « La réalisation des PI ne peut s'accommoder d'un enseignement directif » (Defise, Diop, et So Anne, 2008, p. 4). Il apparaît donc que la relation entre le maître et les élèves tend à se modifier, et que ces derniers sont plus à l'aise de poser des questions et d'interagir avec l'enseignant (Cyr, 2008). De plus, le projet intégrateur place les élèves dans des situations ouvertes, complexes et interdisciplinaires. Les élèves sont amenés à prendre des décisions (les actions à poser, les stratégies à employer les ressources à utiliser et les savoirs à mobiliser) et ils s'investissent et se responsabilisent davantage, ce qui aurait un impact positif sur la motivation des élèves. Enfin, l'autoréflexion des enseignants est

favorisée et ils consultent plus souvent leurs collègues vu la complexité du projet intégrateur (*Ibid.*).

Pour la CUDC, il est important d'associer le développement des compétences à un paradigme épistémologique. Ils soutiennent l'idée que la compétence n'appartient pas à un courant en particulier, mais que son positionnement dans l'un ou l'autre fera toute la différence sur le plan du sens accordé à la notion, et particulièrement dans le cadre d'un développement curriculaire (Jonnaert, 2009; Jonnaert *et al.*, 2005; Jonnaert *et al.*, 2011). De plus, tel que soulevé plus haut, l'absence de posture épistémologique claire constitue un obstacle pour les rédacteurs de programme (Jonnaert, 2008). D'autant plus que, selon les auteurs, « Un programme d'études qui ne serait qu'un *trompe-l'œil épistémologique* ne passe pas la rampe et n'est pas accepté par les acteurs de l'éducation (Jonnaert, 2009, p. 16).

La prise de distance des auteurs de la CUDC avec la PPO est marquée sur l'ensemble du *corpus*. Dans les premières publications retenues au *corpus*, l'adoption d'une approche par compétences telle que conçue par la CUDC ne supposait pas particulièrement de rupture avec l'existant (Jonnaert *et al.*, 2005; Jonnaert *et al.* 2006). Dès lors, la notion d'objectif, qui avait d'ailleurs été travaillé par Jonnaert (1988) sous l'appellation d'hypothèse d'objectif (Jonnaert *et al.*, 2005), n'était pas systématiquement rejetée. « À condition de la replacer dans un certain cadre, mais aussi d'en modifier les fonctions et les usages, la notion d'objectif est toujours utile », disent-ils (Jonnaert *et al.*, 2005, p. 670)²⁴. Selon ces mêmes auteurs, « L'adoption d'une approche par compétences ne peut être confondue avec un procès des objectifs en éducation. Il s'agirait plutôt, selon [eux], d'analyser comment utiliser les apports incontestés d'une pédagogie par objectifs, lorsqu'ils sont inscrits dans les perspectives actuelles des nouveaux programmes » (*Ibid.*). Néanmoins, l'apport des objectifs dans cette perspective n'a pas été développé par les auteurs.

²⁴ Dans Jonnaert (2009) cette même idée est reprise et le concept d'objectif conserve son intérêt, à condition « de l'adapter aux contraintes de l'APC » (2009, p. 16).

L'organisation éducative associée à la PPO serait, quant à elle, à éviter. Dès 2006, Jonnaert *et al.* (2006), en évoquant que « les réformes actuelles, tournent le dos à la théorie curriculaire fondée sur la PPO, le comportementalisme et le morcellement des apprentissages scolaires en micro objectifs » (p. 8), soutiennent que la conception des curricula actuelle « suppose dès lors que les outils traditionnels d'élaboration des curriculums soient revisités de façon radicale » (p. 9). Une logique de compétences suppose un type d'organisation différent : « L'organisation par objectifs choisit une entrée par les contenus disciplinaires et n'évoque que de façon vague les classes de situation dans lesquelles ces objectifs pourraient voir une application » (Jonnaert, 2007, p. 3). Les auteurs de la CUDC (Jonnaert, 2009; Jonnaert *et al.*, 2011) présentent un tableau qui illustre les différences entre une APC et une PPO au regard de six paramètres de l'apprentissage : l'entrée, les processus, la nature des contenus, les résultats, le profil de sortie et la référence épistémologique. Cette présentation fait ressortir l'opposition entre les deux approches : l'APC est associée aux classes de situations et à une méthode active, alors que la PPO est présentée comme une approche centrée sur les contenus disciplinaires et le comportementalisme. Selon les auteurs, « Les situations n'ont pas leur place dans une pédagogie par objectifs » (Jonnaert *et al.*, 2007, p. 191). Par contre, en 2008, Jonnaert recourt à la définition d'objectif opérationnel de d'Hainaut (1988), qui avance « qu'un objectif opérationnel définit une situation ou plutôt une classe de situations d'évaluation » (p. 478, dans Jonnaert, 2008, p. 4).

Les auteurs de la CUDC citent également Roegiers pour mentionner que les situations n'ont pas de lien avec la PPO et qu'elles relèvent de l'enseignement plutôt que des curricula (*Ibid.*), ce qui semble démontrer un point de vue différent de la CUDC, du moins en ce qui a trait au lien entre les situations et le curriculum. De fait, Jonnaert (2007) semble considérer la pédagogie de l'intégration comme un déguisement de la PPO : « Une approche qui voudrait, aujourd'hui encore et à tout prix, ramener l'approche par compétences à une *pédagogie par objectifs*, fut-elle une *pédagogie de l'intégration* comme le prône Roegiers (2006), est absconse » (p. 3).

Cette critique est reprise et amplifiée en 2011, lorsque les auteurs s'appuient sur « le rapport Tehio (2010) commandité par l'AFD [pour mettre] en évidence les difficultés suscitées par cette approche » (p. 10). La critique s'intensifie et va désormais au-delà du rapprochement entre la PPO et la pédagogie de l'intégration :

L'approche développée par De Ketele et Roegiers suscite de nombreuses confusions; une confusion entre approche par objectifs et approche par compétences; les compétences décrites dans les programmes éducatifs sont simplement des objectifs reformulés; confusion entre programme et curriculum; les deux notions sont constamment utilisées l'une pour l'autre; complexité des activités dites d'intégration; la notion d'objectif terminal d'intégration est une notion qui n'a jamais été validée; etc. Actuellement, les effets de l'APC ne sont pas positifs dans les pays où cette approche a été appliquée (Jonnaert *et al.*, 2011, p. 10).

Pour leur part, les membres de la CUDC situent le développement des compétences dans un paradigme constructiviste. Ils ajoutent la cognition située pour « appréhender le développement des compétences, au cœur d'un système complexe à l'intérieur duquel une personne en situation interagit dans des rapports dialectiques, à travers ses actions, avec l'ensemble des éléments de la situation et du contexte » (Jonnaert *et al.*, 2005, p. 688). Ils prônent également l'interdisciplinarité en tant que « facteur de cohésion entre les différentes ressources convoquées pour le développement de la compétence » (*Ibid.*).

Le constructivisme auquel réfèrent les auteurs de la CUDC apporte la posture selon laquelle « la connaissance n'est pas transmissible. Au contraire, elle se construit dans et par l'action en situation, bien plus et en complémentarité, par la réflexion sur l'action » (Jonnaert *et al.*, 2005, p. 685). Jonnaert ne voit toutefois pas la pertinence de parler de socioconstructivisme en s'inscrivant dans le constructivisme piagétien, car « Piaget ne voit dès lors pas la nécessité de parler de "socio" construction, ce serait une lapalissade, puisque la dimension sociale, perçue par une personne est aussi une construction par cette même personne » (Jonnaert, 2004, p. 10, dans Jonnaert *et al.*, 2005, p. 692).

Les auteurs de la CUDC se réfèrent aux courants de l'action située et de la cognition située (Suchman, 1987; Baersiswyl et Thévanaz, 2001), de l'apprentissage situé (Lave et Wenger, 1991) et de l'intelligence distribuée (Perkins, 1995). La cognition située pose la nature dialectique et située de l'apprentissage (Jonnaert *et al.*, 2007), et donc la nécessité du concept de situation pour le développement des compétences. Dans cette optique, la cognition est distribuée entre les ressources, l'activité et le contexte (*Ibid.*). Cela introduit le concept de l'éaction (Varela, 1989; Masciotra, Roth et Morel, 2007), puisqu'il amène l'idée de l'engagement dans l'action (Jonnaert *et al.*, 2007). Ces courants se positionnent tous, selon les auteurs, dans des approches actives et situées (Jonnaert *et al.*, 2007).

L'apport de l'interdisciplinarité dans la perspective de la CUDC « permet le dialogue des savoirs et des méthodes disciplinaires autour d'un même objet » (Jonnaert *et al.*, 2005, p. 686). Prenant appui sur Lenoir et Sauvé (1998), les auteurs avancent qu'« une approche interdisciplinaire qui permet une mise en dialogue d'une pluralité de ressources semble évidemment incontournable pour le développement de compétences par les personnes en situation » (p. 687). De fait, Jonnaert *et al.* (2005), en référant à Fourez (2002), précisent que ce sont davantage les réponses aux situations qui sont interdisciplinaires plus que les situations, c'est-à-dire les ressources mobilisées. Cette précision ajoute, selon les auteurs, un facteur de cohésion entre les différentes ressources interpellées dans le développement d'une compétence. Jonnaert *et al.* (2005) évoquent l'intégration comme indissociable de l'interdisciplinarité, qui fait référence aux « dimensions interactives qui relient d'une part les sujets aux objets d'apprentissage et, d'autre part, l'enseignant en tant que médiateur dans le rapport sujet-objet » (p. 687). Suivant cette perspective, « l'approche située renverse la logique habituelle de développement des programmes d'études » (Jonnaert *et al.*, 2006, p. 17), où le savoir disciplinaire était le premier pris en considération, puis les situations prétextes à le servir (Jonnaert, 2009; Jonnaert *et al.*, 2007). Dans une approche située, « la situation est première et le savoir peut, ou non, être une ressource au déploiement de l'*agir compétent* » (Jonnaert *et al.*, 2006).

2.4 Les compétences

Au fil des ans et des publications, l'ORÉ-CUDC ont particulièrement insisté sur le fait qu'une théorie des compétences était à construire dans le champ de l'éducation (Jonnaert *et al.*, 2005; Jonnaert *et al.*, 2006), ou encore que la notion de compétence n'est pas encore stabilisée en éducation, et qu'elle était remise en cause pour cette raison (Jonnaert, 2008, 2009, 2011b, 2011e). Ce discours s'étend sur sept années. La CUDC a procédé à certaines recherches, « afin de développer un cadre théorique relatif à une logique de compétences dans une perspective curriculaire » (Jonnaert *et al.*, 2006, p. 10). Ces recherches consistent en des analyses documentaires d'auteurs ayant employé la notion de compétences, et visent à dégager des caractéristiques communes à la notion. La première « a été réalisée dans le cadre d'une recherche sur les compétences essentielles chez l'adulte en entreprise » (*Ibid*). La deuxième s'intéresse aux conceptions présentées dans la documentation scientifique de trois champs disciplinaires qui emploient la notion de compétence : le champ de la didactique, de la pédagogie et du curriculum, le champ de la psychologie cognitive et de la psychologie du travail et le champ de l'ergonomie et de la didactique professionnelle. Une troisième analyse présente une *Recension de textes francophones traitant de la notion de compétence* (Ayotte-Beaudet et Jonnaert, 2010). Comme son titre l'indique, il s'agit d'un document présentant une recension de textes en deux parties. La première s'intéresse aux approches conceptuelles de la notion de compétence où 17 auteurs sont présentés, et la deuxième partie concerne l'évaluation des compétences et 10 auteurs y figurent.

De plus, dans l'un des articles (Jonnaert *et al.*, 2005), et se référant à la recherche sur les compétences essentielles des adultes, les auteurs de la CUDC s'affairent à distinguer « des concepts proches et cependant différents » (p. 674), soit celui de compétence avec capacité, objectif terminal d'intégration et ressources structurantes, et à situer par le fait même les compétences dans le champ conceptuel. Dès lors, c'est en s'appuyant sur Jonnaert, Lauwaers et Pesanti (1990), Roegiers

(1997) et Jonnaert (2002) que les auteurs « positionnent la capacité au niveau d'unités sur lesquelles repose la compétence » (Jonnaert *et al.*, 2005, p. 675). Au niveau de l'objectif terminal d'intégration, les auteurs la qualifient d'intéressante, puisqu'elle est globale, qu'elle inclut des compétences. Quant aux ressources structurantes, elles ont une « fonction de médiation, en ce qu'elles contribuent à façonner les possibilités d'apprentissage, les significations et les perspectives attribuées à la situation, par la *personne en action et en pratiques* » (p. 677). Par là, elles réfèrent davantage au processus du développement des compétences.

Pour conceptualiser les compétences, les auteurs s'inspirent « principalement de la perspective de la didactique professionnelle et des travaux de Philippe Jonnaert depuis les années 1980 » (Jonnaert *et al.*, 2006, p. 1). Ils évoquent les trois piliers du développement des compétences qui seraient les situations, l'agir compétent et l'intelligence des situations. Par ailleurs, ils privilégient le développement des compétences explicitées et réfléchies, en opposition aux compétences incorporées, qui nécessite un retour réflexif sur l'action et assure le transfert de la compétence à d'autres situations d'une même famille. Dans ce contexte, les auteurs de la CUDC se réfèrent à la compétence énactée, d'où l'importance de l'action en situation.

Les différents travaux d'analyse documentaire réalisés au sein de la Chaire ont conduit les auteurs à dégager un invariant, qui est la référence aux ressources cognitives, de même que certains éléments constitutifs de la zone sémantique de la notion de compétence :

- 1) une compétence est toujours associée à une situation plus ou moins bien circonscrite à travers un certain nombre de circonstances; cette situation est elle-même incluse dans une famille de situations; c'est le contexte dans lequel cette famille de situations et cette situation sont placées qui permet aux personnes de donner du sens à la situation; contexte, famille de situations et situations sont organisés logiquement dans une relation d'inclusion hiérarchique, le contexte incluant la famille de situations et celle-ci incluant les situations; ce rapport, puisqu'il est hiérarchique, ne peut être inversé;

- 2) les champs d'expériences de la personne ou du collectif de personnes impliquées dans le traitement de cette situation sont déterminants pour le développement d'une compétence; ces champs d'expériences incluent les connaissances des personnes;
- 3) le développement d'une compétence repose sur la mobilisation et la coordination par une personne ou un collectif de personnes d'une diversité de ressources : des ressources propres aux personnes (dont leur champ d'expériences antérieures), des ressources spécifiques à certaines circonstances de la situation et de son contexte, et des ressources externes aux personnes, à la situation et à son contexte;
- 4) une compétence n'est réellement construite que dans le cas d'un traitement achevé, réussi et socialement acceptable d'une situation;
- 5) une compétence résulte du processus temporel, complexe, dynamique, dialectique et constructif du traitement d'une situation plus ou moins bien circonscrite; la compétence n'est pas ce processus, le processus est le traitement de la situation par une personne ou par un collectif de personnes; une personne ou un collectif de personnes ne peuvent être déclarés compétents qu'après le traitement de la situation et seulement si ce dernier est déclaré réussi et socialement acceptable; c'est au cours de ce traitement que la compétence se développe progressivement en situation et en action;
- 6) une compétence n'est pas prédictible et ne peut donc être définie a priori; elle est fonction des actions d'une personne ou d'un collectif de personnes, de leurs propres connaissances, de leur compréhension de la situation, de ce qu'elles imaginent qu'elles peuvent faire dans cette situation, des ressources dont elles disposent, des contraintes et des obstacles qu'elles rencontrent dans leur traitement de cette situation, de leurs champs d'expériences, etc.; une compétence s'inscrit dans le temps de sa construction, de ses adaptations et de sa viabilité; une compétence est donc toujours le résultat d'un processus temporal complexe, dynamique, dialectique et constructif du traitement d'une situation (Jonnaert, 2011b, p. 33).

De cette façon, le concept de situation étant central dans le discours de la CUDC, elle a été abondamment discutée. Pour constituer des banques de situations, la CUDC organise des fora régionaux. Les situations recueillies à ce moment-là sont alors analysées et classées en familles de situations qui constituent les profils de sortie, c'est-à-dire les classes de situations qui requièrent un traitement compétent au terme de la scolarité. Par la suite, les catégories d'action potentielle pour le traitement des situations sont précisées, de même qu'un ensemble de ressources qui pourraient

être mobilisées pour ces situations. Dans ce contexte, les situations sont pour la CUDC la source des compétences, car elles assurent leur développement, mais aussi le critère des compétences puisque c'est par le traitement adéquat d'une situation que le développement d'une compétence peut être attesté (Jonnaert, Cyr, Charland, Defise et Simbagoye, 2011). Les travaux de la CUDC sur les situations sont présentés comme un apport dans le développement autour des compétences, puisque les auteurs affirment que « Le professeur De Ketele et le consultant Roegiers ont récemment adapté leur propre définition de la notion de compétence en s'inspirant des travaux de la CUDC sur les situations », et même que « le professeur De Ketele a publiquement admis que l'apport essentiel des travaux de la CUDC sur le développement des compétences est sa référence aux situations » (Jonnaert *et al.*, 2011, p. 7).

À maintes reprises, les situations présentées en guise d'exemples entretiennent des liens plutôt étroits avec des situations de la vie quotidienne. Par exemple, lors d'une présentation aux journées annuelles de santé publique (JASP), Jonnaert (2011) utilise entre autres l'exemple de la saison des pluies en République démocratique du Congo qui est la cause d'un taux d'absentéisme scolaire important, en raison des dégâts que cela crée, mais également à la source du paludisme en raison d'un milieu de vie favorable – l'eau stagnante – pour les insectes porteurs.

La CUDC fait appel aux ressources structurantes, développées par les théoriciens de la cognition située, selon laquelle la personne-même et l'action sont des ressources en soi, et une relation dialectique s'opère entre la personne en action, la situation et la cognition qui garantit l'apprentissage. En outre, les ressources sont internes et externes. Les ressources internes sont d'ordre cognitif – dont les connaissances que l'individu possède, d'ordre conatif – et d'ordre corporel. Quant aux ressources externes, elles sont d'ordre social, spatial, temporel et matériel. Le contenu disciplinaire se présente également comme une ressource externe (Jonnaert *et al.*, 2006). C'est par l'analyse des situations que les ressources à mobiliser peuvent être définies (Jonnaert *et al.*, 2007). Les auteurs précisent qu'« Une approche située

des compétences n'évacue pas les contenus des disciplines scolaires. Au contraire, elle renforce les apprentissages des contenus disciplinaires lorsqu'ils sont des ressources pertinentes pour le traitement de situations », mais actuellement, les programmes ne préciseraient que les ressources des contenus disciplinaires (Jonnaert *et al.*, 2006, p.16).

Dans un curriculum, c'est par « les descriptions de situations, d'actions possibles dans ces situations et de ressources utiles à ces actions [...] [que] les enseignants peuvent, sur ces assises, mettre en place les conditions nécessaires au développement de compétences » (Jonnaert *et al.*, 2006, p. 2). La CUDC précise que seules les banques de situations sont prescriptives, et que les actions possibles et les ressources sont plutôt des exemples, vu les possibilités de traitements différents d'une situation par les différents individus. De cette manière, il semble que les auteurs de la CUDC comptent sur l'autonomie des enseignants pour opérationnaliser l'APS en salle de classe.

2.5 L'évaluation des apprentissages

L'évaluation des apprentissages a été abordée dans trois publications retenues, ce qui correspond à 10 % du *corpus* relatif à la CUDC. L'évaluation se présenterait comme un contrat pédagogique implicite entre l'enseignant et l'élève, car « Quoi que fasse l'enseignant dans son cours, c'est à travers son évaluation que les étudiants décodenr ce qu'il attend d'eux » (Jonnaert, 2006, p. 3). En 2010, alors qu'Ayotte-Beaudet et Jonnaert (2010) s'affairaient à recenser les auteurs francophones ayant développé autour de la notion de compétences, il apparaît qu'aucun membre de la CUDC ne figure dans la section de l'évaluation. En effet, ils citent entre autres Allal (2000), Gerard (2000, 2008, 2009), Bélair, Laveault et Lebel (2007), Roegiers (2000, 2004) et Scallion (2004). Néanmoins, selon Jonnaert (2008), l'évaluation devrait étroitement être articulée aux différents éléments d'un curriculum (*Ibid.*). Jonnaert (1995) recourt à l'étyomologie du terme *évaluer* afin de lui redonner

son sens premier, qui consiste à porter un regard positif sur l'autre. Par là, l'auteur met en évidence une opposition entre évaluation et échec. Pour faire disparaître l'échec dans les pratiques évaluatives, Jonnaert (*Ibid.*) exprime la nécessité d'engendrer une révolution culturelle ou du moins un changement dans les représentations de l'évaluation. Par contre, dans le même texte, il soutient que l'évaluation est intimement liée à l'identité sociale des enseignants, et que « la remettre en cause revient finalement à critiquer une parcelle de la fonction même de l'enseignant, voire le versant intime de sa personnalité (*Ibid.*, p. 6).

En 2006, Jonnaert soulève le fait que les compétences ne soient pas abordées dans les écrits scientifiques relatifs à l'évaluation, particulièrement dans les autres chapitres du même l'ouvrage où se retrouve son texte : « Sans doute est-ce une des raisons du sentiment d'inachevé de cette réforme » (p. 285), écrit-il.

2.5.1 *Les fonctions de l'évaluation*

Jonnaert (1995) avance que la fonction première de l'évaluation est de produire du sens, pour tous les partenaires impliqués de près ou de loin. L'évaluation est d'abord conçue comme un processus de régulation de l'action éducative de l'enseignant, afin qu'il y ait cohérence entre ce qui est enseigné et les élèves qui se trouvent dans sa classe; elle régule l'apprentissage des élèves en donnant du sens aux apprentissages réalisés; elle fournit un sens aux enseignants futurs qui auront ces élèves; elle donne de l'information aux parents et à l'institution (projet éducatif); et le diplôme final qui en découle donne un sens pour la société.

D'après Jonnaert (1995), outre la production de sens, l'évaluation remplit trois fonctions : formative, sommative et/ou certificative (Jonnaert, 1995). L'évaluation formative est celle à laquelle le plus d'importance est accordée, puisqu'elle est une partie intégrante de la démarche d'enseignement, en lien avec les didactiques (réflexion sur les erreurs et les processus menant à celles-ci). Elle a une

fonction de régulation et l'élève est responsabilisé dans sa démarche d'apprentissage. L'évaluation formative se déroule en trois moments : un moment diagnostique où se construit la relation didactique et l'analyse du matériel de base; celui de l'apprentissage où l'enseignant doit être attentif aux démarches d'élèves et aux interactions (maître-élève, entre les élèves, le conflit sociocognitif); et enfin, le retour réflexif sur la méthodologie employée, sur la programmation de la matière et sur les changements de représentations qui se sont opérés chez les élèves.

L'évaluation sommative quant à elle fournit des bilans, des inventaires dans le but de vérifier dans quelle mesure le contrat est rempli. Enfin, l'évaluation certificative sanctionne la réussite ou l'échec, l'admission ou le refus. Elle assure une fonction de reconnaissance sociale des acquis : « C'est un acte social » (Jonnaert, 1995, p. 10). Au moment de certifier, l'évaluation « ne prendra plus en considération les apprentissages, mais un produit fini, vérifiant s'il est conforme ou non aux critères énoncés dans les objectifs, et ne proposera plus de possibilités de retours en arrière » (Jonnaert, 1995, p. 10).

2.5.2 *Les objets d'évaluation*

Les objets d'évaluation ont été le sujet principal du chapitre *Dis-moi ce que tu évalues et je te dirai ce que tu as voulu enseigner : où sont les connaissances et les compétences des étudiants* (Jonnaert, 2006) et de l'article *Sur quels objets évaluer des compétences* (Jonnaert, 2011b). Pour arrimer son discours avec les tendances en matière de réforme, l'auteur souligne que « si un programme de formation prône le développement des compétences et la construction des connaissances, les connaissances et les compétences y deviennent nécessairement les objets d'évaluation » (p. 285). En ce sens, ce ne sont pas les savoirs codifiés qui devraient être les objets d'évaluation (*Ibid.*), et la confusion entre les compétences effectives et prescrites dans les programmes d'études causerait des préjudices à l'évaluation (Jonnaert et al., 2005). Toutefois, « l'évaluation des compétences des personnes reste

nébuleuse » (Jonnaert, 2011b, p. 32) en raison de sa construction en situation qui lui donnerait un caractère imprédictible (Jonnaert, 2007, 2011b).

C'est sans doute pour cette raison que Jonnaert insiste sur l'évaluation des connaissances (2006) : « Une évaluation intéressante pour la formation devrait plutôt adopter les connaissances des étudiants comme objets d'évaluation et le développement des compétences comme critère d'une utilisation opératoire de ces connaissances en situation » (p. 11). Pour distinguer les connaissances et les savoirs, l'auteur mentionne que « les *connaissances* relèvent de la personne qui les a construites, les *savoirs* sont fixés par un groupe social qui les a codifiés. Alors que les connaissances appartiennent à la personne, les savoirs sont déterminés socialement et décrits dans des codes écrits, oraux ou autres. Les connaissances sont personnelles alors que les savoirs sont sociaux » (*Ibid.*, p. 6). L'auteur réfère à la typologie de Piaget pour décliner les connaissances en trois catégories : les connaissances conventionnelles, physiques et logico-mathématiques. Il justifie le recours aux connaissances en rappelant que « les compétences sont en général le résultat d'une adaptation des acteurs à la situation, ou à la classe de situations [...] [et] ne peuvent en aucun cas être présentées comme des entités figées » (p. 285) tels que les savoirs codifiés. Pour cette raison, l'auteur croit qu'il est plus utile de parler de connaissances que de savoirs, car, s'appuyant sur Pastré (2004), Masciotra (2004) et Braslavsky (2001), « La connaissance est, dans cette perspective, une adaptation intelligente aux situations », (Jonnaert, 2006, p. 11) donc en lien étroit avec le développement des compétences. Pour parvenir à l'évaluation des connaissances et des compétences, Jonnaert (*Ibid.*) croit que l'entrée par la complexité est incontournable. Pour ce faire, l'auteur propose que l'évaluation porte sur plusieurs composantes d'une compétence dans différents moments, soit 1) le système de connaissances, 2) les ressources autres que cognitives auxquelles les élèves font appel, 3) la reconnaissance des caractéristiques d'une situation ou d'une classe de situations par les élèves, 4) la reconnaissance du processus que les élèves doivent mettre en œuvre pour traiter la situation, 5) le jugement des élèves sur le traitement ou non de la situation, et 6) le

retour critique sur les processus déployés. Par là, l'auteur dégage quatre catégories d'objets d'évaluation des compétences : le processus dynamique, les ressources, l'état et les situations (*Ibid.*)

2.5.3 *Les modalités d'évaluation*

Selon les dires de Jonnaert (2006), « L'approche par compétences n'exige pas une réinvention de l'évaluation. » (p. 13). Les modalités d'évaluation entretiennent une proximité avec les fonctions, donc des buts de l'évaluation. Néanmoins, peu importe la fonction, certaines caractéristiques seraient communes. D'abord, référant aux écrits de Cardinet (1986), quatre étapes seraient nécessaires à toute évaluation : un recueil d'information, une analyse et une compréhension de cette information, une prise de décision et une diffusion. Ensuite, les modalités d'évaluation seraient en lien étroit avec les démarches didactiques et pédagogiques (Jonnaert, 1995, 2006), car « certaines disciplines font plutôt appel à un savoir “procédural”, d'autres à un savoir “déclaratif” », dit Jonnaert (1995, p. 8). De fait, il suggère de « S'écartier des approches traditionnelles, tout en conservant les outils habituels de l'évaluation » (Jonnaert, 2006, p. 13).

L'évaluation formative n'est pas quantifiable, et l'outil à privilégier est l'observation (regard attentif et écoute positive) (Jonnaert, 1995, 2006, 2011b). Comme l'auteur le soulevait en 1995, l'évaluation est un processus subjectif. Néanmoins, une modélisation de la compétence à évaluer est nécessaire pour assurer la validité de la démarche (Jonnaert, 2011b). L'évaluation du processus peut s'effectuer par une série d'instantanés, des récits de pratique, par des traces des processus de construction tel le portfolio, par des incidents critiques, etc. (Jonnaert, 2006, 2011b). Les situations dans l'évaluation des compétences occupent une place de choix. Particulièrement, les familles de situations permettront à l'évaluateur « de comprendre l'adaptation d'une compétence d'une situation à une autre qui lui est presque isomorphe » (Jonnaert, 2011b, p. 34). Ainsi, les situations sont premières et

indépendantes des compétences, car l'engagement de la personne dans l'action est nécessaire.

L'évaluation sommative nécessite l'identification de critères de maîtrise pour mesurer son degré de développement. À ce moment, des décisions sont prises et cette évaluation est quantifiable (Jonnaert, 1995). Pour l'évaluation sommative, les ressources pertinentes peuvent être évaluées par le biais d'un bilan des acquis, par des tests de connaissances, par la vérification des capacités à mobiliser des ressources pertinentes, par la vérification des capacités à analyser une situation par la vérification des capacités à valider un traitement, etc. (Jonnaert, 2006).

Quant à l'évaluation certificative, elle a lieu au terme de la formation et ce sont les profils de sortie qui « détermine la forme et le contenu » (Cyr *et al.*, 2008, p. 2; Jonnaert *et al.*, 2007).

3. LE CENTRE D'ÉTUDES PÉDAGOGIQUES POUR L'EXPÉRIMENTATION ET LE CONSEIL

3.1 Présentation du bureau et description du *corpus*

Le Centre d'études pédagogiques pour l'expérimentation et le conseil (CEPEC), fondé à Lyon en 1976, est une association loi de 1901. Cette appellation, propre à la France et à certains pays colonisés par la France, signifie qu'il s'agit, du point de vue juridique, d'une association à but non lucratif, qui peut faire des bénéfices, mais dont l'usage de ceux-ci est réglementé. Le fondateur et directeur de l'association est Charles Delorme. Le CEPEC possède une division responsable de l'assistance technique et de la solidarité internationale, le CEPEC International. C'est précisément cette division qui a retenu notre attention et le contenu du CEPEC a été délaissé pour se concentrer uniquement sur le volet du CEPEC International. Constituée d'une équipe de 16 experts, incluant le directeur, et de trois collaborateurs,

celle-ci offre des services de formation, d'assistance technique, d'études et d'évaluation pour les systèmes éducatifs français ou étrangers.

Les communications effectuées par les membres du CEPEC se sont souvent déroulées dans le cadre de séminaire et de conférences qui ont donné lieu à des publications écrites, par des membres du Centre ou non. En effet, la faible quantité de documents écrits par des membres du CEPEC, disponibles et ultérieurs à l'an 2000, a conduit à considérer également des actes de séminaire pour lesquels des membres du bureau ont participé à l'événement, mais non à la rédaction. C'est le cas notamment de l'acte de séminaire de Bamako (2001) dont l'auteur n'est pas nommé, mais qui est porteur des modalités d'intervention du CEPEC. Au total, neuf documents ont été sélectionnés pour constituer le *corpus* associé au CEPEC. Les actes de séminaire, incluant Bamako (2001), sont au nombre de six. Sur ces six, l'un est le fruit d'une conférence qui a eu lieu à l'UQAM (Delorme, 2008); les cinq autres sont tous issus de séminaires internationaux (Bamako, 2001, Delorme, 2005 (Cotonou), 2006 (Libreville), 2010 (Congo), 2011 (Brazzaville)). Deux articles dans le *corpus* ont paru dans des revues scientifiques ou professionnelles (Delorme, 2002; Verne, 2010), et un a été édité par le CEPEC (Fagbohoun, 2011).

Les références citées par le CEPEC se sont faites rares, et n'étaient pas présentées sous forme de bibliographie à la fin des textes, mais parfois sous forme de note de bas de page, ou alors les noms des auteurs de références étaient nommés directement dans le texte, sans référence complète. Pour illustrer la façon dont nous avons procédé dans ce cas précis, soulignons par exemple que lorsqu'il était écrit qu'ils s'appuient sur un point de vue « qui prend en compte les résultats d'études menées dans le cadre de l'ADEA » (Delorme, 2002, p. 103), nous avons retenu la référence à l'ADEA, sans toutefois avoir l'année et le titre de la référence. Huit documents sur les neuf ont été l'objet d'un inventaire des références; Bamako (2001) n'en contient pas. Au total, 47 différentes références ont été citées.

Les références cognitives sont celles qui se trouvent en plus grand nombre avec 23 publications, ce qui équivaut à 49 % de l'ensemble des références dégagées dans les huit documents (Annexe H). Toutes les références cognitives n'ont été citées qu'à une seule reprise dans le *corpus*. Parmi les références cognitives, soulevons Roegiers (2001) et Jonnaert et Ettayabi (2007) représentant les deux autres bureaux à l'étude, qui sont cités essentiellement pour bonifier la conception des compétences développée par le CEPEC International.

Les références institutionnelles sont présentes au nombre de 13, ce qui équivaut à 28 % (Annexe H). Une seule référence a été citée à plus d'une reprise, et il s'agit de CONFEMEN (1995), qui apparaît dans les textes *L'approche par les compétences dans la construction des curricula. Essai d'analyse* (Delorme, 2005) et *L'Approche par les compétences : entre les promesses des déclarations et les réalités du terrain. Reconnaissance ou négation de la complexité* (Delorme, 2008). Delorme (2005, 2008) cite cette référence, car la CONFEMEN aurait repris la définition des compétences proposée par le CEPEC International dans cette publication de 1995.

Enfin, 11 références renvoient à des publications par des membres du CEPEC, ce qui correspond à 23 % d'autoréférence (Annexe H). La plupart des autoréférences présentes dans les textes appuient le cheminement de la réflexion du CEPEC sur les compétences. Deux publications ont été référencées à deux reprises, il s'agit de *Actes des Rencontres sur l'évaluation : objectifs, compétences, capacités, indicateurs* (CEPEC, 1982), qui représente la première publication du Centre sur les compétences, et *Construire la formation* (Gillet, 1992) où une définition des compétences est proposée à la suite d'un débat scientifique sur le sujet.

3.2 Les opérations de développement curriculaire

Le CEPEC International qualifie ses membres d'accompagnateurs scientifiques et techniques de réformes (Delorme, 2002, 2005, 2008). C'est

principalement dans le cadre de partenariat avec la CONFEMEN, l'ADEA et l'AIF que le centre a accompagné la production de cadres conceptuels et méthodologiques avec des représentants de pays africains (Delorme, 2008). Selon le CEPEC International, une réforme émane d'une volonté politique (Bamako, 2001; Delorme, 2005). Elle serait proposée en réponse aux « demandes socioéconomiques, attentes socioculturelles, demandes de la famille et de la société civile » (Delorme, 2005, p. 9).

Dès le premier document chronologique retenu au *corpus* (Bamako, 2001), cette démarche d'accompagnement est rapidement mise en relief. Ce séminaire, qui réunissait des techniciens et rédacteurs de curriculums de six pays africains (Burkina Faso, Mali, Sénégal, Guinée, Tchad et Niger), a débuté avec un questionnaire préalable afin de cerner les besoins de formation des participants. Pour les ateliers qui ont suivi, des groupes hétérogènes de participants africains ont été formés pour repérer les limites, caractériser et élaborer des outils sur certains thèmes, tels la conception et les orientations, le curriculum, le processus de mise à l'essai, l'intégration des innovations et l'approche communautaire. Ces thématiques ont ensuite été débattu par l'ensemble des participants, et guidé par des membres du CEPEC International. À la fin du séminaire, les membres du Centre ont distribué une fiche d'évaluation aux participants pour vérifier si les besoins de formation avaient été comblés, et dont les résultats sont présentés dans l'acte de séminaire.

La démarche employée à Bamako apparaît comme étant représentative des interventions du CEPEC International en matière de développement curriculaire. Par là, ils favorisent la mise en place d'un dispositif commun de formation pour les différents acteurs impliqués dans une réforme (concepteurs, cadres, inspecteurs, conseillers pédagogiques, directeurs et enseignants), « c'est-à-dire que ces différents acteurs se retrouvent dans la même situation de formation pour construire et formuler des compétences, des séquences, des modules, des activités d'intégration, des outils d'évaluation des compétences pour confronter leurs points de vue nécessairement

différents » (Delorme, 2010, p. 9). Deux éléments ressortent par rapport au dispositif de formation souhaité par le CEPEC en contexte de développement curriculaire : envisager le socioconstructivisme dans la formation et privilégier la recherche-action.

Avant de songer à la perspective socioconstructiviste dans les salles de classe, Delorme (2005) propose de concevoir le dispositif de formation comme une co-construction entre les différents acteurs œuvrant dans un processus de réforme, et particulièrement chez les enseignants. En connivence avec cette réflexion, le CEPEC conçoit qu'une réforme doit s'opérer en continuité avec les pratiques existantes (Delorme, 2005, 2006), et s'inscrire dans une démarche de problématisation entre les chercheurs et les praticiens pour arriver à des solutions plus construites, réfléchies et opérationnelles (Delorme, 2005, 2006). Le fait de développer un nouveau curriculum dans un processus d'évolution, plutôt que de rupture, favorisera, selon l'auteur, les « approfondissements et une meilleure rigueur, en évitant de [...] déstabiliser inutilement » (Delorme, 2005, p. 5). De ce fait, il considère « l'apprenant comme devenant capable, par lui-même, à partir de l'existant, de réorganiser ses représentations et ses connaissances et de les remettre en perspective en leur donnant un sens différent » (*Ibid.*, p. 9). En procédant de cette manière, les enseignants sont amenés à identifier leurs représentations et les motivations derrière leur façon d'enseigner (Delorme, 2008). Cette façon de faire permet selon Delorme (*Ibid.*) d'identifier ce qui va bien et qui connaît des succès, et d'améliorer les pratiques au regard des avancées théoriques dans les sciences de l'éducation. L'auteur dénonce à ce sujet l'insistance qui est portée sur les insuffisances et la négligence de ce qui fonctionne bien *a priori* lors de l'évaluation des systèmes éducatifs qui peuvent être porteurs de changements intéressants (Delorme, 2005). Le fait de tout rejeter au nom de l'innovation porte le risque de ne pas se concrétiser. Ainsi, le CEPEC considère que les enseignants doivent être inclus dans tout processus de réforme, car « reconnaître aux enseignants une participation significative dans le processus des réformes, c'est tout d'abord se mettre en cohérence avec les théories que l'on avance sur la reconnaissance des élèves dans leur propre apprentissage et développement,

dans une visée constructiviste ou socioconstructiviste » (Delorme, 2010, p. 8). Par ailleurs, selon Delorme (2005), pour une question d'isomorphisme, l'enseignant reproduira plus facilement cette démarche d'apprentissage dans les salles de classe, l'ayant lui-même vécue.

Dans le même sens, où le point de vue des enseignants importe et où la considération de l'existant devient une condition (Delorme, 2005, 2006, 2008), il ressort également que le CEPEC International privilégie la recherche-action comme moteur de développement, pour des raisons d'efficience et de pertinence (Delorme, 2005). Selon l'auteur, la recherche-action aurait de nombreux avantages, tant pour la recherche que pour l'évolution des pratiques, si elle était considérée dans un processus de réforme curriculaire. D'abord, « elle assure aux praticiens une nouvelle compétence de distanciation et ainsi de théorisation de leur pratique quotidienne » (*Ibid.*, p. 15). La recherche-action aurait alors une visée formatrice, mais soutiendrait également le processus de professionnalisation. S'appuyant sur Laveault (ADMEE Canada, 2009), le directeur du CEPEC insiste sur « une meilleure interaction entre le terrain et le travail des chercheurs, proposant que la “professionnalisation des réformes suppose que les systèmes éducatifs s'éloignent progressivement d'un paradigme d'implantation pour se rapprocher d'un paradigme de jonction ou si l'on préfère de construction conjointe” » (Delorme, 2010, p. 8). Ensuite, l'analyse des pratiques dans le cadre d'une recherche-action redonnerait le goût de la recherche aux enseignants, et le décalage qui existe parfois entre la théorie et la pratique se verrait diminuer (*Ibid.*). Les enseignants auraient plus de facilité à mettre en œuvre la réforme dans les salles de classe, et cela serait l'opportunité « de nouvelles formes de coopération pédagogique, mais aussi de créativité méthodologique » (Delorme, 2005, p. 15). À cet égard, mentionnons que le CEPEC soutient l'autonomie et la participation active des acteurs, notamment en appuyant et en accompagnant les initiatives locales, telles les écoles communautaires de base (Delorme, 2002).

Par ailleurs, l'auteur souligne, en se référant à un autre texte retenu au *corpus* (Verne, 2010), qu'« à l'époque de la mondialisation, il y a de la place pour redécouvrir l'autonomisation des personnes, mais aussi la reconnaissance et le respect des cultures, l'attention portée aux nouvelles pratiques de l'éducation pour tous » (Delorme, 2010, p. 13). Le texte auquel Delorme (*Ibid.*) se réfère ne fera pas l'objet d'un long développement ici, car il ne traite pas directement du développement curriculaire selon l'approche par compétences. Sa mention est toutefois importante, car Verne (2010), membre du CEPEC International, soulève une réflexion sur *Les dangers de la mondialisation*, qui nécessairement, a des implications sur la manière dont le développement curriculaire selon l'APC s'opère. Par ailleurs, cette réflexion semble représentative des conceptions philosophiques du CEPEC. Ainsi, il dénonce une forte tendance à remplacer l'éducation à la scolarisation, par

la promotion du modèle scolaire, la prolongation et l'extension de la scolarité, le fétichisme des diplômes, la dépendance aux concours d'entrée, etc. Par exemple, l'élaboration par des experts de programmes standards ; la définition bureaucratique de "l'école de base"; le choix des compétences-clés dont les entreprises ont besoin; la promotion de tous types d'évaluation et de notation; la capitalisation de certifications; le prestige social défini sur la base du nombre d'années d'études, et le nom des établissements ou des filières fréquentés, etc. (p. 3).

L'auteur poursuit dans ce texte une réflexion initiée 35 ans plus tôt avec Illich (1975), alors que l'idée de globalisation et de mondialisation n'avait pas encore fait surface. Une réflexion autour de la scolarisation, qui était, lors de la collaboration des deux auteurs, « décrite par l'obligation faite à la jeune génération d'assimiler des programmes administrés par une bureaucratie centrale, distribués selon une progression linéaire et graduée, progression ponctuée de barrières, de niveaux et de droits de passage, dispensés par un corps de professionnels disposant d'un monopole radical » (p. 1). Verne (2010) ramène alors cette idée au goût du jour avec le phénomène de la mondialisation. En citant Illich (1971), il affirme « combien il importe de "créer des institutions au service des interactions personnelles, créatrices et autonomes et de permettre l'apparition de valeurs qui ne puissent être soumises aux règles des technocrates" » (p. 2). Sans quoi l'expérience et les valeurs communes sont

dévalorisées, et déculturent les sociétés vers une « seule culture marchande, instrumentalisée et solvable » (p. 4).

C'est d'ailleurs suivant cette idée que la démarche ascendante ou bottom-up (Delorme, 2010, 2011) est celle à laquelle le CEPEC aspire. C'est également pour des questions de reconnaissance et de potentialités que représentent les enseignants que cette démarche est privilégiée par le centre. Dans cette optique, la recherche-action pourrait également se présenter comme une alternative plus adéquate au processus d'implantation plutôt linéaire qui consiste à la conception du curriculum, la mise à l'essai, la réécriture, puis la généralisation, et faciliterait par là le processus d'implantation dans les salles de classe (Delorme, 2005, 2006, 2010). Selon Delorme (2010), ce processus est difficile et le contexte de « crise internationale ne favorise pas les échanges et créé (*sic*) des contraintes sur les plans économiques et politiques » (p. 1). Pour soutenir son discours sur le processus d'implantation, Delorme (*Ibid.*) s'appuie « sur une expérience d'une quinzaine d'années, en Guinée, au Tchad, au Sénégal, au Mali, mais aussi à l'occasion de partenariats avec Djibouti, le Burkina Faso et sur d'autres registres avec l'Algérie. [Il s'appuie] aussi sur les pratiques et les recherches en Europe, plus particulièrement en France, où en équipe avec le CEPEC et le CEPEC International, [ils] développ[ent] depuis une trentaine d'années, une interaction quotidienne entre enseignants de terrain et formateurs-chercheurs (p. 1). L'auteur renvoie également à une étude pilotée par l'AFD (2009) pour présenter certaines situations problématiques relatives à l'implantation des réformes. Parmi celles-ci, Delorme (*Ibid.*) nomme les effectifs dans les salles de classe, les formations incomplètes des acteurs impliqués, les nombreuses innovations qui surviennent de part et d'autre, la dépendance financière et conceptuelle, la recherche déficiente ou peu exploitée dans les universités africaines et la dimension culturelle qui est négligée.

Par ailleurs, dès 2001, Delorme (Bamako, 2001) soulève « la longue durée qu'accuse le développement des curricula et la nécessité de trouver des raccourcis »

(p. 19). Pour l'auteur, « il est nécessaire de trouver des stratégies plus rapides de diffusion et d'organisation de la réforme. Il y a donc lieu de s'interroger sur de nouveaux schémas non seulement pour gagner du temps, mais aussi pour s'appuyer sur d'autres leviers en mobilisant d'autres ressources et potentialités » (Delorme, 2010, p. 3). C'est pour cette raison qu'il présente la recherche-action comme une solution à l'évolution habituelle des projets de réforme, qui « peut être longue et coûteuse et dans certains cas interminable » (*Ibid.*).

Delorme (2010, 2011) évoque brièvement l'articulation nécessaire entre les programmes, les manuels scolaires, le matériel didactique et la formation des enseignants. L'auteur appelle à une cohérence entre la réforme et le matériel pédagogique et didactique. L'harmonisation des délais pour y parvenir peut se présenter comme un obstacle dans l'implantation d'une réforme. Il propose de planifier la conception et l'élaboration des manuels scolaires dès le début du processus de réforme. À propos de la formation, Delorme (2010) dit que « les formations incomplètes des concepteurs, des formateurs ou des enseignants qui n'ont pas toujours eu le temps de s'approprier la démarche, de la contextualiser, de la relativiser et qui risquent de se limiter à reproduire ou répéter des modèles venus d'ailleurs ». (p. 5). Par ailleurs, il propose de penser la formation des enseignants à l'approche par compétences dans une démarche socioconstructiviste et de recherche-action.

Le concept de temps revient à maintes reprises dans le discours du CEPEC. Selon Delorme (2005, 2010), le schéma linéaire d'implantation d'une réforme, mais également l'organisation de l'éducation qui accompagne souvent une réforme, correspondent davantage à une conception occidentale du temps et devrait être revue, car cela a des implications dans les salles de classe (Delorme, 2005). Le CEPEC conçoit le curriculum comme étant systémique et devant favoriser les relations école-environnement-finalités (*Ibid.*). Delorme (2010) distingue d'ailleurs, en s'appuyant sur Demeuse et Strauven (2006), le curriculum d'un programme d'études ou d'une

innovation didactique. Nous développerons plus loin ce point, mais soulevons déjà que dans cette conception du curriculum, la contextualisation s'avère centrale. Pour assurer cette contextualisation en contexte de développement curriculaire, le CEPEC mise entre autres sur le dialogue. Le dialogue auquel il réfère s'effectue à plusieurs niveaux. D'abord avec les parents, qu'il faut impliquer davantage dans le processus de développement curriculaire, et avec qui il faut dialoguer sur l'utilité et les priorités de l'école (Delorme, 2002). Delorme soulève également le fait d'impliquer davantage les universités africaines dans la recherche en sciences de l'éducation, car « les réponses à certaines questions de l'implantation des curricula se trouvent certainement dans les universités africaines » (Delorme, 2010, p. 6). Dès lors, un dialogue entre universités africaines et universités ou expertises étrangères serait à privilégier pour le développement des sciences de l'éducation dans des pays africains, et pour « valoriser l'indépendance scientifique » (Fagbohoun, 2011, p. 1). Bien évidemment, suivant la conception représentée jusqu'à maintenant, le dialogue impliquant les enseignants, avec les concepteurs et les formateurs, pourrait se présenter comme une aide féconde puisqu'ils connaissent mieux que quiconque la réalité des salles de classe et ce qui fonctionne bien et moins bien dans leur pratique (Delorme, 2005, 2010). Enfin un dialogue interculturel permettant de réguler et enrichir le débat (Delorme, 2011) est préconisé, et mis en relation avec des enjeux anthropologiques, philosophiques et éthiques.

Concernant la dimension anthropologique, qui apparaît complémentaire à la dimension philosophique (Delorme, 2006), elle est abordée dans quelques publications du CEPEC (Delorme, 2005, 2006, 2008, 2010). Elle renvoie à la nécessité de contextualiser. L'exemple que Delorme (2005, 2010) présente pour illustrer cet impératif est celui du rapport au temps qui n'est pas le même pour des universitaires ou experts occidentaux que pour des acteurs africains. De ce fait, l'anthropologie serait une approche à favoriser pour le développement curriculaire, mais également pour entreprendre le choix d'une approche pédagogique. À cet effet, l'auteur souligne qu'« une approche anthropologique de plus en plus nécessaire et

urgente permettrait de mettre à jour non seulement les fondements théoriques des choix terminologiques, mais aussi de mieux identifier les paradigmes de cette approche » (Delorme, 2008, p. 11).

Par ailleurs, pour l'équipe du CEPEC, le développement curriculaire, et particulièrement selon une approche par compétences, doit s'inscrire dans un travail sur l'éthique et sur la déontologie (Delorme, 2005, 2008, 2010; Fagbohoun, 2011). La réflexion éthique, dans la position du CEPEC, c'est-à-dire en tant qu'intervenant externe aux pays qu'il accompagne, a fait l'objet d'une publication, *La réflexion éthique, quelle nécessité?* (Fagbohoun, 2011), et démontre que cette réflexion a des implications à divers niveaux. Delorme propose en 2010 qu'il y ait « la création de groupes de recherche multiprofessionnels sur les questions d'éthique en éducation » (p. 12) afin de recentrer le débat sur les finalités. En effet, l'auteur avance que le développement curriculaire s'inscrit trop souvent dans une perspective instrumentale qui insiste sur le «comment», au détriment du «pourquoi». Delorme (*Ibid.*) appuie cette réflexion en mentionnant que « cette centration sur les résultats quantifiés, légitimes, nous détourne parfois d'une réflexion sur le sens de tous ces efforts » (p. 12). Par ailleurs, cette réflexion éthique est prévue pour les membres du CEPEC puisqu'ils mènent des interventions en pays étrangers. Dès lors, il doit y avoir un questionnement éthique sur les interventions menées pour ne pas engendrer de déséquilibre (Fagbohoun, 2011). C'est à cet égard que le dialogue interculturel devient primordial. Sur le plan des interventions, le CEPEC préfère un rôle d'accompagnateur et « refuse de pratiquer une quelconque forme d'ingérence dans les pays concernés » (*Ibid.*, p. 2). La réflexion éthique s'opère aussi sur le plan des contingences financières associées à la motivation (Delorme, 2006; Fagbohoun, 2011). Selon le CEPEC, la motivation est « souvent influencée par le conditionnement du libéralisme ambiant des milieux de la formation » (Delorme, 2006, p. 29), par exemple les appels d'offres et les *per diem*. Dans un contexte où « les acteurs restent dépendants de leurs obligations quotidiennes les plus triviales » (Fagbohoun, 2011, p. 2), le CEPEC croit que le débat éthique sur la question des *per*

diem doit être initié. Enfin, le questionnement éthique soulevé par le CEPEC ramène à la nécessité de mettre en place des réseaux de production et de partage (Delorme, 2005, 2006; Fagbohoun, 2011) pour renforcer la motivation des acteurs, mais aussi pour contextualiser. Les interventions réalisées à Bamako (2001) illustrent cette idée de réseau dans lequel des participants provenant de six différents pays africains se sont rassemblés et ont discuté ensemble des problématiques et des solutions potentielles. La préservation des différences se présente comme une préoccupation du CEPEC, et c'est pour cette raison qu'il « adapte constamment sa méthodologie de formation, refusant de se référer à un modèle-type, et s'appuyant résolument sur une méthodologie participative » (Fagbohoun, 2011, p. 1).

Ainsi, concernant le modèle de l'approche par compétences, il semble que le CEPEC ne possède pas pour ainsi dire de modèle préféré pour des raisons éthiques et déontologiques. Selon eux, l'approche par compétences entretient des liens étroits avec la place de l'enfant dans une société, l'organisation du temps et la gestion de l'espace scolaire (Delorme, 2010). De cette façon, « des questions de déontologie et d'éthique peuvent se poser alors, de trop rapidement utiliser des outils peu validés, de la recherche en cours » (*Ibid.*, p. 4). La prochaine section traitera du discours du CEPEC relativement à l'approche par compétences.

3.3 L'approche par compétences

Pour introduire l'approche par compétences, Delorme (2005) avance qu'elle est « souvent préconisée par les décideurs politiques, elle est l'objet de nombreuses recherches et d'essais de mise en œuvre dans les différents secteurs du système éducatif. Souvent utilisée pour faciliter les réformes des écoles de base ou de l'enseignement fondamental, elle rencontre, comme tout changement important, des difficultés sur le terrain » (p. 1).

L'une des difficultés soulevées par le CEPEC serait l'obligation de résultat selon laquelle les concepteurs et les rédacteurs doivent assurer une certaine efficacité, afin d'assurer un rendement dans la rédaction des compétences, les outils d'évaluation et la généralisation (*Ibid.*). Cela serait source de tension, car « le nécessaire débat entre chercheurs et l'obligation de prises de décisions concrètes sur le terrain, peut devenir parfois intenable ou source de contradictions inquiétantes » (p. 2). D'après Delorme (*Ibid.*), les concepteurs et les chercheurs sont éloignés des réalités vécues en salle de classe, et les querelles entre les deux catégories d'acteurs nuisent à l'efficacité d'une réforme. C'est pour cette raison qu'il insiste sur l'implication des enseignants dans les choix à effectuer, dont les choix terminologiques, et privilégie également la recherche-action. Il s'oppose à l'utilisation d'un langage de spécialiste et des termes qui peuvent porter à confusion. À propos de la recherche, Delorme (*Ibid.*) croit qu'elle « est actuellement féconde, mais par nature ne garantit pas de résultats opérationnels à court terme, aussi les concepts et la terminologie ne sont pas toujours stabilisés entre les différentes "écoles" des pays ou entre les chercheurs de la même "école" » (p. 1-2). Ainsi, il est d'avis que la recherche sur l'approche par compétences n'est pas stabilisée, et qu'elle est de nature plutôt complexe, car l'APC aurait des implications « sur ce que l'on veut apprendre aux élèves, mais aussi sur la façon dont ils pourraient apprendre » (p. 1). Le directeur du CEPEC dénonce par ailleurs le rationalisme dans lequel l'approche par compétences s'inscrit actuellement, « qui paradoxalement peut renforcer mécanisation et asservissement méthodologiques » (*Ibid.*, p. 13). Il y a urgence, selon Delorme, « que les chercheurs africains apportent leur contribution, leur interpellation sur la conception même de la compétence et sur les stratégies pour la développer » (p. 12). « L'émergence du concept de compétence en Afrique revêt des spécificités qu'il y aurait lieu d'approfondir » dit Delorme (2008, p. 5), car « la complexité des enjeux scolaires en Afrique n'est pas de même ordre ni de même nature que celles des sociétés occidentales » (*Ibid.*). Néanmoins, dans les conditions actuelles, l'auteur (Delorme, 2010) soumet qu'un accord conceptuel minimal est souhaitable « pour permettre aux décideurs politiques, mais aussi aux acteurs de terrain de "s'y retrouver

” » (p. 10). En citant Allal (2007), il suggère alors de « garder le cap sur l'essentiel » (Delorme, 2010, p. 10).

Il ressort que le CEPEC n'impose pas particulièrement de définition de concepts, mais souligne auprès des acteurs africains l'importance de citer ses sources pour définir les concepts, afin de « les rendre plus crédibles et d'éviter en même temps de verser dans l'indifférenciation » (Bamako, 2001, p. 20). Le CEPEC s'oppose à l'idée d'un dispositif “clé en main”, pour les raisons énoncées plus haut, mais également, car il croit que ces modèles deviennent un “prêt à penser” qui ne peuvent s'installer de manière durable (Delorme, 2005). Néanmoins, « la volonté de développer des acquisitions globales, plus complexes, ayant du sens, permettant un réinvestissement, à court voire long terme » (*Ibid.*, p. 7) serait à la source de l'approche par compétences.

Pour Delorme (2005), « l'approche par les compétences n'est pas alors réduite à sa seule dimension scolaire; elle facilite par le curriculum officiel et déclaré une meilleure relation de l'école à son environnement et à ses finalités » (p. 9). De cette manière, « Cette réforme complexe et systémique a généralement pour ambition, la refondation du système éducatif en l'inscrivant dans la prise en compte des problématiques sociales et économiques, à la recherche d'une école qui ait du sens pour les élèves dans un contexte de mondialisation » (Delorme, 2011, p. 1). La question du sens se présente comme l'une des dimensions majeures de l'APC, car « en préconisant le développement de compétences pertinentes chez les élèves, il devient possible d'établir une relation entre l'école et la vie de l'élève et aussi préparer celle du citoyen » (Delorme, 2008, p. 5).

Dans ce contexte, même si l'APC est perçue comme une méthodologie qui « détermine l'architecture d'un curriculum » (Delorme, 2005, p. 9), cela ne suffit pas, car « l'approche par les compétences questionne les méthodes pédagogiques et le curriculum réalisé » (*Ibid.*, p. 9). En fait, outre la fonction d'organisation, le CEPEC

dégage trois autres implications de l'APC (Delorme, 2006). D'abord « comme lié à des représentations conceptions (*sic*) de l'apprentissage » (p. 28), où il est inclus la place des contenus, la transversalité didactique, la mise en situations-problèmes, le conflit sociocognitif et les démarches spirales, c'est-à-dire les démarches d'enseignement-apprentissage non linéaire. Ensuite, l'auteur envisage l'APC comme un projet de l'apprenant dans lequel la question de sens et de motivation apparaît, mais aussi l'orientation scolaire et le devenir professionnel. Enfin, l'APC comme représentative des choix anthropologiques et philosophiques, étroitement liée aux contextes socioculturel et économique, émanant d'une demande sociale et porteuse de valeurs. À cet égard, Delorme (2005) souligne qu'« il est opportun aujourd'hui de se demander en quoi cette conception de l'organisation de l'école et de l'apprentissage sont compatibles voire conciliaires avec certaines dimensions culturelles (p. 11).

Concernant les conceptions de l'apprentissage, d'après Delorme (*Ibid.*), plusieurs se seraient tournés vers l'APC en rejetant le bélaviorisme et le concept d'objectif, sans considérer les apports que cette période avait pu apporter. Le CEPEC n'adopte pas de position claire dans un paradigme épistémologique, mais constate le positionnement de l'APC dans le bélaviorisme, le cognitivisme et/ou le socioconstructivisme. Pour le CEPEC, l'APC se présente comme une évolution de la pédagogie par objectifs (PPO) (Delorme, 2005, 2006, 2008). En s'inspirant des travaux de D'Hainaut, de Tourneur, de De Landsheere et d'Hameline, qui « introduisaient à ce moment-là de nouvelles conceptions et des méthodologies en rupture avec les pratiques existantes » (Delorme, 2008, p. 2), le CEPEC a dégagé les apports et les limites de ces travaux, notamment dans la publication *Devenir de l'approche par les objectifs* (Delorme, 1986, *dans* Delorme, 2008). De là, la réflexion du CEPEC s'est orientée vers le nécessaire dépassement de la pédagogie par objectifs, sans toutefois la réduire au bélaviorisme, ni rompre avec tous les éléments qu'elle a apportés, mais plutôt d'en reconnaître les apports et d'en dépasser les limites (Delorme, 2005, 2006, 2008). Les insuffisances de la PPO comprenaient entre autres la question de la contextualisation des apprentissages et la considération des

processus et des démarches d'apprentissage dans une perspective de construction du savoir (Delorme, 2008). Selon Delorme (*Ibid.*) cette réflexion est à la source de l'évolution de la PPO vers l'APC, et même s'il y a rupture épistémologique lorsqu'elles sont prises dans leur champ théorique, le CEPEC soutient qu'il y a continuité dans les pratiques. C'est pour cette raison, selon le CEPEC, que les apports de la PPO sont à considérer. Les apports de la pédagogie par objectifs se situeraient par rapport au fait qu'elle ait amené les enseignants à prévoir les résultats d'apprentissage (Delorme, 2005, 2006). De ce fait, les élèves pouvaient « se situer dans une relation de contrat voire même développer de façon plus autonome [leurs] propres stratégies d'apprentissage » (Delorme, 2005, p. 4).

Ainsi, tout comme le processus de réforme, l'approche par compétences doit se présenter en continuité avec l'existant. À ce sujet, Delorme (*Ibid.*) signale « des propositions innovantes parfois incertaines et mal intégrées par ceux qui les leur proposent et qui laisseraient croire qu'il faut introduire des “ruptures radicales” dans la pratique » (p. 5). Il se questionne également sur des modèles “clé en main” à savoir « comment peut-on décider d'un nouveau rythme scolaire de 4 ou 5 semaines suivies d'une semaine déclarée d'intégration », car il considère que « cela est risqué en ce qui concerne les progressions d'apprentissage des élèves si l'on prend en considération les spécificités des didactiques et les différents niveaux de classe, mais aussi et surtout la grande diversité des contextes scolaires et culturels » (Delorme, 2010, p. 5).

Selon Delorme (2008), l'un des avantages de l'APC serait la possibilité d'y inclure et de mettre en relation les autres innovations qui se présentent pour les systèmes éducatifs. En effet, il stipule qu'« en participant aux travaux de l'ADEA (Cotonou, 2005), [ils ont] particulièrement apprécié la mise en relation de l'approche par les compétences, les questions du genre et l'usage des langues nationales » (p. 5). Pour le directeur du CEPEC, les nombreuses innovations qui fusent de tous les sens peuvent provoquer de la confusion chez les enseignants. Or, si ces expériences sont valorisées, « elles peuvent très facilement être mises en perspective avec l'APC; nous

l'avions expérimenté au Tchad » dit Delorme (2010, p. 6). Cela renvoie par ailleurs à la place de la contextualisation dans l'approche par compétences.

En effet, la contextualisation représente une condition nécessaire dans la conception de l'APC du CEPEC. Pour Delorme (2005), il y a nécessité de relativiser et de contextualiser en situant le développement des compétences « dans leur contexte géographique particulier avec leurs caractéristiques, mais aussi à une époque donnée, dans un environnement culturel original » (p. 13). Delorme (2010) souligne qu'en contexte africain, la culture de transmission est fortement ancrée dans la tradition. Pour illustrer ce propos, il présente l'exemple de l'intervention d'un instituteur africain lors d'un séminaire pour mettre en évidence « les ressorts puissants de tout apprentissage humain, que sont l'imitation et la répétition » (p. 9). Il relève les limites de cette approche, mais croit tout même que, dans certaines conditions, la construction des compétences peut s'opérer dans une dynamique de transmission. La condition qu'il présente serait l'écoute active des élèves, en contexte magistral qui devrait, selon l'auteur, être réexaminée et valorisée. Par ailleurs, il suggère à ce sujet « d'approfondir des recherches sur les pédagogies de la transmission, par l'oral en particulier, pour les mettre en débat avec les actuels travaux du socioconstructivisme afin d'en rechercher davantage les complémentarités que les oppositions » (*Ibid.*, p. 11). La considération des pratiques transmissives ne signifie pas pour le CEPEC de poursuivre dans le magistral et dogmatique, mais de transformer les relations entre l'enseignant et l'élève vers une position d'écoute et de dialogue.

3.4 Les compétences

Le CEPEC mentionne qu'il travaille sur la question des compétences depuis 1979 (Delorme, 2005, 2006, 2008, 2010). En effet, plusieurs publications retenues au *corpus* s'affairent à démontrer le cheminement entrepris par le CEPEC dans le domaine des compétences. Delorme (2005, 2006) montre par là une certaine adhésion

à l'usage des compétences, qui « s'inscrit dans la logique de formation de l'apprenant, élève ou adulte, et dépasse la seule logique d'instruction (p. 7, p. 27)

Dès 1979, le CEPEC adoptait et proposait l'usage de la notion de compétences, laquelle avait été mise « à l'épreuve du débat scientifique entre universitaires » (Delorme, 2005, p. 7; 2006, p. 28) lors d'un colloque franco-belgo-suisse en 1982. La définition proposée se présentait alors comme suit : « la compétence, contrairement à la capacité, est reliée à une situation concrète ou à une classe de situations; elle est repérable de telle sorte que l'on puisse définir son degré de difficulté pour un âge donné » (Delorme, 2008, p. 3). C'est le statut scientifique de la compétence qui a, à ce moment, été critiqué, et particulièrement par Cardinet (1982), en raison de sa fragilité épistémologique (*Ibid.*). Par la suite, et découlant d'une décennie de recherches-actions (Delorme, 2005, 2006), le CEPEC a proposé, en 1992, une nouvelle définition qui s'est retrouvée dans un ouvrage collectif du CEPEC, *Construire la formation* (Gillet, 1992, *dans* Delorme, 2008) :

une compétence se définit comme un système de connaissances, conceptuelles et procédurales, organisées en schémas opératoires et qui permettent à l'intérieur d'une famille de situations, l'identification d'une tâche-problème et sa résolution par une action efficace [...]. Une compétence est définie en fonction d'une famille de situations [...]. La compétence est un des principes organisateurs de la formation. Elle s'inscrit dans une logique d'organisation de la formation qui supplante la logique d'exposition des contenus (Delorme, 2005, p. 7; 2006, p. 28).

Selon Delorme (2008), cette définition a nourri la réflexion sur la nécessité de dépasser « les acquisitions cognitives, mais [de considérer] aussi ce qui relevait des attitudes affectives et des habiletés motrices » (p. 3). C'est également à ce moment, selon Delorme (*Ibid.*), que les taxonomies de D'Hainaut étaient prises en considération dans les domaines de formation. Les apports des travaux de D'Hainaut se trouverait dans la typologie transdisciplinaire des démarches intellectuelles qu'il a développée. Du point de vue du CEPEC, il leur semblait alors « que le concept de compétence puisse aider à intégrer ces différents domaines de l'apprentissage en reconnaissant, suivant les situations, une dominante par exemple cognitive et ses

composantes socioaffectives et sensitivomotrices et inversement, suivant les didactiques » (*Ibid.*, p. 3-4). C'est alors qu'en 1993, le CEPEC soumet une nouvelle définition qui semble avoir été marquante et déterminante dans les travaux du CEPEC. Les compétences sont à ce moment définies comme

Une acquisition globale qui intègre des capacités intellectuelles, des habiletés motrices et gestuelles et des attitudes culturelles et sociales. Une compétence acquise à l'école se reconnaît en ce qu'elle permet à l'enfant, à l'adolescent, de résoudre des situations-problèmes, de vie ou pré-professionnelles, dans une perspective de développement global. Une compétence résulte d'un apprentissage qui a du sens pour l'apprenant et qui peut donc servir à lui-même, mais aussi à son pays. De plus, l'acquisition de nouvelles compétences personnelles augmente la motivation de celui qui apprend (Delorme, 2005, p. 6; 2006, p. 27; 2008, p. 6).

Cette définition serait le fruit d'une « interaction avec des équipes de recherche-action réalisées dans huit pays sahéliens » (Delorme, 2008, p. 6). Elle aurait été proposée dans l'ouvrage *La France et l'Afrique* (Michaïlof, 1993) dans lequel Delorme a collaboré, puis également reprise en 1995 par la CONFEMEN (Delorme, 2005, 2006, 2008). Le CEPEC ne la considère pas, dans cette formulation, opérationnelle sur le plan pédagogique dans la classe, « mais elle permettait de faire le lien entre les besoins déclarés (cf. étude “Evaluation du Système Educatif - MEPU FP²⁵” Guinée, 1994), la politique éducative des pays concernés, mais aussi les choix d'organisation du curriculum » (Delorme, 2008, 6).

Plus tard, en 2005, une nouvelle définition, assez proche de celle employée en 1993, présente les compétences « comme une acquisition de l'apprenant qui, au-delà de connaissances ou de comportements particuliers, mobilise des savoirs, savoir-faire, savoir-être. La compétence prend en compte les différents domaines de la formation : cognitif, socioaffectif, sensorimoteur » (Delorme, 2005, p. 6). Nous

²⁵ Ministère de l'Enseignement pré-universitaire et de la Formation professionnelle.

remarquons alors que l'intégration, utilisée dans la définition de 1993, laisse place au concept de mobilisation. Pour appuyer le recours à la mobilisation, Delorme (*Ibid.*) cite les définitions de Scallon (2004), selon qui « mobiliser des ressources c'est plus que les impliquer ou les utiliser dans des situations variées [...]. Pour intégrer une compétence, il faut recourir à plusieurs situations appartenant à une même famille » (dans Delorme, 2005, p. 7), et aussi Roegiers (2001), qui conçoit la compétence comme « la possibilité pour un individu, de mobiliser de manière intérieurisée, un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations-problèmes » (dans Delorme, 2005, p. 7).

Par rapport au concept de situation, Le CEPEC ne l'a pas particulièrement élaboré, mais il ressort, au fil de leurs travaux, que les situations soient pour eux indissociables des compétences. Dès 1982, la définition des compétences qu'ils avaient proposée, dans le cadre de la rencontre franco-belgo-suisse sur l'évaluation à Lyon (1982), prévoyait que « la compétence, contrairement à la capacité, est reliée à une situation concrète ou à une classe de situations (CEPEC, 1982, dans Delorme, 2008, p. 3). À ce sujet, Delorme (2008) cite Cardinet (1982) qui aurait dit que « “Les nuances apportées par le concept de compétence du CEPEC vont dans le sens d'une définition plus précise de la situation. Le groupe lyonnais inclut dans la définition d'une compétence une classe de situations suffisamment repérable pour qu'on puisse en inférer un dispositif de formation” » (p. 3). De plus, en référant à une synthèse d'une décennie d'une recherche-action réalisée en 1992, Delorme (2005; 2006) souligne que les compétences doivent être définies en fonction d'une famille de situations. Les situations seraient « des situations-problèmes, de vie ou pré-professionnelles, dans une perspective de développement global » (Delorme, 2005, p. 6; 2006, p. 27), et « des situations disciplinaires spécifiques » (Delorme, 2005, p. 10), qui doivent se présenter comme des « situations d'apprentissage signifiantes » (Delorme, 2011, p. 2). Enfin, l'auteur attire l'attention sur « les pistes prometteuses du concept de “situation” développé par Jonnaert » (*Ibid.*, 2010, p. 4).

Delorme propose en 2008 une typologie pragmatique des compétences afin de stabiliser les compétences dans le développement curriculaire. D'abord, il présente « Les compétences scolaires ou pédagogiques en interaction avec les didactiques » (p. 6), qui revalorise la question des contenus, tel que prescrit par une étude de l'UNESCO (Gauthier, s.d). Ce type de compétence met en valeur la place de la didactique dans la formulation des compétences. Aux yeux de Delorme (2008), elles occupent un rôle central, car « c'est à partir d'elles que les autres [compétences] trouveront leur place et leur organisation scolaire » (p. 6). Ensuite se présentent les compétences instrumentales et méthodologiques que l'auteur associe à un savoir-apprendre et à un savoir travailler, seul ou en équipe. Puis il y a les compétences transversales « qui tant sur le plan intellectuel que socioaffectif, favorisent les apprentissages méthodologiques et instrumentaux de façon transdisciplinaire » (*Ibid.*, p. 6). Viennent les compétences centrées sur la vie quotidienne, communément appelées *life skills*, que Delorme associe à la préparation au monde du travail. Enfin, « les compétences de nature sociale, culturelle, privilégiant les valeurs dans une perspective de citoyenneté et de civilité. Elles relèvent de choix politiques et nationaux dans un contexte et une culture historiquement situés » (*Ibid.*).

Delorme (2008) stipule que « l'usage des compétences devrait faciliter une différenciation significative en fonction de la diversité des enjeux, des choix socioculturels et économiques. Sinon, elles concourent à la banalisation et à l'uniformisation des méthodologies et technologies éducatives. » (p. 5). Afin de situer les différents types de compétences qui pourraient se présenter sans être formulées dans un développement curriculaire, le CEPEC émet une grille d'analyse dès 2001 (Bamako, 2001), qui permettrait entre autres « de repérer les choix conceptuels, les insuffisances ou les oubliés, de telle ou telle “école” ou expertise internationale qui engage cependant sur la longue durée l'écriture les programmes d'un pays » (Delorme, 2008, p. 9). Le premier axe est celui de temps, à envisager dans une perspective durable et de transférabilité, là où l'apprentissage “tout au long de la vie” serait l'une des extrémités de l'axe. L'extrême opposée serait alors la perspective

immédiate (*Ibid.*). Considérant l'axe de la temporalité, Delorme (Bamako, 2001) insiste auprès des acteurs africains de ne « pas rejeter de façon systématique les objectifs comportementaux » (p. 21), « s'il s'agit par exemple de formuler ce qu'on veut atteindre par rapport à une partie d'une compétence » (p. 20). Le deuxième est lié à l'espace et renvoie à la contextualisation. En ce sens, il s'agit « des compétences relatives aux préoccupations du milieu » (p. 21), mais également des compétences scientifiques et universelles. Le troisième axe est celui de la généralité où les choix terminologiques s'effectuent (capacité, compétence, objectif, etc.) (Bamako, 2001). « Cet axe-là a pour ambition d'outiller, d'instrumenter ce qui relève du transfert des apprentissages. Ce langage abstrait permet de structurer, d'organiser avec des tables de spécification la formation des élèves en combinant capacités-connaissances-contenus » (Delorme, 2008, p. 7). Le quatrième axe qui constitue l'outil d'analyse développé par le CEPEC est celui de la globalité. En 2001, Delorme disait par rapport à cet axe que « le découpage n'est pas à proscrire. Les micro-objectifs sont surtout importants au moment de la remédiation » (Bamako, 2001, p. 21). Il suggérait toutefois d'aller au-delà de ces micro-objectifs et d'utiliser les compétences disciplinaires. En 2008, toujours en présentant l'axe de la globalité, l'auteur mentionne que cet axe « tend à éviter le cloisonnement disciplinaire traditionnel et aussi la dérive bien connue de parcellisation, de morcellement des objectifs comportementaux. Il s'agit d'intégrer les apprentissages » (p. 7). Les trois niveaux présentés sur l'axe de la globalité sont, dans l'ordre, l'acquisition intégrée, le regroupement de compétences et le profil complexité, qui va à la complexité “inédite”. Ces éléments ne sont pas explicités par l'auteur.

3.5 L'évaluation des apprentissages

Il n'y a pas, dans le *corpus* analysé, un grand développement du CEPEC autour de la question de l'évaluation. En faisant la recension des documents pour la constitution du *corpus*, nous avons remarqué une publication entièrement consacrée à l'évaluation par des membres du CEPEC, *L'évaluation en questions* (Delorme, 1987).

Nous avons découvert que l'ouvrage avait été réédité en 2003, mais sa distribution restreinte nous a rendu l'accès difficile. Ce ne sont que les versions antérieures (Delorme, 1987, 1990, 1992) qui sont accessibles et qui sont, par le fait même écartées en raison du critère de sélection lié au temps. Toutefois, le quatrième de couverture de l'édition 2003, accessible par Internet, fait part du lien que le CEPEC établit entre la pérennité d'une innovation pédagogique et l'évaluation : « La transformation des pratiques d'évaluation n'est pas un luxe ni une fantaisie, elle devient une nécessité sans laquelle les innovations pédagogiques seront sans lendemain ».

Pour Delorme (2005), l'innovation de l'APC doit être accompagnée de nouveaux outils, et la posture de l'enseignant qui évalue doit également se modifier. L'héritage de la pédagogie par objectifs aurait eu des impacts importants pour l'évaluation des compétences. Selon l'auteur, la formulation des objectifs comportementaux, qu'il qualifie toutefois de restrictive, aurait « permis de faire évoluer les procédures d'évaluation et les exigences de l'observabilité des acquis » (p. 5). En raison de la caractéristique de la PPO à prévoir les résultats d'apprentissage, les enseignants qui avaient bien intégré le concept de comportement seraient mieux disposés à « mettre en place des indicateurs pertinents, car ils avaient découvert le concept et l'intérêt de l'observabilité » (*Ibid.*). À propos des modalités d'évaluation, Delorme (*Ibid.*) mentionne cependant que « si, sur un plan théorique, il est convenu aujourd'hui de faire appel à la notion de critères et d'indicateurs pour garantir l'évaluation des compétences, il en est autrement dans le quotidien de la classe où l'enseignant ne peut, à court terme, bouleverser ses pratiques et encore moins s'engager dans un outillage incertain » (p. 10). C'est pourquoi, selon Delorme, « un langage “concret” privilégiant des compétences observables est, de toute façon, bien utile à certains seuils pour se faire comprendre des apprenants, mais aussi pour l'évaluation » (p. 8). Il évoque d'ailleurs en 2008 qu'« il ne [leur] semble pas que la problématique de l'évaluation et de la certification, sous prétexte de rigueur, soit à appréhender de façon rigide par une technologie ou une ingénierie de plus en plus

compliquée alors qu'il s'agit de traiter de la complexité et de la variété » (p. 9). Il appelle donc à la souplesse, mais aussi à l'analyse des contextes pédagogiques et à l'implication des enseignants dans le processus de réflexion.

En ce qui a trait aux fonctions de l'évaluation, le CEPEC conçoit l'« évaluation dans ses différentes déclinaisons diagnostique, formative ou certificative (Delorme, 2005, p. 4). Le directeur du Centre questionne particulièrement l'usage social de l'évaluation des compétences. Dans cette optique, l'évaluation certificative est particulièrement interpellée afin de rejoindre les « demandes de la société civile et [celles du] monde du travail » (*Ibid.*, p. 10). Il y aurait actuellement une dévalorisation des diplômes dû au fait qu'« ils ne garantissent pas de façon claire, des compétences » (*Ibid.*). C'est pour cette raison que l'évaluation doit être revue et se présenter en réelle cohérence avec l'approche par compétences. Néanmoins, jusqu'à tout récemment, le directeur du CEPEC était toujours d'avis que « l'évaluation des compétences et les nouvelles pratiques de certification sont encore à l'état de recherche » (Delorme, 2011, p. 3).

CINQUIÈME CHAPITRE

LA COMPARAISON DES RÉSULTATS

Le chapitre précédent a permis la description du discours de trois bureaux d'experts qui sont intervenus, ou qui interviennent, dans le développement curriculaire selon l'approche par compétences dans des pays francophones d'Afrique. Le présent chapitre mettra en perspective le discours des trois bureaux d'experts afin d'en dégager les convergences et les divergences. Il reprendra les mêmes sections du chapitre précédent.

1. L'ENVIRONNEMENT ORGANISATIONNEL

Le statut des trois différents bureaux retenus pour l'étude se présente comme une première différence, et ce, malgré leur rôle similaire en terme d'intervention éducative. Alors que le BIEF est considéré comme une entreprise, la CUDC s'inscrit quant à elle dans la lignée des Chaires UNESCO et le CEPEC International est une association à but non lucratif.

L'année de fondation du bureau, donc l'expérience dans le domaine, diverge également d'un bureau à l'autre. Alors que le CEPEC a été fondé en 1976, le BIEF a vu le jour en 1989 et la CUDC, toute récente, a été créée en 2009. Par contre, il semble que la Chaire s'inscrive en continuité avec les travaux amorcés à l'ORÉ, qui lui, a été créé en 2005. Pour l'obtention d'une Chaire UNESCO, les critères précisent que le titulaire sera sélectionné en fonction de « sa réputation universitaire (il/elle doit être un(e) spécialiste de renom dans le(s) domaine(s)) » (UNESCO, 2009, p. 3). De cette façon, la réputation universitaire du titulaire de la CUDC a institutionnellement été reconnue. À cet égard, même si le BIEF est jugé comme une entreprise, les deux fondateurs possèdent également une carrière universitaire. Alors que Roegiers se présente souvent comme professeur à l'Université de Louvain-la-Neuve dans l'en-tête de ses publications, De Ketela est qualifié de chercheur, de professeur et de

consultant international par les éditions De Boeck (2010). Quant au dirigeant et fondateur du CEPEC International, nous ne connaissons point son parcours de carrière.

2. L'UNIVERS RÉFÉRENTIEL DES EXPERTS

Les références cognitives sont majoritairement représentées chez les trois bureaux d'experts à l'étude. Elles représentent 69 % au BIEF, 71 % à la CUDC et 49 % au CEPEC International (Figure 4). Il ressort très peu de convergences dans les références cognitives citées, mais quelques auteurs sont cités par tous les trois bureaux. Parmi celles-ci, nous retrouvons Allal, Cardinet, D'Hainaut et De Lansheere (Tableau 4).

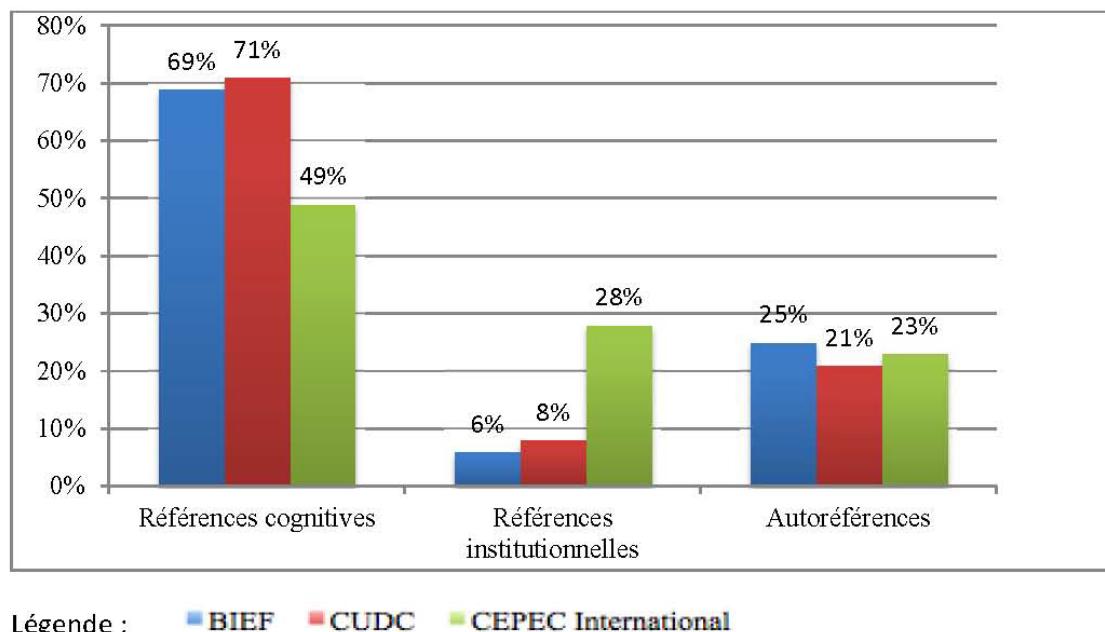


Figure 4 – L'univers référentiel des bureaux d'experts

Tableau 4
Auteurs cognitifs communs

Auteurs	BIEF	CUDC	CEPEC
Allal, L.	<ul style="list-style-type: none"> • L'apprentissage des ressources pour l'apprentissage de l'orthographe est plus équitable pour appréhender une situation complexe. • Autoévaluation et métacognition pour réguler l'apprentissage. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mobilisation des ressources (internes, dont capacités et connaissances) et externes (faisceau opératoire de ressources pour l'action en situation). • Rapport d'inclusion entre compétence et capacité. 	<ul style="list-style-type: none"> • Appui pour soulever la nécessité d'un accord conceptuel minimal sur l'approche par les compétences.
Cardinet, J.	<ul style="list-style-type: none"> • Limite méthodologique pour valider des épreuves d'évaluation. • L'objectivité de l'évaluation (interprétation clinique, évaluation formative. Constituer des banques d'items étalonnés, partager les critères et indicateurs, portfolio). • Donner du sens au résultat observé. • Limiter les critères. <p>La fiabilité de l'épreuve établit le degré de relation entre la note vraie et la note obtenue.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lien avec le CEPEC International. • Compétences peu scientifiques, dépourvues de sens : nécessité de distinguer les compétences prescrites et effectives. • Évaluation : recueil d'information, analyse et compréhension de l'information, prise de décision, diffusion des résultats. 	<ul style="list-style-type: none"> • Doute sur le devenir des compétences. Appuie les travaux du CEPEC, mais invite à développer le statut scientifique des compétences.
D'Hainaut, L.	<ul style="list-style-type: none"> • Les gains relatifs (évaluation de l'efficacité). • Taxonomies des domaines cognitif (ou opérations cognitives) et socio-affectif. • Le calcul de l'équité par la moyenne des résidus obtenus à partir d'une courbe de régression en échantillon expérimental et échantillon témoin. • Distinction entre interdisciplinarité, multidisciplinarité et pluridisciplinarité. L'implication de l'apprentissage des ressources et l'intégration sur le développement cognitif. 	<ul style="list-style-type: none"> • Les travaux de l'auteur ont fragilisé la PPO et ont influencé Jonnaert (1988) avec sa notion d'hypothèse d'objectif. • Production d'items pour l'évaluation prend du temps. • Définition des compétences de l'auteur (pour comparer). • Les concepteurs qui se réclament APC mais réfèrent la théorie des objectifs de D'Hainaut représentent une incohérence. • L'analyse mathématique : méthode d'analyse d'un contenu d'enseignement et d'élaboration de situations d'apprentissage. 	<ul style="list-style-type: none"> • Influence les travaux du CEPEC International avec la typologie transdisciplinaire des démarches intellectuelles.

Auteurs	BIEF	CUDC	CEPEC
		<ul style="list-style-type: none"> • Travaux pionniers d'une théorie curriculaire qui a fait ses preuves (PPO), ancrée. • Objectifs opérationnels et situations et classe de situations. • L'auteur avait déjà fait évoluer le concept d'objectif vers celui de situation. • Profil de sortie. • Curriculum : plan d'action pédagogique plus large qu'un programme d'enseignement. • Courant anglophone du curriculum. • Il y a résolution de problème lorsqu'au moins un élément est nouveau (la classe de situation initiale, le processus de résolution, la solution), autrement, c'est de l'application. 	
De Landsheere, G.	<ul style="list-style-type: none"> • Évaluer le rendement pour permettre un meilleur pilotage. • Trois types de pilotage. • Loi de Posthumus qui entraîne une logique sélective (évaluation). 	<ul style="list-style-type: none"> • Idéologies qui sous-tendent les programmes d'études. • Objectif opérationnel (logique PPO). 	<ul style="list-style-type: none"> • Travaux qui ont influencé des conceptions et méthodologies du CEPEC International.

L'observation de ce tableau met en évidence le peu de convergence, même lorsque les bureaux font appel aux mêmes auteurs. De plus, le tableau représente bien les contradictions qui peuvent s'établir dans le discours d'un même bureau. Par exemple, sous la référence de D'Hainaut, les auteurs de la CUDC mettent à certains moments en évidence le caractère novateur des travaux de cet auteur qui a permis de dépasser la PPO, et à d'autres moments, ceux qui se réfèrent aux travaux de cet auteur pour élaborer des curricula selon l'APC seraient perçus comme des imposteurs par les auteurs.

Concernant les références cognitives les plus citées par chacun des bureaux, notons que les raisons divergent particulièrement. Au BIEF, elles servent principalement à mettre de l'avant une certaine adhésion à leurs travaux, par le biais d'études externes sur la pédagogie de l'intégration, ou encore par la présentation d'un consensus sur la définition qu'ils présentent des compétences. De plus, sans qu'elles soient majoritaires, nous dégageons de nombreuses références pour approuver l'importance de l'apprentissage des ressources avant que "l'intégration en situation complexe" puisse s'effectuer. Au niveau de la Chaire UNESCO, les références cognitives mentionnées le plus souvent servent à problématiser le développement curriculaire selon l'approche par compétences, ou encore à conceptualiser les compétences et le curriculum. Les auteurs qui ont écrit sur le curriculum, les compétences et également, la cognition située sont ainsi bien représentés dans le *corpus* de la CUDC. Chez le CEPEC International, la particularité du *corpus* ne permet pas de dégager d'auteurs scientifiques qui auraient été plus cités que d'autres. Par contre, nous constatons que plusieurs auteurs sont nommés pour signaler l'influence de leurs travaux sur ceux du CEPEC International.

Parmi ces références cognitives, les bureaux se sont également référés aux autres bureaux d'experts à l'étude. En ce qui concerne le BIEF et le CEPEC International, ces références servent à bonifier leur réflexion, particulièrement autour des situations. En effet, Gerard (2007), Roegiers (2008a) et Delorme (2010) semblent

reluquer les travaux de la CUDC à l'égard des situations en mentionnant l'intérêt de cette orientation développée à la Chaire. À la CUDC, dans l'article de Jonnaert *et al.* (2005), les idées développées par Roegiers semblaient être considérées comme un apport dans la réflexion autour de l'approche par compétences, et par la suite, le vent a tourné vers la critique, voire le rejet, entre autres en raison des rapprochements établis par les auteurs de la CUDC entre la pédagogie de l'intégration et la PPO. Les références au CEPEC International s'effectuent, quant à elles, pour servir la problématisation de l'approche par compétences et identifier un partenariat dans le cadre d'un atelier financé par l'OIF sur le sujet des manuels scolaires.

Les références institutionnelles sont celles dont la présence explicite est la moins importante sur l'ensemble du *corpus*. Elles représentent 6 % dans les publications du BIEF, 8 % à la CUDC et 28 % au CEPEC International (Figure 4). La seule institution qui revient dans les références institutionnelles des trois bureaux est l'UNESCO, mais il ne semble pas y avoir de convergence dans les documents de références, ni dans les raisons d'y référer, sinon qu'elles présentent différents éléments de problématisation qui ont été dégagés par des études commandées par cette institution.

Dans les références institutionnelles les plus citées par les bureaux, au BIEF, c'est principalement la reconnaissance de la pédagogie de l'intégration qui est soulignée par des études commandées par des organisations internationales qui est mise de l'avant. Au sein de la CUDC, ces références sont employées pour problématiser divers éléments tels que les conditions difficiles d'intégration des TIC, l'accès aux manuels scolaires, etc. Aussi, elles sont employées pour situer le développement des compétences au cœur des tendances mondiales, en vue de poser le problème de l'engouement autour de la notion de compétence. Chez le CEPEC International, le recours aux références institutionnelles s'opère principalement pour identifier des partenariats qui ont mené à des co-productions, entre autres avec l'ADEA, l'AIF et la CONFEMEN, et l'adoption de la définition des compétences du

CEPEC International par la CONFEMEN. Par ailleurs, même si elles n'ont pas été identifiées comme des références explicites, le BIEF et la CUDC font également allusion aux institutions pour identifier des partenariats, ou encore les tendances actuelles en matière d'éducation.

Sur le plan des autoréférences, il n'y a pas d'écart majeur entre les trois différents bureaux : 25 % pour le BIEF, 21 % pour la CUDC et 23 % au CEPEC International (Figure 4). Les raisons pour lesquelles les bureaux réfèrent à leurs propres publications sont diverses, mais essentiellement, elles servent à présenter le cheminement de la réflexion qui évolue ou qui s'est figée au fil des ans. Par exemple, chez le BIEF, les autoréférences servent à appuyer des idées développées depuis un certain temps, tandis qu'au CEPEC, elles servent davantage à démontrer l'évolution de la réflexion dans le temps. La CUDC allie bien les deux, tant en présentant les travaux effectués pour mettre de l'avant l'évolution de la réflexion, par le biais d'expériences et de travaux d'analyse, qu'en présentant certains éléments stagnants dans le temps, tel le débat autour des compétences ou encore la notion d'hypothèse d'objectif (Jonnaert, 1988), par exemple. De fait, la problématisation et la conceptualisation priment dans les raisons de recourir à l'autoréférence à la CUDC.

De manière plus informelle, tous ont mis en évidence leurs expériences à un moment ou un autre au fil des publications. D'une part, ce sont les réflexions cognitives des bureaux qui sont situés dans le temps. Par exemple, Delorme mentionne à quelques reprises le travail qu'il poursuit sur la question des compétences depuis 1979 (Delorme, 2005, 2006, 2008, 2010); Jonnaert *et al.* (2006) disent s'appuyer sur les travaux entrepris par Jonnaert depuis 1980 pour dégager les trois piliers du développement des compétences, et les auteurs du BIEF rappellent l'émergence de leurs travaux depuis les travaux de De Ketela sur la notion d'objectif terminal d'intégration à la fin des années 1980 (Aden et Roegiers, 2003; Rajonhson *et al.*, 2005). D'autre part, l'expérience est exprimée ou mise en valeur par rapport aux interventions effectuées sur le terrain. Dans le discours du CEPEC, Delorme (2010)

communique les conditions d’implantation d’une réforme en se fondant « sur une expérience d’une quinzaine d’années, en Guinée, au Tchad, au Sénégal, au Mali, mais aussi à l’occasion de partenariats avec Djibouti, le Burkina Faso et sur d’autres registres avec l’Algérie. [Il s’appuie] aussi sur les pratiques et les recherches en Europe, plus particulièrement en France, où en équipe avec le CEPEC et le CEPEC International, [ils] développ[ent] depuis une trentaine d’années, une interaction quotidienne entre enseignants de terrain et formateurs-chercheurs » (Delorme, 2010, p. 1). Delorme renvoie également à une expérience conjointe avec l’ADEA au Tchad, où il a pu constater que l’introduction de différentes innovations, telles que la question des genres et l’usage des langues nationales, était favorisée par l’APC, surtout lorsque les expériences de changement sont valorisées. L’expérience la plus citée par le BIEF est sans doute l’introduction de la pédagogie de l’intégration dans de nombreux pays. Ce bureau s’appuie sur l’expérience par exemple pour décrire que l’usage de plus de deux ou trois compétences « risque de contaminer toutes les autres » (Roegiers, 2006b, p. 5). Quant à la CUDC, les auteurs misent dans les premières publications du *corpus* sur l’expérience réalisée dans la réforme de la formation générale de base des adultes au Québec, et plus tard, sur l’expérience du Niger et dans une moindre mesure, celle de Madagascar.

3. LES OPÉRATIONS DE DÉVELOPPEMENT CURRICULAIRE

Le rôle qu’occupent les bureaux dans le cadre de réformes curriculaires, et qui se dégage des discours, se distingue, même si l’accompagnement est transversal à chacun d’eux. D’ailleurs, chez le CEPEC International, c’est celui qui prévaut. Ils se qualifient d’accompagnateurs scientifiques et techniques de réformes (Delorme, 2002, 2005, 2008). Par là, ils agissent principalement comme un guide dans l’élaboration curriculaire en initiant de la recherche-action et le dialogue pour mettre en place un dispositif commun de formation pour les différents acteurs impliqués dans une réforme (Delorme, 2010). À la CUDC, c’est plutôt le rôle de chercheur qui prédomine, mais ils discutent également du rôle d’expert qu’ils occupent, qui consiste

principalement à accompagner les rédacteurs de programmes d'études et s'assurer que les curricula soient adaptés au contexte respectif tout en intégrant les standards internationaux. Ils sont également intervenus en tant que formateurs d'enseignants dans le cadre de l'intégration des TIC dans des classes sénégalaises. Le BIEF, quant à lui, semble posséder un modèle défini, et dont ses membres accompagnent l'implantation dans la conception de programmes d'études, de manuels scolaires et de documents de formation. Comme le nom du bureau l'indique, ils se présentent en quelque sorte comme des "ingénieurs de l'éducation et de la formation". Le BIEF se qualifie également de conseillers et de formateurs. Sur le plan des conseils, les acteurs du BIEF proposent principalement une aide à l'analyse et l'évaluation d'un système éducatif ou d'un projet.

Il s'en dégage deux courants dans la démarche d'accompagnement : un courant ascendant et un courant descendant. Au CEPEC International, ils prônent une démarche ascendante qui inclut les enseignants dans le processus de réforme, notamment par le biais de la recherche-action. Les ateliers qui se sont déroulés à Bamako (2001) font part d'une démarche similaire puisque la formation s'effectue à partir des représentations des acteurs en formation. Le BIEF, du fait qu'il procède à l'implantation de la pédagogie de l'intégration, démontre plutôt une démarche descendante vu que la structure proposée ne semble pas laisser beaucoup de place à l'adaptation. Toutefois, du fait que les enseignants continuent de faire ce qu'ils faisaient auparavant cinq semaines sur six peut témoigner d'une certaine forme d'adaptation. Par ailleurs, Roegiers (2006a) a discuté de la démarche d'accompagnement et il a dégagé trois modèles. La présentation de celles-ci est plutôt objective, dans la mesure où le BIEF ne se positionne pas explicitement dans l'un ou l'autre de ces modèles. À la CUDC, puisqu'il est question d'accompagnement des rédacteurs de programmes d'études avec des conceptions bien déterminées, nous sommes portée à croire qu'il s'agit là aussi d'un processus descendant, mais les consultations auprès de la population reflètent tout de même une volonté hybride.

La durée des interventions de développement curriculaire est sous-entendue dans le discours des experts. Discutant de la logique d'élaboration curriculaire de mise en projet, Roegiers (2006a) mentionne une durée se situant entre cinq et dix ans pour la conception d'un curriculum dans cette logique. D'un autre côté, l'auteur (Roegiers, 2011) avance que la durée de vie d'un curriculum se situe entre dix et vingt ans. Cela laisse croire qu'aussitôt les effets de la mise en œuvre évalués, le processus serait à recommencer. Néanmoins, les informations contenues dans le *corpus* analysé ne permettent pas de supposer la durée des interventions que les experts du BIEF effectuent dans des pays francophones d'Afrique. À la CUDC, le processus au Niger a débuté en 2003 pour l'analyse préalable du système éducatif, et en 2011, les programmes éducatifs étaient prêts (Jonnaert *et al.*, 2011). Si l'on réfère aux différentes phases présentées par le même bureau, il resterait différentes étapes à accomplir, dont la diffusion des programmes, la formation des acteurs, la conception du matériel, la mise à l'essai et l'évaluation. Nous estimons donc une dizaine d'années d'intervention là également. Pour le CEPEC International, cette durée constitue une limite au développement, et il semble que les interventions à court terme de la part des experts soient aujourd'hui une tendance des bailleurs de fonds (Roegiers, 2008a).

Tous conçoivent le curriculum d'une manière systémique, le distinguant par le fait même des programmes d'études, dans le sens où il n'est pas adéquat d'employer les deux termes comme synonymes. Cette conception est unanime dans les discours, mais la référence aux programmes d'études est fortement marquée dans le discours de la CUDC, même si les auteurs de la CUDC portent cette critique à l'approche développée par Roegiers et De Ketela, en mentionnant que ces derniers confondent « programme et curriculum; les deux notions sont constamment utilisées l'une pour l'autre » (Jonnaert *et al.*, 2011, p. 10). Par ailleurs, en accompagnant les rédacteurs des programmes d'études, principal rôle que s'attribue la CUDC après celui de chercheur, les autres dimensions concernées par la conception anglophone du curriculum se voient délaissées.

Le recours à différents niveaux curriculaires s'est opéré par les trois bureaux. La CUDC fait appel aux trois niveaux curriculaires (officiel, implanté et maîtrisé) développés par Keeves (1992), pour souligner l'intérêt à ce que le curriculum officiel présente des orientations et des cadres organisateurs sans équivoque. Le CEPEC International rejoint les conceptions de la CUDC en parlant de curriculum officiel, déclaré et réalisé. Au BIEF, l'on réfère plutôt à deux niveaux curriculaires, soit le curriculum prescrit et le curriculum réel (Perrenoud, 2002) pour souligner que le changement des prescriptions officielles n'aura pas nécessairement d'effet sur les pratiques si certains moyens ne sont pas entrepris pour accompagner la réforme, dont l'adéquation de l'évaluation des apprentissages, de la formation des enseignants/des pratiques de classe et des manuels scolaires avec la réforme.

La contextualisation curriculaire se trouve au sein du discours des trois bureaux. Malgré que la considération de l'existant ressort de manière transversale dans les discours, Miled (2005) précise quatre dimensions à envisager pour assurer cette contextualisation (socio-culturelle et économique, méthodologique, pratique et terminologique); Jonnaert (2008) propose de s'appuyer sur la démarche adaptative du curriculum développée par Blum et Goldman (1989); et Delorme insiste sur le dialogue entre tous les acteurs, et par là, l'adaptation terminologique et méthodologique. Les conditions d'implantation ont brièvement été soulevées par les équipes. La relation des parents avec l'école dans des pays francophones d'Afrique est l'aspect qui a été relevé par les trois bureaux.

Tous les bureaux ont évoqué des raisons à la source d'une réforme. L'évolution des systèmes sociaux, économiques, culturels, de même que les changements dans l'organisation du monde du travail sont des éléments communs dans leurs discours. L'adéquation de l'école à la demande sociale est en ce sens discutée par le BIEF, la CUDC et le CEPEC International. Par la suite viennent les avancées théoriques dans les sciences de l'éducation qui sont soulevées par le BIEF et la CUDC.

La révolution numérique a uniquement été discutée par la CUDC en tant que raison de réformer. Pour cause, l'implantation des TIC dans les systèmes éducatifs s'inscrit dans les axes d'intervention de la Chaire présentés sur leur site Internet. À cet égard, ils ont été impliqués dans la formation à l'intégration des TIC dans des classes primaires sénégalaises, et dans le *Projet UEMOA* (Ayotte-Beaudet, Furtuna et Sambote, 2012), où l'intégration des TIC dans la pédagogie universitaire est le sujet principal. L'intégration des technologies de l'information et des communications (TIC) dans l'éducation semble une perspective émergente dans les discours. Soulevée timidement par le BIEF et le CEPEC International, mais non comme une raison de réformer, cette voie est donc plus assumée et développée par la CUDC.

Les résultats d'évaluation des systèmes éducatifs ont seulement été nommés par le BIEF en tant que raison de réformer. À ce propos, il n'est pas indiqué s'il est question des grandes évaluations internationales ou d'évaluations locales.

L'évaluation, en tant qu'opération de développement curriculaire, a été discutée à différents niveaux par les trois bureaux à l'étude. Pour le BIEF, c'est l'évaluation de l'efficacité, de l'équité et moindrement, de l'efficience dont il est question. Une publication s'affaire également à porter un regard critique sur ces indicateurs; du fait qu'ils soient jugés d'incomplets, car très collés aux exigences socio-économiques, ils négligent la dimension pédagogique et celle de l'engagement des acteurs (Gerard, 2001). De plus, le BIEF est le seul à discuter des évaluations de pilotage qu'ils mènent à la suite de leur intervention, c'est-à-dire l'évaluation de l'impact de l'implantation de leur approche sur les apprentissages des élèves, au regard des critères d'efficacité interne et d'équité. De manière moins formelle, et en cohérence avec la réflexion avancée par Gerard (*Ibid.*) quant à l'évaluation de la motivation des acteurs, l'adhésion des acteurs est également au cœur du discours du BIEF, et c'est en référant à des études externes et à leurs expériences qu'ils mettent en valeur l'adhésion des parents, des élèves, des enseignants et celle des décideurs. Quant à l'évaluation préalable des systèmes éducatifs, il semble que le BIEF se base

davantage sur les évaluations externes. Au niveau de la CUDC, une grille d'évaluation utilisée dans le cadre de la réforme de la formation de base des adultes au Québec (Jonnaert, 2005) permet d'affirmer une structure méthodologique d'évaluation préalable dans les opérations curriculaires qu'ils effectuent. Ils auraient également consacré les années 2003-2004 à accompagner une équipe nigérienne à réaliser une analyse préalable du système éducatif, mais les publications ne dévoilent pas de détails sur les dimensions et les indicateurs retenus pour y parvenir. Plus récemment, une publication laisse entendre le développement d'un outil d'évaluation qui permettrait de cerner les écarts entre les trois niveaux curriculaires tels que présentés par Keeves (1992). Cette façon de concevoir l'évaluation des systèmes éducatifs peut rejoindre également l'adhésion des acteurs, car l'écart qui pourrait se présenter entre chacun des niveaux est étroitement lié à la compréhension des acteurs. Par ailleurs, les phases d'une réforme présentée par Jonnaert *et al.* (2010) prévoient la mise en place d'un observatoire du curriculum, mais les modalités n'y sont pas présentées. Pour le CEPEC International, l'évaluation préalable est sous-entendue lorsque Delorme évoque la nécessité de dégager ce qui fonctionne bien et les lacunes d'un système éducatif, afin de valoriser les apports et de combler les lacunes du système avec les avancées théoriques dans les sciences de l'éducation. Par ailleurs, l'atelier de Bamako (2001) présente une évaluation de l'accompagnement afin de savoir si les besoins et les attentes de formation avaient été comblés. La réflexion éthique sur les interventions qu'ils effectuent se présente également comme une forme d'autoévaluation de leurs interventions.

Quant à la formation des enseignants et aux manuels scolaires, tous s'accordent pour dire que leur adéquation à la réforme est essentielle. Au plan de la formation des enseignants, il semble que tous les bureaux conçoivent la formation comme un processus isomorphique, selon quoi la formation devrait être conçue dans la même démarche que celle espérée pour les élèves. Chez le BIEF, elle devrait être conçue en terme de professionnalisation, et au CEPEC International, selon une démarche socioconstructiviste. La CUDC ne s'est pas beaucoup prononcée sur la

question, mais l'exemple de la formation des enseignants sénégalais (Cyr *et al.*, 2008) ne se distingue guère du modèle qu'ils proposent pour réformer l'enseignement de base. Enfin, le BIEF et la CUDC ont prévu des documents d'accompagnement pour les enseignants, ce qui témoigne d'un souci de formation en adéquation avec la réforme.

Par rapport aux manuels scolaires, le moment de les prévoir et de les concevoir diverge d'un bureau à l'autre. Au BIEF, cela peut attendre d'une à deux années après l'implantation de la réforme, pourvu que des documents complémentaires soient distribués provisoirement. À la CUDC, le développement des manuels scolaires survient entre la phase de publication et de diffusion des nouveaux programmes d'études et celle de la mise à l'essai et l'implantation de la réforme. Au CEPEC International, l'on suggère plutôt de planifier la conception du nouveau matériel au tout début du processus de réforme. Le BIEF est le seul bureau à avoir tisser des liens entre l'opérationnalisation de leur approche et les manuels scolaires (Gerard, 2011). À la CUDC, les manuels scolaires devraient être conçus pour guider les enseignants et comme vecteur culturel (Jonnaert, 2008, 2012a).

4. L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES

L'approche par compétences est présentée comme une tendance mondiale en matière d'éducation, supportée par les grandes organisations internationales. Tous les bureaux étudiés s'accordent pour lui consentir l'intention de redonner du sens aux apprentissages, sans toutefois supprimer l'exigence de performance. Jonnaert (2011a) a d'ailleurs trouvé une expression juste pour exprimer cette idée lorsqu'il parle d'« articuler les standards internationaux aux contextes locaux » (p. 1). Alors qu'il associe les standards internationaux à ceux en matière de littératie, de numératie et de sciences et technologies (*Ibid.*), l'auteur met l'accent sur les savoirs endogènes en s'appuyant sur certaines études. Entre autres, il donne l'exemple des Siamous, ethnies du Burkina Faso, qui utilisent une numération en base cinq pour effectuer des

transactions commerciales, alors que c'est la base dix qui est enseignée à l'école (Jonnaert *et al.*, 2006). Les auteurs du BIEF discutent de cette nécessité de sens en parlant de l'efficacité d'un système éducatif, dont la lutte contre l'analphabétisme fonctionnel, tout en se concentrant sur l'apprentissage des ressources et leur "intégration" en situations complexes. Delorme va dans la même direction que ses confrères en soulignant que l'exigence de sens entre la vie scolaire de l'élève et le quotidien est l'une des dimensions majeures de l'APC, avec « la volonté de développer des acquisitions globales, plus complexes, ayant du sens, permettant un réinvestissement, à court voire long terme » (Delorme, 2005, p. 7). Ainsi, les trois bureaux, au-delà des termes utilisés et de l'angle préconisé, discutent tous de la nécessité des apprentissages de base (ou standards internationaux) et de la possibilité de les réinvestir dans la réalité du quotidien (en situation). En termes de finalité de l'approche par compétences, le BIEF est le seul à soulever l'aspect "pour tous" en parlant de l'équité.

D'un autre point de vue, l'approche par compétences est perçue par tous comme une finalité; elle est envisagée pour développer des compétences chez les élèves. De cette façon, les différents auteurs conçoivent qu'il n'existe pas un modèle d'APC, mais des modèles. L'APC en tant que méthodologie d'élaboration curriculaire (ou comme principe organisateur) se remarque dans le discours du BIEF et du CEPEC International, mais pas particulièrement pour les auteurs de la CUDC qui conçoivent les compétences comme des objets peu curriculaires.

Le profil de sortie est un concept présenté par le BIEF et par la Chaire UNESCO dans le cadre d'élaboration curriculaire selon l'approche par compétences. Dans les deux cas, ce profil serait constitué de familles de situations en adéquation avec les finalités éducatives données par le système.

L'approche par compétences doit se présenter en évolution avec l'existant selon le BIEF et le CEPEC International, alors qu'elle suppose une sorte de

révolution dans le discours de la Chaire UNESCO de développement curriculaire. Les raisons de faire évoluer, plutôt que de rompre, sont essentiellement pour voir les changements souhaités s'opérer (Delorme, 2005, 2006; Roegiers, 2008a). La raison est la même du côté de la CUDC, c'est-à-dire que pour qu'il y ait de réels changements, il doit y avoir une rupture avec l'existant. À cet égard, Delorme (2008) renvoie à la prémissse du constructivisme où « l'apprenant [est] capable, par lui-même, à partir de l'existant, de réorganiser ses représentations et ses connaissances et de les remettre en perspective en leur donnant un sens différent » (Delorme, 2005, p. 9). Il s'agit également d'une question de reconnaissance envers l'approche qui précède, et d'en dégager les apports. L'auteur insiste également sur la culture de transmission fortement ancrée dans les pays africains. Pour Jonnaert, un rapprochement entre le comportementalisme et le constructivisme est chose impossible, ce que le CEPEC International ne nie pas; il conçoit bien la rupture épistémologique lorsque ces deux paradigmes sont traités dans leur champ théorique, mais apporte une nuance en soulevant que c'est dans la pratique qu'il y a continuité. L'auteur propose plutôt l'évolution de l'existant en valorisant le dialogue entre l'enseignant et les élèves. Le BIEF abonde dans le sens de l'évolution avec l'existant, en proposant cinq semaines à l'apprentissage des ressources, et une semaine à l'intégration des apprentissages. Cette structure apparaît comme une espèce de transition entre l'existant et le changement dans les pratiques, mais il semble que rien ne soit prévu, ou du moins, explicite, en tant qu'étape post-transition.

Ainsi, la Chaire UNESCO de développement curriculaire est le seul bureau à affirmer clairement et exclusivement une position épistémologique pour le développement de l'approche par compétences. Ses membres ne nient pas que le développement des compétences puisse être associé à d'autres paradigmes, mais affirment que l'association avec l'un ou l'autre apportera une signification différente à ce qui est entendu par “compétences”. Pour le bureau, le constructivisme, la cognition située et l'interdisciplinarité sont de mise. Le BIEF et le CEPEC International reconnaissent l'apport du constructivisme dans les conceptions de

l'enseignement et de l'apprentissage; il n'est toutefois pas exclusif. L'interdisciplinarité constitue tout de même un intérêt pour le CEPEC International et le BIEF. Généralement, l'interdisciplinarité est fortement associée aux compétences transversales. Selon Roegiers (2006), les systèmes éducatifs qui optent pour les compétences transversales ont plus de facilité à organiser le curriculum de manière interdisciplinaire. D'après Delorme (2008), lorsqu'il présente une typologie pragmatique des compétences, ce sont les compétences transversales qui favorisent les apprentissages de façon transdisciplinaire. Également, pour le BIEF, l'objectif terminal d'intégration (OTI) présenté dans le profil de sortie peut également être interdisciplinaire, mais cette avenue, bien qu'elle ait été soulevée par les auteurs du bureau, a été peu développée.

L'importance que les bureaux ont accordée à distinguer leur approche des autres approches s'est dévoilée à différents niveaux dans l'analyse des différents textes publiés par les bureaux d'experts. Du point de vue du BIEF, c'est principalement l'approche par compétences transversales et l'inscription exclusive dans un paradigme épistémologique, particulièrement le socioconstructivisme, qui a été comparé à la pédagogie de l'intégration. Pour justifier le choix de se distancier de ces perspectives, ce sont surtout les considérations pratiques qui ont été avancées, car les auteurs du BIEF ne manquent pas de souligner l'apport de cette perspective pour la recherche et l'action, tout en soulignant ses limites pour l'intervention (Roegiers, 2008b). Ce faisant, ils mettent de l'avant l'idée que l'approche qu'ils proposent induira des changements de pratiques de manière durable, et suscitera l'adhésion des enseignants, alors que c'est moins probable avec les approches dont il se distingue.

Au niveau du CEPEC International, Delorme (2005) met en garde contre les « propositions innovantes parfois incertaines et mal intégrées par ceux qui les proposent et qui laisseraient croire qu'il faut introduire des “ruptures radicales” dans la pratique » (p. 5). L'auteur se questionne également

comment peut-on décider d'un nouveau rythme scolaire de 4 ou 5 semaines suivies d'une semaine déclarée d'intégration. Cela est risqué en ce qui concerne les progressions d'apprentissage des élèves si l'on prend en considération les spécificités des didactiques et les différents niveaux de classe, mais aussi, et surtout la grande diversité des contextes scolaires et culturels » (Delorme, 2010, p. 5).

En aucun cas, Delorme ne nomme un auteur de référence ou un bureau d'experts lorsqu'il émet ces propos. Néanmoins, il y a des rapprochements plutôt évidents à établir avec les pratiques de la CUDC et du BIEF.

Le discours de la CUDC est celui qui se démarque le plus dans ce processus qui consiste à se distinguer de ce qu'il n'est pas. Le discours est spécifiquement concentré sur les travaux du BIEF lorsqu'il s'agit de dire ce qu'il n'est pas. À noter que les premières publications laissaient presque croire à un appui, voire une tendance à l'adhésion à certaines idées exprimées par le BIEF; c'est le cas lorsque Jonnaert *et al.* (2005) établissent une distinction entre différents concepts proches, mais différents. Par la suite, les auteurs de la CUDC n'ont pas épargné l'approche développée par le BIEF. Ces énoncés prennent plusieurs formes, mais sont particulièrement concentrés dans le dossier de la CUDC intitulé *Programmes éducatifs de l'éducation de base 1 et 2, du non formel et de l'alphabétisation au Niger : des choix curriculaires éclairés. Note de synthèse* (Jonnaert *et al.*, 2011). La Chaire va plus loin encore lorsqu'elle réfère à PISA et au *Rapport Tehio* (Tehio, 2010) pour discuter de l'approche développée par le BIEF.

5. LES COMPÉTENCES

Le débat autour de la notion de compétence est discuté par chacune des équipes d'experts. Alors que l'équipe de la CUDC le nourrit dans plusieurs publications, celles du BIEF et du CEPEC International semblent y voir là un obstacle à l'avancement des réformes. Chez les deux bureaux, ce débat, principalement initié par des chercheurs, aurait des conséquences néfastes sur le terrain. Néanmoins, une tentative de stabilisation de la notion s'est effectuée chez les

trois bureaux. Le BIEF a mené une étude auprès de responsables de systèmes éducatifs de pays africains pour connaître les représentations de ces acteurs sur les termes utilisés dans le cadre d'une réforme curriculaire selon l'APC. Le CEPEC aurait, quant à lui, soumis sa définition des compétences à un débat scientifique en 1982, puis plus tard, cette définition a été remodelée au terme de recherches-actions dans huit pays sahéliens. Par ailleurs, Delorme (2008) freine sa participation au débat sur la notion en mentionnant que « L'émergence du concept de compétence en Afrique revêt des spécificités qu'il y aurait lieu d'approfondir » (p. 5), et souhaite l'implication des universités africaines dans le développement de cette notion dans les systèmes éducatifs d'Afrique francophone. À la CUDC, c'est par le biais de recherches documentaires des écrits scientifiques sur la notion que le débat est alimenté, mais dont le but poursuivi est la recherche d'un consensus. Si la définition des compétences a connu des évolutions chez chacun des bureaux au fil du temps, tous y retrouvent des caractéristiques consensuelles, dont les ressources, les situations, les familles de situations et la nécessité de sens.

En ce qui a trait aux ressources, le principal point commun est la dimension cognitive des ressources, dont les contenus disciplinaires. Le BIEF et le CEPEC International ont tous deux discuté des savoirs, savoir-faire et savoir-être dans les domaines cognitif, socio-affectif et sensorimoteur. Chez les auteurs du BIEF, les ressources occupent une place déterminante dans le développement des compétences, et ils considèrent les ressources internes et externes. Au CEPEC International, il n'y a pas de distinction entre les ressources internes et externes. La CUDC insiste moins sur les contenus disciplinaires, mais semble considérer sur un pied d'égalité toutes les ressources, internes et externes. La spécificité de la CUDC est qu'elle emploie le terme de ressources structurantes, provenues de la cognition située, où l'implication de la personne et l'action s'ajoutent aux ressources, et entrent dans une relation dialectique. De plus, l'apport expérientiel de la personne est considéré et valorisé dans les conceptions discrues.

Ainsi, ces ressources, elles doivent être mobilisées et coordonnées pour le développement des compétences. D'un bureau à l'autre, mobilisation, coordination et intégration se confondent. Pour Roegiers (2006c) l'intégration implique l'interdépendance, la coordination, la mobilisation et le réinvestissement des ressources, polarisées vers un but précis. Dans une autre publication, Gerard et Braibant (2004) mentionnent que la mobilisation des ressources renvoie au fait que « la personne doit pouvoir analyser la situation à laquelle elle est confrontée, sélectionner les ressources pertinentes par rapport à cette situation, et les utiliser de manière coordonnée pour apporter une réponse satisfaisante à la situation » (p. 2). Les auteurs du BIEF distinguent deux types de mobilisation : ponctuelle et conjointe. Pour Delorme (2005), la mobilisation et l'intégration des ressources sont présentées comme des synonymes, ou alors la mobilisation renvoie à des ressources déjà intégrées. À la CUDC, les auteurs réfèrent peu au terme de l'intégration, sinon que « La “cognition située” intègre l'ensemble des éléments avec lesquels la personne en action interagit » (Jonnaert *et al.*, 2006, p. 7), mais le développement d'une compétence implique la mobilisation et la coordination des ressources, concepts qui ne semblent pas avoir été définis par les auteurs de la Chaire.

Dans tous le discours analysé, les situations occupent une place importante dans le développement des compétences. Non seulement ces situations sont nécessaires pour assurer le développement d'une compétence, elles doivent être sensées pour l'apprenant. Au BIEF, les compétences de base se développent au travers des situations d'intégration, parfois nommées situations-problèmes, situations complexes ou situations cibles. Les auteurs du bureau soulignent que les situations présentées en contexte scolaire ne peuvent représenter avec exactitude des situations de vie, mais elles doivent s'en approcher le plus possible. Ces situations doivent être définies en fonction de la (ou des) compétence(s) visée(s), être significatives pour l'élève et être porteuses de valeurs positives comme la citoyenneté et la préservation de l'environnement. Au CEPEC International, les situations seraient « des situations-problèmes, de vie ou pré-professionnelles, dans une perspective de développement

global » (Delorme, 2005, p. 6), et « des situations disciplinaires spécifiques » (*Ibid.*, p. 10), qui doivent se présenter comme des « situations d'apprentissage signifiantes » (Delorme, 2011, p. 2). À la CUDC, les situations s'inspirent des éléments de la vie courante, puisqu'elles sont définies lors de consultations nationales. Les modalités de recueil de situations se distinguent des deux autres bureaux. En effet, alors qu'au BIEF et au CEPEC International les situations sont élaborées à partir de l'identification des compétences (essentiellement disciplinaires), à la CUDC, ils font l'inverse, et c'est par l'analyse des situations que tout le reste découle et que les compétences à développer dans un système éducatif s'imposent naturellement. De cette manière, la contextualisation des compétences est discutée au niveau de tous les bureaux.

Les familles de situations impliquent que pour parler de compétence développée, ce n'est pas le traitement efficace d'une seule situation qui est déterminant, mais celui d'une famille de situations possédant des caractéristiques similaires. C'est dans cette optique que la CUDC introduit les compétences explicitées et réfléchies, en opposition aux compétences incorporées, qui nécessitent un retour réflexif sur l'action qui assure le transfert de la compétence à d'autres situations d'une même famille. Au BIEF, ces situations appartenant à une même famille semblent s'inscrire dans un cheminement, où la première situation est traitée d'abord en groupe, puis de manière individuelle, la deuxième dans une perspective d'évaluation formative, et la troisième, si nécessaire, en tant que remédiation. Au CEPEC International, peu de détails ont été amenés quant aux familles de situations. Toutefois, les auteurs affirment que pour juger d'une compétence, le traitement de plusieurs situations appartenant à une même famille est de mise. Pour le BIEF et la CUDC, les familles de situations sont plutôt liées à l'évaluation, puisqu'elles constituent le profil de sortie (objectif terminal d'intégration pour le BIEF).

Les modalités d'opérationnalisation pour développer des compétences, outre la présence de situations, sont peu explicites dans les discours. Le BIEF est celui qui

donne le plus d'indications à cet égard. Pour la CUDC, c'est en décrivant les situations, et en donnant des exemples d'actions possibles et de ressources utiles dans le document curriculaire que les enseignants pourront mettre les conditions nécessaires en place.

6. L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES

Tous conçoivent l'importance de considérer l'évaluation en cohérence avec les changements induits par l'adoption d'une approche par les compétences. Le BIEF est le bureau ayant le plus développé autour de l'évaluation, suivi de la CUDC et du CEPEC International.

Trois fonctions ont été dégagées par les bureaux. Pour le BIEF et le CEPEC International, l'évaluation poursuit des fonctions diagnostique, formative et certificative. À la CUDC, plutôt que la fonction diagnostique, c'est l'évaluation sommative qui est avancée. Toutefois, la fonction diagnostique n'est pas la plus développée, et les trois bureaux semblent accorder davantage d'importance aux fonctions formative et certificative, puisque la première serait une partie intégrante des pratiques d'enseignement-apprentissage, et la deuxième, une forme de contrat social. De plus, selon le BIEF les évaluations certificatives seront déterminantes des pratiques d'enseignement effectives.

Les ressources sont un objet d'évaluation commun au BIEF et à la CUDC. Chez le BIEF, l'évaluation des ressources permet d'isoler les différentes ressources à mobiliser en situations complexes, et en cas de besoin, d'offrir une remédiation. À la CUDC, c'est plutôt en évaluation sommative que les ressources sont évaluées. Jonnaert (2006, 2011b) insiste sur l'évaluation des connaissances lorsqu'il parle des ressources à évaluer, qui se distinguent des savoirs codifiés du fait que les connaissances ont été construites par la personne, alors que les savoirs sont figés et socialement déterminés. Les compétences sont également dans les objets

d'évaluation. Au CEPEC International, ce sont les compétences observables qui sont privilégiées afin de faciliter l'évaluation, tant pour les élèves que pour les enseignants

Pour le BIEF et le CEPEC International, les travaux sur l'évaluation des compétences ne sont pas au point et il y a des développements à effectuer en ce sens. Néanmoins, les bureaux lancent des pistes pour y parvenir. Les trois bureaux recourent aux critères, particulièrement pour l'évaluation sommative dans le discours de la CUDC, et les deux autres y ajoutent les indicateurs. Selon Delorme (2005), cette manière de faire est intéressante en théorie, mais moins pour les pratiques. L'usage d'un portfolio est discuté par le BIEF et la CUDC. Jonnaert (2011b) mentionne qu'il est nécessaire de modéliser une compétence pour pouvoir en évaluer les différents aspects, ce qui rejoint en quelque sorte le discours du BIEF lorsque les auteurs proposent de dégager les paramètres communs à une famille de situations pour élaborer les épreuves d'évaluation. À cet égard, le BIEF parle principalement d'épreuves, alors que chez le CEPEC International et à la CUDC, l'observation se présente comme un outil important pour l'évaluation des compétences.

7. RECAPITULATION

Pour conclure cette partie, une synthèse des informations semble nécessaire pour obtenir un portrait d'ensemble des similitudes et des différences observées dans le discours des experts. Bien que de manière générale, les propos sont nuancés et ne sont pas tous traités de la même manière, nous devons faire abstraction de certains éléments pour extraire le sens premier des propos discutés (De Bruyne, Hermann et De Schoutheete, 1974). De plus, le niveau de développement de plusieurs aspects liés au développement curriculaire selon l'APC diverge grandement d'un bureau à l'autre. Cette distinction limite l'analyse que nous pouvons en faire puisque nous ne pouvons, dans tous les cas, parler d'opérations, de conceptions ou d'orientations similaires ou distinctes.

En premier lieu, il semble que les similitudes aient plus de poids si l'on isole les termes employés, ne serait-ce par l'objet principal des travaux au cœur de leurs publications : le développement curriculaire selon l'approche par compétences. Sur le plan de l'univers référentiel, les proportions du recours à chacune des catégories retenues pour l'étude ne présentent pas d'écart majeurs, et particulièrement concernant les autoréférences.

En ce qui concerne le développement curriculaire, tous les bureaux occupent un rôle similaire en terme d'intervention éducative relativement à l'accompagnement des systèmes éducatifs dans des pays francophones d'Afrique. Les conceptions associées au développement curriculaire ne présentent pas de grandes divergences à quelques égards : tous s'allient à une conception systémique du curriculum, considèrent différents niveaux curriculaires, discutent de la contextualisation curriculaire, mènent différentes opérations évaluatives pour le développement curriculaire, et tous associent la raison de réformer à la nécessité de l'adéquation du système éducatif aux différentes dimensions de la société dans laquelle il s'insère (économique, culturel et social).

À propos de l'APC, tous les bureaux lui confèrent le pouvoir de redonner du sens aux apprentissages, sans rejeter l'exigence de performance, de même que la finalité de développer des compétences chez les élèves. L'APC est considérée par tous les bureaux comme une tendance mondiale privilégiée par les décideurs politiques, et tous les auteurs à la tête des bureaux inscrivent leur réflexion sur le sujet des compétences depuis les années 1980 et s'affairent à distinguer leur approche des autres modèles.

L'enjeu que constitue la durée des interventions d'experts est discuté de tous, sinon abordé, et il s'agit d'un sujet qui ne semble pas faire consensus entre les trois bureaux. Le discours du CEPEC International est celui qui se démarque en dénonçant

la trop longue présence des experts internationaux dans les interventions de développement curriculaire.

L'association d'un paradigme épistémologique à l'APC est également un aspect polémique dans les différents discours, et c'est la CUDC qui se démarque en insistant sur l'importance de cette association, dans leur cas, le socioconstructivisme, auquel s'ajoutent la cognition située et l'interdisciplinarité.

Le débat sur les compétences dans le domaine de l'éducation s'est aussi présenté comme un sujet qui ne fait pas consensus au sein des bureaux d'experts. Alors que le BIEF et le CEPEC International tentent d'éviter d'alimenter ce débat pour ne pas contribuer à la confusion qui subsiste autour de la notion de compétences, la CUDC introduit ce débat de manière quasi systématique.

Le niveau de développement de plusieurs aspects liés au développement curriculaire selon l'APC diverge grandement d'un bureau à l'autre. Cette distinction limite l'analyse que nous pouvons en faire puisque nous ne pouvons parler de conceptions ou d'orientations similaires, ou qui se distinguent. Néanmoins, les choix effectués par les bureaux quant aux sujets de communication semblent déterminants de leur identité respective. Par exemple, mentionnons des aspects surtout pragmatiques chez le BIEF (l'évaluation des apprentissages, l'opérationnalisation de la pédagogie de l'intégration, etc.), des réflexions théoriques au niveau de la CUDC et des enjeux éthiques du développement et de l'accompagnement au sein du CEPEC International.

Ainsi, que ce soit au niveau des similitudes ou des différences, il se dégage des contenus, mais également des processus qui, possiblement, influencent le contenu en soi. Le prochain chapitre discutera de ces éléments au regard des processus mis en œuvre dans le discours des experts.

SIXIÈME CHAPITRE

LA DISCUSSION DES RÉSULTATS

Le chapitre précédent a permis de dégager certaines convergences et divergences dans le discours des trois bureaux d'experts à l'étude. Transcendant ce discours, la recherche de légitimité ponctue les communications et la rhétorique qui accompagnent les idées mises de l'avant. Le champ organisationnel de ces bureaux se reflète dans les communications, et façonne par là les différentes orientations pour traiter du développement curriculaire selon l'approche par compétences. Les prochaines pages comptent mettre en relief les processus de légitimation qui s'opèrent chez les bureaux d'experts intervenant dans le développement curriculaire selon l'approche par compétences dans des pays francophones d'Afrique. De là, l'identification de certaines tensions qui émergent de ces processus sera présentée en conclusion de cette partie.

1. LES PROCESSUS DE LÉGITIMATION

1.1 L'intégration du discours international

L'analyse réalisée permet d'affirmer que les grandes orientations promues par le discours international pour les systèmes éducatifs représentent un isomorphisme coercitif important dans le discours des experts. Même si les références institutionnelles explicites sont les moins représentées, le discours des organisations internationales se dessine en toile de fond à celui des experts. Sans surprise, les convergences majeures relevées par l'analyse du discours des bureaux d'experts portent sur le développement curriculaire et sur l'approche par compétences. Par ailleurs, dans le discours de tous les bureaux, l'approche par compétences est présentée comme une tendance internationale promue par les grandes organisations internationales ou encore par les décideurs politiques. Ce préambule qui accompagne le discours des experts appuie certainement le constat de l'influence des organisations

internationales dans les politiques éducatives (Lange, 2003; Lauwerier, 2013; Lauwerier et Akkari, 2011; Vinokur, 2003).

Il est possible d'effectuer un rapprochement entre les similitudes dégagées chez les bureaux d'experts et l'atteinte de l'objectif de qualité de l'éducation impulsée par l'UNESCO. Pour rappel, l'objectif lié à la qualité de l'éducation dans le cadre d'action de Dakar se présente comme suit : « *améliorer sous tous ses aspects la qualité de l'éducation dans un souci d'excellence, de façon à obtenir pour tous des résultats d'apprentissage reconnus et quantifiables notamment en ce qui concerne la lecture, l'écriture, le calcul et les compétences indispensables à la vie courante* » (UNESCO, 2000, p. 17).

Le fait d'inscrire le curriculum au cœur des réformes émane de la nécessité de posséder une vision systémique de l'éducation, et d'en considérer “tous ses aspects” : « le curriculum est également envisagé comme le résultat d'un consensus politique et social qui illustre une vision commune de la société, tout en tenant compte des besoins et des attentes aux niveaux local, national et mondial » (UNESCO-IBE, 2013, p. 3). Cette conception commune à distinguer curriculum et programme d'études permet entre autres d'appréhender la complexité et d'assurer la cohérence entre les différentes dimensions d'un système éducatif. Il s'agit également d'une caractéristique chère à l'éducation tout au long de la vie (OCDE, 2004), autre grand thème promu par les organisations internationales. Autre orientation qui s'intègre dans le discours des experts, relativement au curriculum, est celle de concevoir différents niveaux curriculaires, ce qui met en évidence les impacts de l'adhésion et de l'interprétation des différents acteurs impliqués. L'UNESCO-IBE (1995-2014) recourt à trois dimensions d'un curriculum (*intended, implemented, learned*) pour évoquer la cohérence et la concordance qui doivent se maintenir entre les politiques éducatives, les processus pédagogiques et les résultats d'apprentissage.

Également, le fait d'articuler les “compétences de base aux situations proches de la vie courante” et/ou les “standards internationaux aux contextes locaux” rejoint également l’objectif de Dakar lié à la qualité l’éducation. À ce sujet, l’exemple des savoirs endogènes, illustré par les Siamous qui utilisent une numération en base cinq pour effectuer des transactions commerciales, alors que c’est la base dix qui fait l’objet d’enseignement dans les écoles (Jonnaert *et al.*, 2006), suffit pour mettre en évidence qu’il n’existe pas de standards internationaux si l’objectif est la considération des contextes sociaux et culturels. De plus, la nécessité que les résultats d’apprentissage soient reconnus et quantifiables explique peut-être les points communs dans les discours liés à l’évaluation des apprentissages, à savoir le recours aux critères et l’attention davantage tournée vers l’évaluation certificative.

Les experts agissent ainsi en tant qu’agent de légitimation des institutions internationales (della Faille, La France-Moreau et Paradis-Charrette, *soumis*; Le Roy, 1991), mais également en tant que médiateur, « lié à une fonction de communication en codant l’échange des messages entre les instances internationales de financement et les administrations nationales » (Le Roy, 1991, p. 8). À cet égard, Le Roy (*Ibid.*) croit que plus le message est délicat, plus le rôle des experts sera décisif. Ces différents points de vue présentent d’une certaine manière les experts comme des marionnettes dans l’engrenage complexe du développement international. Autant soit-il, les experts exercent également une influence dans les orientations privilégiées pour les systèmes éducatifs en contexte de développement international, et façonnent à leur tour différents aspects. Comme Lange (2003) le constatait, « Le nouvel ordre scolaire mondial se construit en juxtaposition de dynamiques sociales qui réinterprètent, contournent et travestissent l’idéologie dominante » (p. 162), dont, nous le croyons, les experts qui accompagnent des réformes éducatives dans des pays francophones d’Afrique participent.

1.2 L'appropriation des orientations

Alors que les orientations internationales constituent un isomorphisme coercitif important chez les différents bureaux d'experts, l'interprétation et l'opérationnalisation de celles-ci s'effectueront selon les parcours de chacun d'eux. Les distinctions qui s'observent d'un bureau à l'autre permettent d'affirmer leur identité spécifique et de survivre dans l'environnement institutionnel en développant des idées et des aspects qui se distinguent du discours des autres bureaux qui travaillent sur un même thème. Le statut du bureau et les expériences des membres qui les constituent sont déterminants de la traduction qui se fera des grandes orientations (Charaudeau, 2007), ce qui donne lieu à certaines divergences dans l'interprétation et l'opérationnalisation du développement curriculaire selon l'approche par compétences. Cela influence la légitimité dominante recherchée par les bureaux.

D'un premier point de vue, les conditions de survie de chacun d'eux sont complètement différentes en raison du statut des bureaux. Rappelons que le BIEF est considéré comme une entreprise, que la CUDC s'inscrit quant à elle dans la lignée des Chaires UNESCO au sein d'une université et que le CEPEC International est une association à but non lucratif. Un des exemples qui ressort de l'analyse pour démontrer l'influence du statut sur les opérations menées est la recherche autour des terminologies employées dans le développement curriculaire selon l'APC. En effet, les trois bureaux à l'étude ont procédé à des recherches ayant pour visée la stabilisation de la terminologie qui gravite autour des compétences, notion de compétence incluse. Alors que l'objectif de cette opération est relativement similaire chez les trois bureaux (définir la notion de compétences), les méthodes employées ont toutefois nettement divergé. Le BIEF a interrogé des acteurs de systèmes éducatifs, principalement africains, pour décrire l'efficacité de certains termes pédagogiques, mais pour définir la notion en tant que telle, les auteurs s'appuient principalement sur un consensus entre auteurs scientifiques. La CUDC a, quant à elle, analysé la

documentation scientifique et professionnelle de divers champs afin de dégager un tronc commun. Il est à noter que lors de ces recensions, nous ne relevons aucune référence aux auteurs africains. Quant au CEPEC International, il a soumis sa définition des compétences aux débats scientifiques dans le cadre des Rencontres franco-belgo-suisse, qu'il a bonifiée à la suite de recherches-actions dans des pays sahéliens. Selon les auteurs du CEPEC International, cette tentative de définition avait pour objectif d'établir un lien entre les besoins déclarés, les politiques éducatives et l'organisation curriculaire, mais n'était pas opérationnelle au plan pédagogique. Les modalités d'intervention du CEPEC supposent qu'une définition opérationnelle des compétences est propre à chaque pays et son contexte. Le discours général du BIEF s'inscrit davantage dans une visée pragmatique. Ainsi, le but premier de l'entreprise, que ce soit en termes de reconnaissance ou financiers, est de faire des bénéfices. De cette façon, l'entreprise a intérêt à performer pour survivre. Selon l'Internationale de l'éducation (2009), la promotion de partenariats public-privé pour les systèmes éducatifs « est justifiée par le discours à la mode concernant l'intervention minime des gouvernements, la faiblesse des financements de l'État, la rhétorique du choix et de la concurrence, ainsi que l'argument récurrent selon lequel les gouvernements ne sont pas à la hauteur de la tâche » (p. 8). Cette obligation de performance liée à l'entreprise teinte les communications du BIEF, notamment en lien avec leur position quant aux finalités poursuivies, qui consistent à améliorer l'efficacité, l'équité et enrayer l'analphabétisme fonctionnel. Alors que les trois bureaux insistent sur l'importance d'articuler les manuels scolaires, la formation des enseignants et l'évaluation des apprentissages à la réforme, le BIEF propose des moyens concrets. Entre autres, les experts du BIEF prévoient du matériel temporaire en attendant l'élaboration des manuels scolaires, ils rédigent et diffusent des guides de formation en attendant qu'il y ait des fonds pour les formations en présentiel et fournissent des pistes concrètes pour l'évaluation des apprentissages. L'élaboration fonctionnelle de ces dimensions en toute cohérence assure d'une certaine manière la supériorité fonctionnelle du bureau. En outre, le BIEF est le seul à notre connaissance à avoir mis sur pied des évaluations relatives aux impacts de l'implantation de leur

approche sur les apprentissages des élèves. La pédagogie de l'intégration est présentée comme un modèle plutôt figé, sans réelle adaptation aux contextes où elle est implantée. Cette caractéristique est également représentative des buts de l'entreprise, celui de vendre un produit.

Quant à la CUDC, étant une Chaire de recherche, elle possède certes le devoir de performer dans l'environnement cognitif, mais étant admise par l'UNESCO, elle possède également la pression institutionnelle, car le maintien de ce statut dépend de la « qualité et pertinence des travaux et compatibilité avec les objectifs et mandats de l'UNESCO » (UNESCO, 2009, p. 8). Néanmoins, ce statut ne justifie pas l'action dans les systèmes éducatifs, mais lui procure assurément une légitimité pragmatique d'intervention. L'action dans les systèmes éducatifs s'inscrit, quant à elle, dans l'une des missions des universités qui, outre la recherche et l'enseignement, consiste à offrir des services aux collectivités, et l'aide au développement se situe au cœur des politiques internationales à cet égard. De cette façon, les interventions d'aide au développement sont légitimées, voire favorisées par les institutions universitaires. En se présentant à maintes reprises comme étant des chercheurs, les membres de la CUDC légitiment leur discours au plan cognitif, par le biais de l'autoréférence. En outre, les procédés de problématisation sont d'une présence marquée dans l'ensemble des publications. Il est le seul bureau à avoir une position épistémologique exclusive et les auteurs s'appuient sur des recensions d'écrits scientifiques pour faire avancer la recherche autour de la notion de compétence.

Pour sa part, le CEPEC International, étant une association à but non lucratif, ne possède pas de pression commerciale, étatique ou institutionnelle directe. Ce bureau se démarque à maints égards du BIEF et de la CUDC. La démarche d'accompagnement illustrée dans le rapport de Bamako (2001) met en lumière le processus d'accompagnement des acteurs africains. En effet, ces derniers sont amenés à problématiser leur contexte et à définir eux-mêmes les concepts qu'ils souhaitent

privilégier pour leurs systèmes éducatifs. Le discours des auteurs du CEPEC International est plutôt orienté vers l'autonomisation et l'indépendance des acteurs pour leur système éducatif et préconise une démarche ascendante pour le développement curriculaire. Les auteurs privilégient le dialogue autour d'enjeux anthropologiques, philosophiques et éthiques, de même que l'implication des universités africaines dans les processus de réformes éducatives. Les auteurs du CEPEC International réfèrent même aux théories avancées par Illich, ce qui va tout de même à contre-courant. Ce n'est peut-être pas un hasard si le CEPEC International brille de son absence dans le développement curriculaire selon l'approche par compétences depuis les dernières années.

Enfin, ces éléments mettent en évidence des divergences importantes dans les orientations poursuivies et le lien avec le statut du bureau. Le tableau 5 reprend ces éléments de manière synthétique.

Tableau 5
*Interprétation et opérationnalisation des orientations internationales selon
 le statut des bureaux d'experts*

Bureau	BIEF	CUDC	CEPEC International
Statut	Entreprise	Chaire de recherche UNESCO	Association à but non lucratif
Légitimité dominante	Pragmatique	Cognitive	Morale (éthique)
Exemples	<ul style="list-style-type: none"> • Interventions systémiques orientées vers l'efficacité et l'équité • Évaluation des impacts de l'implantation du modèle sur les apprentissages • Modèle clé en main • Considération de l'existant pour la conception du modèle 	<ul style="list-style-type: none"> • Procédé de problématisation • S'appuie sur des recensions d'écrits scientifiques • Position épistémologique exclusive et affirmée 	<ul style="list-style-type: none"> • Démarche d'accompagnement (médiateur) • Recherche-action (processus ascendant) • Privilégie le dialogue autour d'enjeux anthropologiques, philosophiques et éthiques.

1.3 La légitimation par référencement

Ainsi développées, les orientations mises de l'avant par des experts qui participent au développement curriculaire selon l'approche par compétences dans des pays francophones d'Afrique ne sauraient être reconnues si elles ne s'appuyaient que sur des réflexions autoréférentielles et qu'elles n'étaient pas appuyées par l'univers cognitif de référence, processus qui relève de l'écriture scientifique. Cette étape est essentielle et recherchée, notamment par les commanditaires d'une réforme, qui recourent de plus en plus à des chercheurs universitaires (Demainly, 2001; Droz et Major, 2009; Dutercq, 2000; Pelletier, 2004).

Comme l'analyse l'a démontré, il existe très peu de convergence dans les références cognitives employées par les auteurs. Même lorsque nous avons observé des auteurs communs, les contenus traités divergeaient d'un bureau à l'autre. Le référencement à des auteurs scientifiques et/ou professionnels s'est effectué pour

diverses raisons dans les publications des experts, mais l'objectif principal est certainement la recherche de légitimation du discours.

Entre autres, la problématisation, en s'appuyant sur le discours d'autrui, est centrale chez les trois bureaux. Par là, ils légitiment la raison d'être de leurs travaux et interventions. Ainsi, les experts cherchent à mettre en évidence les lacunes scientifiques et/ou sociales pour étayer la pertinence même de leur réflexion. Ce phénomène de problématisation est davantage prononcé au sein de la CUDC, mais est présent dans le discours de tous les bureaux. L'existence d'un consensus auprès d'un certain nombre d'auteurs se trouve également dans les pratiques de référencement. De cette manière, les experts situent l'objet qu'ils développent dans un contexte plus large, et par là, le recours aux idées développées dans l'univers de référence (principalement les sciences de l'éducation dans le cas qui nous intéresse). De manière plus nuancée, les idées développées par les experts et qui leur sont spécifiques (pas de similitudes entre les bureaux) sont aussi appuyées par des auteurs. Par exemple, l'importance de l'apprentissage des ressources pour le BIEF, la cognition située à la CUDC ou encore la déscolarisation chez le CEPEC International.

De plus, la conceptualisation est appuyée par la référence à des auteurs. Par le fait même, les experts s'identifient à certaines positions épistémologiques. Cela sert l'argumentation liée à la prise de position, ou encore à démontrer l'existence de points de vue divergents pour servir la problématisation. Au BIEF, c'est surtout par autoréférence que la genèse des idées est démontrée relativement à la pédagogie de l'intégration, mais lorsqu'il est question de l'évaluation, cette pratique est davantage exploitée. Il semble que l'identification des sources d'influence tend à s'effacer au fil du temps. Par exemple, dans les premières publications de la CUDC, nous percevions bien l'influence de la participation de Jonnaert au projet de réforme de la formation aux adultes du Québec, lequel a été conçu avec la collaboration de nombreux chercheurs. Or, cette source n'a pas perduré dans les écrits de la CUDC.

En dernier lieu, plus subtile et sur une base principalement hypothétique, une des raisons de référencer se fonde sur la notoriété de l'auteur. Cette pratique se remarque dans le *corpus* de la CUDC à propos des auteurs ayant été les plus cités dans les références cognitives de ce bureau : Cécilia Braslavsky (47 %) et Louis D'Hainaut (37 %). Ce qui nous permet d'avancer une telle hypothèse réside dans des énoncés dégagés du discours du titulaire de la Chaire. Une note dans un article de Jonnaert (2013) soulève que « Cecilia Braslavsky a été directrice du Bureau international de l'Éducation de l'UNESCO (BIE) à Genève de 2000 à 2005. Ses écrits sont une référence incontournable dans le champ curriculaire » (p. 7). À propos de D'Hainaut, Jonnaert (2007) évoque qu'il est « le chercheur francophone le plus cité en éducation dans le champ curriculaire » (p. 3). Ces deux énoncés ne renvoient pas particulièrement au potentiel intellectuel des travaux de ces auteurs, mais misent davantage sur le statut acquis par ces derniers. Chez les autres bureaux, nous n'avons pas relevé de traces explicites de cette pratique de référencement, et nous ne possédons pas les connaissances nécessaires pour déterminer avec certitude les auteurs de renom – représentation assez subjective de toute façon –, mais le fait que D'Hainaut soit une référence commune aux trois bureaux pour des raisons différentes nous porte à croire qu'il pourrait s'agir là d'une pratique partagée en vue d'acquérir une légitimité morale.

1.4 La légitimation par autoréférence

La légitimation par autoréférence est un processus commun aux trois bureaux. Différents éléments, non étanches, entrent dans cette catégorie : la référence à des publications rédigées par l'auteur ou d'autres auteurs œuvrant au sein du même bureau, le discours qui renvoie à l'expérience et aux expériences, le recours à la preuve et la distanciation avec des approches développées par d'autres bureaux.

En termes de références explicites, les autoréférences sont proportionnellement équivalentes d'un bureau à l'autre, et se situent entre 21 et 25 %

des références employées par les bureaux. Même si l'on ne peut prétendre à la généralisation, il serait intéressant de vérifier cette découverte sur un échantillon plus large et étudier le processus d'autoréférence plus en profondeur chez les experts.

Si l'APC a commencé à susciter un intérêt pour les systèmes éducatifs dans les années 1990, et davantage dans les années 2000, les trois bureaux situent leur réflexion autour des compétences dans les années 1980. Un peu comme s'ils étaient des précurseurs du mouvement. Peut-être également qu'en devançant l'effet de mode de l'APC, les experts se dissocient d'un certain opportunisme. Outre ces hypothèses, ce qui ressort de manière plus évidente est la démonstration de l'expérience. L'expérience des experts est mise en valeur dans le *corpus* analysé. Que ce soit en présentant la durée de leur réflexion sur un sujet donné, l'évolution de leur réflexion, le renvoi du lecteur à d'autres publications écrites de leur plume, de même qu'en exhibant les différents partenariats (scientifiques, avec les institutions ou avec des acteurs accompagnés dans le cadre des réformes éducatives).

L'étalage de la preuve semble un processus de légitimation commun aux trois bureaux. Malgré le fait que le CEPEC International ne possède pas de modèle prédéfini, Delorme (2005, 2008) présente l'influence de leurs travaux, notamment en mentionnant l'adoption par la CONFEMEN de la définition des compétences que le CEPEC International avaient proposée. Si ce processus est plus subtil au sein de ce bureau, il est davantage en évidence au BIEF et à la Chaire UNESCO. Le BIEF a l'avantage d'intervenir depuis de nombreuses années, ce qui fait que leur approche a été étudiée. Ainsi, ils s'appuient principalement sur des études externes pour valider la pédagogie de l'intégration, mais également sur les résultats des évaluations de pilotage qu'ils ont eux-mêmes menées. Notons que la méthodologie employée par le BIEF quant aux évaluations que le bureau a lui-même menées a toutefois été l'objet de critique par Bernard, Nkengne et Robert (2007).

Les membres de la CUDC s'appuient quant à eux sur des systèmes éducatifs dans lesquels l'approche située serait instaurée, comme la Faculté de droit de l'Université Harvard ou encore sur les évaluations PISA pour comparer les systèmes éducatifs québécois et belge francophone. À ce sujet, Jonnaert (2011a) note, relativement au cas de la réforme au Niger, qu'il s'agit de « responsabiliser les partenaires locaux afin de réfléchir à un modèle nigérien plutôt que d'importer des modèles éprouvés dans d'autres pays » (p. 1). Ainsi, d'un côté, les auteurs de la CUDC s'appuient sur la preuve pour présenter l'approche qu'ils développent (i.e Harvard, PISA), mais d'un autre, c'est comme s'ils arguaient que les preuves faites dans d'autres systèmes éducatifs n'étaient pas valides, en raison du contexte spécifique du Niger.

En s'appuyant sur PISA pour comparer deux systèmes éducatifs, non seulement les auteurs de la CUDC tentent de valider l'approche qu'ils développent par la preuve, ils tentent également de contester l'approche développée par le BIEF avec le même procédé. Toutefois, il est biaisé de dire que le BIEF et/ou ses membres ont été impliqués dans la réforme belge francophone, même si à certains moments, on pourrait le croire, entre autres lorsque Gerard (2011) discute de « *Cracks en maths* publiées par les Éditions De Boeck, pour l'enseignement primaire belge » (p. 4) pour illustrer la pédagogie de l'intégration dans les manuels scolaires. Or, selon De Ketela (2013)²⁶, le Ministère de la Communauté française a essentiellement travaillé avec l'Université de Liège (à l'époque, avec Marcel Crahay et Dominique Lafontaine) et l'Université Libre de Bruxelles (avec Bernard Rey et son équipe) pour la conception des curricula. En ce qui concerne le curriculum québécois, il est formulé en termes de compétences (disciplinaires et transversales) et il n'y est pas question d'entrée par les situations. Les situations, dans le contexte du Québec, sont beaucoup plus liées au processus d'enseignement-apprentissage qu'au processus de développement curriculaire, ce que des membres de la CUDC critiquaient dans l'article *From*

²⁶ Informations obtenues lors d'un échange le 9 août 2013.

competence in the curriculum to competence in action prospects (Jonnaert *et al.*, 2007) en citant Roegiers. Ensuite, si l'ORÉ a collaboré à la réforme de la formation générale de base des adultes, aucune information ne nous permet de confirmer leur apport dans la rénovation curriculaire des niveaux primaire et/ou secondaire. Ainsi, les résultats associés aux systèmes éducatifs d'appartenance des bureaux, tant pour le BIEF que pour la CUDC, apparaissent comme un élément de légitimation vain et inapproprié pour toutes les raisons soulevées. D'autant plus que PISA évalue, comme le soulignait d'ailleurs Jonnaert (2006), « des savoirs codifiés décontextualisés » (p. 278) et non “l’agir compétent” tel que prôné par la CUDC, ce qui ne permet pas d’établir avec certitude des liens entre les résultats PISA et l’approche en vigueur; d’innombrables facteurs seraient alors à considérer.

Ce même processus se remarque également lorsque les auteurs de la CUDC s’appuient sur « le rapport Tehio (2010) commandité par l’AFD [pour mettre] en évidence les difficultés suscitées par cette approche » (Jonnaert *et al.*, 2011, p. 10). Or, pour mettre en contexte l’étude sur laquelle les auteurs s’appuient²⁷, il n’y a pas de critique directe au BIEF et l’étude visait essentiellement à faire un état des lieux dans des pays africains qui avaient procédé à une réforme curriculaire selon l’APC. Ainsi, elle ne se concentre pas sur le travail des experts particulièrement, mais considère l’ensemble des étapes entreprises. De cette façon, le travail des experts est certes abordé, mais les problèmes que soulève cette étude sont beaucoup plus vastes, et cela ne permet pas d’associer directement les effets négatifs de l’APC au seul travail des experts et à l’approche qu’ils préconisent. Par ailleurs, il semble pertinent de souligner que cinq pays africains étaient couverts par cette étude : le Cameroun, le Gabon, le Mali, le Sénégal et la Tunisie. Dans les rapports-pays à la base du rapport final de cette étude, il apparaît que le BIEF est seulement intervenu en Tunisie, puis il a été une source de références au Sénégal, parmi d’autres, dont des documents de la Tunisie relatifs à l’APC, du CEPEC International et d’un professeur d’évaluation

²⁷ Nous ignorons pourquoi cette recherche est nommée *le rapport Tehio* par les auteurs de la CUDC. Dans notre cas, cette même recherche est référencée comme suit : Cros *et al.* (2009, 2010).

québécois (Jacques Plante). Aucune intervention du BIEF, ou même une simple référence à ce bureau et ses membres pour le Cameroun, le Gabon et le Mali.

Chez le CEPEC International et le BIEF, cette pratique de distanciation s'effectue également, et principalement pour des considérations pratiques lorsqu'il est question de rompre avec l'existant, et le changement de paradigme exclusif. Outre la considération de l'existant, la reconnaissance de la diversité culturelle et sociale est aussi soulevée par le CEPEC International lorsqu'il est question de modèles “clé en main”.

Il est possible que ce phénomène d'autoréférence se produise tout simplement par désaccord théorique, ou bien pour que les choses soient claires et éviter les confusions entre les approches. Reste que la manière dont les bureaux distinguent leur approche des autres n'est pas présentée de manière factuelle et sert de toute évidence la légitimation de celle qu'ils développent. « On ne peut se maintenir expert qu'en contrôlant la concurrence ou en régulant l'intervention d'autres collègues » disait Le Roy (1991, p. 2).

Se présente alors une tension entre la recherche d'une légitimité morale et le contexte concurrentiel. Il serait peut-être possible d'attribuer ce processus plus féroce au sein de la CUDC à la jeunesse de la Chaire, en comparaison avec l'année de fondation des deux autres bureaux, et à son ambition d'étendre ses actions. Comme le mentionnait Suchman (1995), « La légitimité, une fois acquise, est comme un parapluie qui protège des intempéries de la vie et permet de transcender certains événements négatifs; elle est résiliente aux évènements » (p. 574). Cela explique peut-être pourquoi le BIEF et le CEPEC International semblent accorder moins d'importance à la concurrence dans leur discours.

Un autre exemple tiré du cas de la CUDC, et qui atteste de sa volonté à se tailler une place dans l'expertise, se situe au niveau de leurs toutes récentes publications²⁸. Quatre publications de 2013 sur cinq sont seulement disponibles en langue anglaise. Cette particularité attire notre attention puisqu'entre 2005 et 2012, sur les 26 textes retenus en fonction des critères présentés plus tôt, un seul article a été publié en anglais. Ces articles de 2013 concernent les banques de situations (dans le souci de s'insérer dans la réalité locale) ainsi que les communautés d'apprentissage et de pratique pour soutenir l'implantation d'une réforme curriculaire. Il est possible que ces intentions de publication témoignent d'un désir d'élargir son champ d'action à la sphère anglophone, mais nous observons également que la quête de légitimité morale prend plus de place au niveau des procédures.

1.5 L'isomorphisme mimétique

L'apport de l'exploitation du concept de situation développée par la Chaire UNESCO est reconnu par ses pairs, ce que Jonnaert *et al.* (2011) soulignent d'ailleurs dans l'une de leurs publications en nommant l'adhésion de De Ketela et de Roegiers à leurs travaux. Par contre, le BIEF et le CEPEC International n'ont pas encore adopté les méthodes de la CUDC quant aux situations. Ainsi, nous ne pouvons affirmer qu'il s'agit là d'un isomorphisme mimétique. Cette reconnaissance nous porte toutefois à croire qu'il s'agit d'une tendance émergente pour les réformes éducatives à venir. Déjà, un léger changement s'est produit dans le discours du BIEF, lorsque Gerard (2007) évoquait que le référentiel de situations était nécessaire pour établir le référentiel de compétences.

Chez tous les bureaux, le concept de situation n'est pas nouveau et est associé au développement des compétences tout au long de leurs publications. À la différence, les situations sont uniquement liées aux pratiques d'enseignement-

²⁸ Notons que celles-ci ont été exclues du *corpus* étant donné la période de référence de l'étude : 2000-2012.

apprentissage dans le discours du BIEF et du CEPEC, tandis que celui de la CUDC s'y intéressent dès les premières étapes du développement curriculaire. En effet, les nouveautés introduites par la CUDC correspondent à différentes étapes du développement curriculaire. D'abord, les banques de situations sont constituées lors de consultations nationales. De là, ces situations sont analysées pour dégager les possibilités de traitement et les ressources potentielles à mobiliser, puis les situations sont classées en familles de situations pour constituer les profils de sortie. Enfin, le curriculum est organisé par situations, et non par compétences. Ainsi, les méthodes avancées par la CUDC ne contredisent pas totalement l'exploitation du concept de situations tel que discuté par les autres bureaux, puisqu'elles se situent à des niveaux différents : des opérations de développement curriculaire et des pratiques en classe. Elles sont plutôt complémentaires, puisque les auteurs de la CUDC restent discrets sur les modalités d'exploitation des situations en salle de classe.

Cette façon de procéder semble par ailleurs une solution à certaines difficultés pour opérationnaliser certaines orientations internationales, ce qui pourrait expliquer la reconnaissance des travaux autour du concept de situation par les pairs. Alors que le décloisonnement disciplinaire se révèle comme une nécessité pour accéder à une éducation de qualité dans une perspective de durabilité – APC, éducation au développement durable, apprentissage tout au long de la vie –, la tradition d'organiser un curriculum en disciplines semble profondément enracinée dans les conceptions, ce qui peut constituer un obstacle pour concevoir l'organisation différemment. Ainsi, en organisant le curriculum par situations, le décloisonnement disciplinaire semble plus facile à envisager. Pour le BIEF et le CEPEC International, l'interdisciplinarité est davantage liée aux compétences transversales et les situations sont définies en fonction des ressources (à part dans l'article de Gerard, 2007), qui renvoient principalement à des contenus disciplinaires. À la CUDC, c'est l'inverse : les ressources sont identifiées après analyse de la situation. Peut-être est-ce là une solution qui permettrait d'envisager différemment l'organisation de l'éducation?

2. DES RISQUES ET DES TENSIONS

2.1 Entre le néolibéralisme et l'émancipation

Les organisations internationales qui soutiennent l'*Éducation pour tous* n'adoptent pas toutes le même discours à l'égard de l'éducation. D'une part se trouve un discours sur l'éducation à visée fortement néolibérale, entre autres avec la Banque mondiale (Lauwerier, 2013), qui appuie financièrement le mouvement, d'autre part, des visions progressistes, centrées sur l'humain que l'on retrouve dans le discours des organes de l'ONU (UNESCO, UNICEF) qui en font la promotion et mobilisent la communauté internationale.

De cette façon, une multitude de finalités sont poursuivies dans l'éducation, passant des rendements externes de l'institution au relèvement d'un peuple. L'éducation qui se doit d'être en adéquation aux demandes du marché s'articule aux contraintes du réel pour surmonter les défis majeurs qui sont présents dans des pays en développement (lutte contre la pauvreté, le VIH, l'égalité entre les sexes, la consolidation de la paix, etc.). De ce fait, les experts doivent jongler avec cette multiplicité de finalités et être en mesure de présenter une approche qui rencontre les priorités et les objectifs de tous ces acteurs qui œuvrent dans des projets de réformes éducatives, et particulièrement avec ceux qui détiennent les ressources essentielles aux projets. Lorsque nous consultons les expériences des bureaux des experts (annexe D), les interventions effectuées par ces derniers auraient été financées par divers organismes, tels l'Unicef, l'UNESCO, la Banque mondiale, l'Agence française de développement, etc.

Par contre, certaines études ont démontré que les organes de l'ONU possédaient finalement peu d'influence sur les orientations de systèmes éducatifs (Maurel, 2010; Nique, 2003), en raison des moyens financiers qu'ils ne possèdent pas. De ce fait, les bailleurs de fonds sont ceux qui ont le plus de poids sur les

orientations, notamment par le biais des “conditionnalités”. Il semble même que lorsque la Banque mondiale soutient des programmes tels que la lutte contre la pauvreté, elle ne tiendrait compte que de l’aspect économique (Ilon, 2002).

Ainsi, les enjeux éthiques, moraux et politiques sont réduits à un problème technique et remis entre les mains de l’expertise (della Faille, La France-Moreau et Paradis-Charette, *soumis*). Cela aurait des impacts dans la traduction des orientations pour les systèmes éducatifs. Ce faisant, l’éducation devient principalement un instrument de développement économique. Même si la perspective économique peut être considérée à un certain degré, Charlot (2001) insiste sur l’idée que l’éducation doit d’abord et avant tout être « culture comme entrée dans des univers symboliques, comme accès à une culture spécifique, comme mouvement de construction de soi » (p. 1). De ce fait, le travail des experts s’effectue dans un climat tendu entre des objectifs qui visent l’émancipation et des objectifs néolibéraux. Toutefois, comme le soulevait Le Roy en 1991, le travail des experts qui œuvrent en contexte international est plutôt organisé selon les lois du marché et s’éloigne par le fait-même de la philanthropie, d’une aide désintéressée.

2.2 Entre l’offre et la demande

Les orientations promues et développées par des experts en terre africaine ne semblent pas tout à fait correspondre à la demande. Par exemple, depuis des décennies, le rehaussement culturel, notamment par l’introduction des langues nationales, est souhaité dans plusieurs États africains. Néanmoins, elle est toujours reportée par d’autres innovations issues des grandes tendances internationales, comme la PPO l’a été, et maintenant, l’APC. Par ailleurs, en participant à l’un des projets de l’OIF en lien avec les manuels scolaires, Jonnaert (2009) écrivait ceci : « Un des objectifs du cadre stratégique est de renforcer l’usage et d’assurer la promotion de la langue française en encourageant les productions culturelles par un soutien à la capacité technique et par les partenariats avec les entreprises » (p. 2).

Ainsi, non seulement la priorité des langues nationales est reléguée une fois de plus au second plan, c'est la promotion de la langue française qui est financée. Néanmoins, les productions culturelles sont valorisées, mais l'apport de la langue à la culture n'est pas considérée. Cet exemple démontre bien le fossé qui se creuse entre la demande et l'offre.

L'introduction des TIC se présente également comme une innovation qui est envisagée pour les systèmes éducatifs, qui a été davantage développée par la CUDC, mais également considérée par le BIEF et le CEPEC International. Des entrevues menées auprès d'acteurs africains mettent en évidence le non-sens de cette orientation, dans un contexte où un grand nombre d'écoles de pays qui procèdent à l'implantation de l'APC n'a pas d'électricité (Lauwerier et Akkari, 2013). Par ailleurs, comme le soulignait Charlot (2001), « Il est très rare que la présence d'ordinateurs dans l'enseignement de base et la connexion à Internet ait (*sic*) engendré des pratiques innovatrices permettant de résoudre les problèmes que pose l'exclusion sociale et scolaire » (p. 1). Au contraire, cette orientation constitue un risque potentiel de contribuer à creuser des écarts socio-économiques. Reste que personne ne peut nier l'incidence des TIC sur la diffusion du savoir.

La même chose se produit lorsqu'il est question d'introduire l'éducation au développement durable (EDD) dans des systèmes éducatifs de l'Afrique francophone (CONFEMEN, 2012; UNESCO, 2005). Sans parler directement de l'EDD, les bureaux d'experts ont, ces dernières années, introduit certaines de ses dimensions, ce qui laisse croire que cette orientation occupera de plus en plus de place dans les années à venir. Ainsi, Roegiers (2008b) parle de « valeurs citoyennes universelles telles que la coopération, la tolérance, la prise de décision responsable, le respect de l'environnement, la préservation de sa santé et de celle d'autrui » (p. 68); Delorme (2008) introduit les compétences liées à des valeurs de citoyenneté et de civisme; et Jonnaert (2011e) présente des situations qui allient environnement, santé et saines habitudes de vie. Messmer (2003) soulignait que « le développement durable est une

idée de pays développés. [...] Pour ce qui concerne les pays sous-développés, cette notion de développement durable ressemble à un vœu pieux » (p. 58). Comme pour l'introduction des TIC, tous sont d'accord dans les faits pour dire que moralement, l'éducation au développement durable est souhaitable, voire nécessaire dans les sociétés d'aujourd'hui, mais toujours est-il que certaines conditions sont fondamentales pour la réaliser. De cette manière, l'offre des bailleurs de fonds, traduite par des experts, n'est pas toujours en adéquation avec les réels besoins qui contribueront au développement, et il en ressort une « propension à structurer la demande par l'offre » (Jacob, 1997, p. 1).

Ainsi, bien que la contextualisation ait été présentée comme étant importante dans les discours d'experts, la contextualisation de leurs interventions et/ou de leur approche ont été peu abordés par les experts, ce qui laisse croire une négation culturelle. En effet, le piège de l'ethnocentrisme se présente comme l'un des dangers de l'expertise internationale. Le fait que les bureaux d'experts présentent des conceptions ou des modèles figés, tout en faisant fi des spécificités des contextes des milieux où ils interviennent témoigne en quelque sorte d'un déni de la diversité des cultures. Carpentier (2003), en discutant du cas de l'Afrique du Sud post-Appartheid, a dégagé le constat suivant : « l'universalisme abstrait du curriculum est à l'origine de son échec dans la mesure où les contraintes du réel ont été négligées ou sous-estimées » (p. 114). Cela rejoint le discours d'Ela (1971) et de Sylla (2004) qui insistent pour dire que les réformes éducatives qui s'opèrent dans des pays francophones d'Afrique doivent impérativement s'inscrire dans les réalités locales, et prendre en compte les situations historiques et culturelles dans lesquelles évoluent les systèmes éducatifs en question.

Se pose également la question de la responsabilité des acteurs africains dans la prise en charge de leur système éducatif. Comme Lange (1998) le mentionnait, le soutien financier qui accompagne la venue d'experts ne peut être négligé dans le contexte où ces pays sont en difficulté financière. Par contre, au-delà de cette raison,

les représentations idéalisées des modèles occidentaux (MBaye, 2009) semblent également constituer un frein à la prise en charge. Un bon exemple de ce phénomène est un billet rédigé par un professeur marocain. Discutant de la pédagogie de l'intégration, ce dernier parle d'une imposture : « On est en droit de se demander, à raison, pourquoi cette pédagogie aux vertus si miraculeuses n'est pas mise à l'œuvre dans les systèmes éducatifs des pays développés », dit-il (Laabou, 2011, n.p.). Questionnement approprié de la part d'un acteur qui vit l'influence de la pédagogie de l'intégration dans son système éducatif d'appartenance. Toutefois, l'auteur conclut son article sur un air d'espoir en citant les travaux initiés dans le cadre de la CUDC :

Un véritable “changement de paradigme se fonde le plus souvent sur le passage d'une posture épistémologique qui suppose que le savoir est transmissible à une posture qui, au contraire, postule que la seule façon d’“acquérir” des connaissances est de les construire dans et par l'action en situation” (Masciotta et Medzo, 2009). L'école marocaine a besoin d'une pédagogie efficace qui a fait ses preuves sous d'autres cieux, à défaut d'une pédagogie conçue par des chercheurs marocains, adaptée à la réalité de notre pays, et non d'une pédagogie encore en train de s'élaborer et qui ne verra peut-être pas le bout du tunnel, en l'occurrence ce qui est appelé “pédagogie de l'intégration” (*Ibid.*, p. 1).

Ce discours provenant d'un professeur marocain semble révélateur d'une réalité bien présente dans certains pays francophones d'Afrique. D'abord, lorsqu'il dit “à défaut d'une pédagogie conçue par des chercheurs marocains” soulève des questionnements. Pourquoi *à défaut de*? Les éléments et les conditions empêchant les chercheurs de participer au développement de leur système éducatif mériraient d'être observés, développés, et surtout, considérés. Ensuite, le deuxième élément qui attire notre attention est la considération de l'approche développée par la CUDC, parce qu'elle a “fait ses preuves sous d'autres cieux”. Il est vrai que Jonnaert *et al.* parlent d'une approche qui a fait ses preuves (2011), notamment à l'Université Harvard, mais contrairement à la pédagogie de l'intégration, l'APS de la CUDC n'a pas été, à notre connaissance, l'objet d'étude quant aux impacts de son introduction dans des pays francophones d'Afrique, ni même lorsqu'elle a été introduite dans la formation des adultes au Québec. Enfin, ce discours de la part d'un professeur

marocain peut représenter un indice prédictif des tendances émergentes pour les systèmes éducatifs bénéficiant de programmes d'aide au développement.

2.3 Entre l'autonomisation et la colonisation

Plusieurs auteurs s'inquiètent qu'un vent néocolonial ne balaye des pays d'Afrique par l'entremise de l'aide au développement (Abbas et Niyiragira, 2009; Brock-Utne, 2000; Duchatel et Rochat, 2009; Moyo, 2009; Tandon, 2009). La place accordée aux experts dans l'assistance technique, la durée des interventions, les idéologies véhiculées, le transfert de modèles pédagogiques, etc. sont tous des facteurs qui limitent les initiatives locales, qui cultivent la dépendance et qui n'apportent pas particulièrement de solution aux problèmes de développement (Cros *et al.*, 2010; GRETAF, 2005; Samoff, 2007; Sylla, 2004).

Alors que tous les bureaux prônent l'autonomie des acteurs africains dans la suite de la réforme qu'ils accompagnent, leur présence dans l'élaboration des orientations n'est pas évidente à identifier. Chacun des bureaux a néanmoins mis leur présence en scène à quelques reprises. Au CEPEC International, cette présence est plus marquée, et le discours laisse croire une réelle démarche de co-construction quant aux orientations. À part l'acte de Bamako (2001) qui offre une petite quantité d'informations sur leur façon d'accompagner, le peu d'écrits de la part du Centre donne peu de repères quant aux modalités, notamment la méthodologie associée à la démarche de recherche-action qu'ils préconisent. Au BIEF, cette présence se remarque lorsqu'ils ont mené une recherche sur l'efficacité des termes pédagogiques auprès d'acteurs africains. À la CUDC, c'est lors des consultations nationales pour constituer les banques de situations que les acteurs locaux sont sollicités. Également, le fait qu'ils "accompagnent" les rédacteurs de programmes d'études pourrait laisser entendre que les experts de la CUDC sont d'une présence effacée dans le processus. Par contre, vu le niveau de développement des différents éléments épistémologiques et les positions idéologiques, théoriques et méthodologiques bien affirmées et plutôt

rigides des auteurs, nous questionnons la place pour la prise en charge et le développement par des acteurs locaux dans l'élaboration de cadres pour leur système éducatif. De plus, les trois bureaux ont discuté de la (non)adhésion des parents à l'institution scolaire, mais les constats qui s'en sont dégagés, dont l'implication de ces derniers dans les processus de réforme, semblent rester à l'état des constats et/ou des intentions.

Le temps associé aux interventions peut aussi se présenter comme un indicateur de l'importance accordée à l'expertise. Alors que Delorme discute de « la longue durée qu'accuse le développement des curricula et la nécessité de trouver des raccourcis » (Bamako, 2001, p. 19), il ne semble pas que cette piste se trouve au rang des priorités. Le Coadic, en 1984, soulevait déjà cette question de temps dans le cadre de coopération scientifique et technique : « Il n'est pas pensable non plus que ce partage soit de longue durée (deux ans, renouvelables à la limite une fois, nous semblent une période suffisante); alors qu'actuellement, certains coopérants sont depuis plus de dix ans dans le même pays » (p. 778). L'exemple de la CUDC au Niger est éloquent à ce sujet, lorsque nous constatons leur présence pour la réforme éducative au Niger qui s'étend sur une dizaine d'années et qui n'est pas terminée. Cela entre en quelque sorte en conflit avec la notion de responsabilisation et d'autonomisation que les auteurs disent vouloir développer chez les partenaires locaux. En effet, à part le discours du CEPEC International, il ressort que l'expert ne semble pas intervenir dans une perspective d'accompagnement, d'échange, de co-construction, bref, de collaboration, mais bien dans une perspective de celui qui détient les connaissances. Ainsi, le concept de collaboration que les institutions internationales favorisent (UNESCO, 1990) serait à remettre en perspective.

L'implication des universités africaines dans les processus de développement curriculaire et dans l'élaboration des différents concepts et méthodologies employés apparaît déficiente. Revendiqué par les auteurs du CEPEC International (Delorme, 2010; Fagbohoun, 2011), le partenariat avec les universités

africaines, en vue d'acquérir l'indépendance scientifique, ne semble pas dans la mire des interventions de développement. Lorsqu'il a été question des universités africaines dans le *corpus* analysé, c'était pour intervenir dans l'enseignement supérieur, et non dans le cadre d'échanges scientifiques, d'égal à égal. De plus, les références aux chercheurs africains sont faiblement représentées, lorsqu'elles le sont, dans les références employées par les experts. Il est certains qu'une multitude d'enjeux entrent en ligne de compte (Droz et Major, 2009), mais c'est peut-être là une piste de réel développement durable que de miser sur le développement scientifique local.

2.4 Entre la théorie et la pratique

Les recherches qui ont étudié les effets de l'APC dans certains pays d'Afrique décrivent le peu de changement dans les pratiques (Cros *et al.*, 2010; Georgescu *et al.*, 2008). L'analyse comparative de Georgescu *et al.* (2008) a démontré que, contrairement aux pays anglophones ou lusophones, les réformes APC dans des pays francophones d'Afrique n'étaient généralement pas accompagnées de méthodes permettant de traduire la théorie dans la pratique. À cet égard, la considération des pratiques existantes ou non sera déterminante du niveau d'accompagnement nécessaire. Comme le considèrent Delorme et les auteurs du BIEF, les pratiques transmissives sont plutôt ancrées dans les systèmes éducatifs de pays francophones d'Afrique. Lorsque la réforme n'est pas conçue pour faire évoluer les pratiques, mais qu'elle suppose plutôt une rupture avec celles-ci (Boutin, 2004), l'appropriation et l'application peuvent être compromises et rester au niveau des intentions (Cros *et al.*, 2010; Georgescu *et al.*, 2008). L'avènement du socio-constructivisme, conçu en termes d'exclusivité pour réformer les pratiques, se présente en rupture avec les pratiques existantes. Legendre (2008) a mis en évidence l'impact du paradigme épistémologique sur la définition des compétences. Toutefois, cette exclusivité ne semble pas adéquate pour les pratiques, dans la mesure où les pratiques transmissives s'inscrivent dans une longue tradition.

De plus, même si les trois bureaux insistent sur l'adéquation de la formation des enseignants avec la réforme, nous avons bien vu d'une part, les différents statuts d'enseignants liés à la massification de l'enseignement (Sylla, 2004), qui ne bénéficient pas tous d'une formation; d'autre part, lorsqu'il y a des formations, elles peuvent être assurées par un autre bureau qui ne possède pas nécessairement les mêmes conceptions ou simplement ne pas avoir lieu, faute de formateurs locaux (Cros *et al.*, 2010). Mentionnons toutefois la volonté du BIEF et de la CUDC de combler cette lacune par la conception de guides d'accompagnement pour les enseignants.

Malgré cela, outre le BIEF qui s'est davantage investi dans ce volet (voir Tableau 3), les considérations opératoires de l'APC pour les pratiques enseignantes se trouvent au second plan dans le discours analysé. Ce constat confirme en quelque sorte la prémissse du néoinstitutionnalisme selon laquelle la quête de légitimité domine la recherche d'efficacité. Enfin, comme Carette (2007) le disait :

L'approche par compétences définit ce qui est attendu des élèves à certains moments de leur cursus scolaire, mais en aucun cas ne définit réellement la manière pour les rendre compétents. En d'autres termes, les pouvoirs politiques, en introduisant la notion de compétences, se sont prononcés sur ce que les élèves devaient être capables de faire à certains moments de leur cursus scolaire sans réellement se préoccuper de la manière d'y arriver (p. 53).

Et c'est là que se situe le travail des experts : opérationnaliser l'APC. Les divergences présentes dans les discours démontrent bien qu'ils s'inscrivent eux-mêmes dans une perspective de tâtonnement et que l'APC est à ce point au stade expérimental sur le plan empirique.

2.5 Entre l'identité du chercheur et de l'expert

Comme cela a été mis de l'avant, l'expertise « constitue un important marché pour les chercheurs en sciences humaines » (Droz et Major, 2009, p. 25). De

nombreux auteurs ont en effet observé une montée importante des universitaires qui effectuaient des travaux d'expertise/consultance, et particulièrement dans le domaine de l'éducation (Demainilly, 2001; Droz et Major, 2009; Dutercq, 2000; Pelletier, 2004). Ce phénomène ne semble pas obtenir l'accord de tous, au point où Copans (2013) avance que la consultance tue la recherche.

Le cas de la CUDC dévoile une certaine dichotomie sur le plan de la production qui n'est pas exempte de tensions et de risques. Alors que la recherche influence favorablement les initiatives en matière de développement (Carden, 2009), le rôle du chercheur devrait être de contribuer à l'avancement des connaissances et participer à l'intelligibilité de la société. Toutefois, l'expert risque quant à lui de se lancer vers la recherche du "meilleur modèle" (Lallement et Spurk, 2003) et entrer de cette façon dans une logique concurrentielle (Droz et Major, 2009). Outre les impacts scientifiques de ce double rôle, des inquiétudes se font également sentir dans la communauté, comme il est possible de constater avec la parution d'un article dans un tabloïde québécois : *Les profs d'université devraient divulguer leurs contrats de consultant* (Audet, 2010), ou encore dans un site d'informations africain : *Frein à la bonne marche des universités : quand la consultance tue la recherche* (Gacko, 2013).

D'un autre côté, il est possible que la position très prononcée de chercheur nuise à celle de l'expert. L'exemple pour appuyer ce propos réside principalement dans le procédé de problématisation essentielle au chercheur. La problématisation autour des compétences est très marquée dans le *corpus* de la CUDC, et s'effectue depuis près d'une décennie. D'ailleurs, les auteurs de la Chaire insistent encore aujourd'hui, en 2013, que

les débats suscités auprès des chercheurs en éducation par une *utilisation précoce* de la notion de compétence alors que celle-ci repose sur un cadre théorique flou et non stabilisé. La plupart du temps mal définie (Ayotte, 2011, 2013), et donc *non encore conceptualisée*, la notion de compétence est ballottée dans le champ de l'éducation d'une interprétation à une autre sans qu'un réel consensus n'existe à son propos (Jonnaert, 2013, p. 1).

Cette problématisation des compétences, qui relève probablement d'une stratégie de légitimation, de la part d'un bureau sensé améliorer la qualité de système éducatif dans des pays francophones d'Afrique, suscite des questionnements, notamment à l'égard de l'efficacité de l'assistance technique. En effet, l'expertise vise l'application pratique, donc la solution, alors que la problématisation pose le problème. Est-ce qu'un expert peut œuvrer lorsqu'il problématisé le même aspect pendant plus d'une décennie? Son rôle d'expert n'est-il pas celui de trouver des solutions? La logique de recherche et la logique d'intervention se trouvent dès lors en tension.

2.6 Entre la recherche fondamentale et la recherche appliquée

Cela nous mène à questionner l'avenir de la recherche fondamentale dans le contexte où la demande est à l'application lorsqu'il est question d'expertise. De ce contexte précis, où les interventions visent à développer des modèles qui s'appuient sur les orientations des bailleurs de fonds, il ressort une importante concurrence à la recherche fondamentale (Droz et Major, 2009). La demande des bailleurs de fonds n'est pas la seule à peser sur les transformations qui guettent les fondamentalistes; il semble que les universités appuient ce processus d'application. En effet, tel que soulevé plus tôt, l'une des missions des universités, outre la recherche et l'enseignement, consiste à offrir des services aux collectivités, et l'aide au développement se situe au cœur des politiques internationales à cet égard. De cette façon, les interventions d'aide au développement sont légitimées, voire favorisées par les institutions universitaires, mais il semble qu'aucun système de régulation ne soit mis en place, ni de formation à ces pratiques de développement international, dans le cas des sciences de l'éducation en tout cas. Officiellement, seulement la CUDC est représentée par un groupe de chercheurs au sein d'une université parmi les trois bureaux étudiés. Néanmoins, cette réflexion semble pertinente dans la mesure où l'implication de chercheurs dans des programmes d'assistance technique tend à augmenter.

Comme Engono (1994) le faisait remarquer, « l'intérêt prioritaire sur lequel se fondent [les travaux de recherche fondamentale] reste, la plupart du temps, axé sur un besoin purement cognitif, quand ils ne sont pas présentés dans un langage “spécialisé” souvent peu compatible avec les exigences concrètes de leur application dans l'approche décisionnelle de leur possible mise en œuvre » (p. 1). Gaillard (1989) définit la recherche fondamentale comme étant une recherche qui « vise l'accroissement de la connaissance scientifique avec comme but premier pour le chercheur une connaissance ou une compréhension plus complète du sujet étudié plutôt qu'une application de ce dernier » (p. 96). Par là, elle ne présente pas de perspective économique, et si partenariat il y a, le chercheur doit disposer d'une liberté intellectuelle. De plus, lorsqu'il est question d'une recherche appliquée, la contextualisation devrait être une préoccupation centrale. Or, outre le CEPEC International qui discute de recherche-action, sans toutefois élaborer la méthodologie, les réalités vécues dans les salles de classe, et tout le contexte qui l'entoure (situation sociale et culturelle, formation des enseignants, nombre d'élèves dans la classe, matériel disponible, pour ne donner que quelques exemples) ont été très peu abordés. Lauwerier et Akkari (2011) ont d'ailleurs mis en évidence l'importance de contextualiser les analyses pour bien saisir l'impact des actions et espérer en retirer quelque chose.

Les conséquences de ces nouvelles pratiques sont bilatérales : d'une part elles ne favorisent pas le développement scientifique des sciences de l'éducation dans les systèmes qui bénéficient de l'expertise, d'autre part, les experts mettent de côté leur habit de chercheur et délaissent, le temps d'un contrat, leur participation à l'avancement des connaissances scientifiques au profit des organisations internationales. Même si leurs implications dans de tels projets devraient pouvoir alimenter la recherche scientifique dans le domaine de l'éducation, et particulièrement dans le champ du développement international en éducation, il semble que les chercheurs soient peu critiques à l'égard de leur propre modèle, mais qu'ils réservent la critique du côté de la concurrence. En ce sens, les écrits dits

scientifiques deviennent de véritables moteurs publicitaires envers l'approche préconisée. Les communications ainsi diffusées se concentrent bien peu sur la diffusion des processus inhérents à leur travail. Ce manque de diffusion de leurs travaux (Pelletier, 2004) peut entraîner une répétition d'erreurs (della Faille, La France-Moreau et Paradis-Charette, *soumis*) et freiner ainsi l'amélioration des pratiques d'expertise.

Au-delà du double rôle qu'il assume, le chercheur est, en quelque sorte, « obligé de faire siennes les valeurs et les objectifs du commanditaire et donc de mettre sa compétence (son savoir théorique, sa méthode de travail, ses capacités à susciter la confiance) au service exclusif de ce dernier et de devenir ainsi son exécutant » (Enriquez, 1993, p. 251). De même, comme l'ont soulevé della Faille, La France-Moreau et Paradis-Charette (*soumis*), en s'appuyant sur George et Sabelli (1994), « les institutions multilatérales hégémoniques de développement international prennent tellement d'importance dans la recherche et la production de connaissances qu'elles influencent grandement le travail des experts » (n.p.). Il semble alors que la reconnaissance institutionnelle prévaut sur la recherche de solution aux problèmes du développement (Le Coadic, 1984). Il serait important de se pencher sur l'impact de cette approche économique dans l'orientation de la recherche sur le savoir dans les sciences de l'éducation.

En contrepartie, le retour réflexif des experts sur les interventions menées pourrait se présenter comme une forme de contribution à l'avancement des connaissances scientifiques, mais également comme une forme de régulation afin de guider l'amélioration de l'assistance technique dans les systèmes éducatifs. Comme le soulevaient les prescriptions de la Déclaration de Paris quant à l'efficacité de l'aide, l'harmonisation des interventions est souhaitable. Déjà, cette recommandation peut s'avérer difficile en raison du climat concurrentiel qui caractérise l'univers des experts, mais pour y accéder, une diffusion des interventions effectuées semble une condition primordiale. Dans le champ de l'éducation, certains l'ont fait (Aglo, 2001;

Pelletier, 2004; Plante, 2003), mais il semble que ce recul critique s'effectue principalement par des individus qui ont fait un contrat ci et là, que par des bureaux ou des centres qui étendent leurs actions. Certaines pistes ont néanmoins été dégagées du *corpus* analysé. Par exemple, Roegiers (1997) apporte une meilleure compréhension du travail des experts en dégageant différentes logiques d'élaboration curriculaire. Cela met de l'avant une certaine forme d'objectivation de l'expérience, porteuse de pistes d'analyse de l'action de développement dans un contexte où les acteurs sont nombreux. C'est la même chose lorsque l'auteur présente une publication sur le pilotage (Roegiers, 2006a) et discute des difficultés liées à cette étape. Ce type de données, même si elles relèvent du récit expérientiel, pourrait être considéré par les différents acteurs et les institutions pour orienter l'efficacité de l'aide, alimenter un éventuel programme de formation à l'expertise internationale, et être l'objet d'analyses plus approfondies pour la recherche scientifique.

CONCLUSION

Cette étude visait à dégager et à comparer les orientations d'équipes d'experts qui participent ou qui ont participé au développement curriculaire selon l'APC depuis les années 2000 dans des pays francophones d'Afrique. Pour y parvenir, nous avons effectué une analyse de discours sur un *corpus* de publications de trois équipes d'experts sur le thème du développement curriculaire selon l'approche par compétences. Cette analyse a été guidée par deux théories issues de l'approche sociologique de l'étude des organisations : la théorie néoinstitutionnelle et la théorie des systèmes sociaux. La première théorie est utile pour étudier les convergences, puisqu'elle avance l'idée que la recherche de légitimité domine la recherche d'efficacité, et que les organisations qui se conforment aux préférences de l'environnement institutionnel, par processus isomorphiques, augmentent leur légitimité, et par là, leur chance de survie. La deuxième théorie, quant à elle, stipule que l'identité d'une organisation (un système social) se forge en se différenciant de son environnement, et c'est par le biais de communications autoréférentielles qu'elle y parvient. Cela donne lieu à des théories réflexives qui établissent des orientations aux pratiques sociales, qui doivent également s'appuyer sur des normes, des valeurs, des croyances ou des définitions généralement admises dans l'environnement institutionnel.

Les similitudes dégagées dans l'analyse du discours témoignent de la forte influence des organisations internationales pour les orientations de l'éducation, et plus particulièrement pour les systèmes éducatifs des pays qui bénéficient de l'aide au développement. Les arguments présentés pour établir ces orientations entretiennent généralement des liens étroits avec des principes moraux difficilement réfutables. Toutefois, la manière dont ces orientations tentent de se tailler une place – imposition et uniformisation – révèle davantage une perspective instrumentale, utilitariste et pragmatique qui ne peut contribuer à un réel développement durable. Il a été démontré que les idéologies diffusées par les organisations internationales qui

soutiennent le développement de la qualité de l'éducation pouvaient se positionner sur des pôles incompatibles entre des positions néolibérales et des visées émancipatoires. Le travail des experts consiste alors à opérationnaliser ces multiples finalités de l'éducation formulées en aval, et de leur garantir une légitimité cognitive dans les sciences de l'éducation.

Il s'est avéré que le statut du bureau est déterminant de la traduction et de l'opérationnalisation des orientations, puisque les pressions de l'environnement vont varier. En effet, le CEPEC International, étant une association à but non lucratif, limite son environnement institutionnel principalement aux commanditaires de réformes et aux acteurs locaux. À ces pressions, s'ajoute celle de reconnaissance et/ou de performance pour le BIEF puiqu'il est considéré comme une entreprise, et comme la CUDC œuvre au sein d'une université et possède le statut de Chaire UNESCO, elle a la pression supplémentaire de répondre aux missions de l'université et de se conformer aux exigences de l'UNESCO pour conserver son statut de Chaire. Ce contexte d'évolution macrosystémique des bureaux d'experts influence dès lors la production du savoir dans les sciences de l'éducation. De plus, les principales divergences dans le discours des experts sont appuyées par des processus autoréférentiels. En effet, l'autoréférence représente environ le quart des références sur lesquelles les auteurs s'appuient pour soutenir leurs idées. De cette manière, les experts mettent de l'avant un cheminement et des expériences qui font valoir la réflexion qu'ils proposent sur le développement curriculaire selon l'approche par compétences, ce qui leur assure par conséquent le statut d'expert. Cette stratégie de légitimation laisse également ressentir l'environnement concurrentiel dans lequel les experts œuvrent, ce qui influence également la production du savoir.

Ainsi, les résultats montrent que l'expertise internationale occupe une place importante dans le développement curriculaire selon l'approche par compétences dans des pays francophones d'Afrique. Cette place se traduit surtout en termes d'idées, de conceptions et de structuration bien définies, mais également en termes de

durée des interventions. En plus d'un déni de la demande, cela témoigne d'interventions qui ne sont pas purement techniques, ni culturellement neutres. Le peu, voire l'absence, de référence aux chercheurs africains dans la réflexion qui soutient la construction des modèles véhiculés par les équipes d'experts tend à démontrer le peu d'importance accordée aux acteurs locaux – sinon leur exclusion – sur le plan décisionnel. Les éléments de contextualisation des systèmes éducatifs appelés à être réformés ont été très peu abordés dans le discours des experts, ce qui renforce l'idée selon laquelle les modèles ne s'enracinent pas dans les réalités locales. La durée des opérations de développement curriculaire selon l'approche par compétences de la part des experts internationaux est susceptible de créer une dépendance qui pourrait s'apparenter à du néocolonialisme intellectuel, social et culturel. Pour toutes ces raisons, le transfert des modèles pédagogiques ne permet pas aux acteurs africains d'apprendre et de prendre leur système d'éducation en charge et de développer des approches qui leur ressemblent et qui correspondent à leurs besoins et à leur culture. Ils deviennent plutôt des exécutants passifs d'orientations dictées par des instances qui détiennent du pouvoir, et comme l'étude du GRETAF (2005) l'a souligné, ils tendent à s'effacer des processus de décision pour leur système éducatif. Il ne s'agit pas ici de diaboliser le travail des experts, mais plutôt de remettre en question le système qui fait que les pratiques visant le développement en éducation deviennent concurrentielles et s'éloignent par le fait même des réels besoins que requiert ce développement. Dans un même ordre d'idées, bien que l'approche du BIEF soit critiquée dans les sciences de l'éducation, nous croyons qu'il faudrait plutôt recentrer le débat sur l'intervention d'entreprises dans les systèmes éducatifs, car là où il y a de la demande, il y a de l'offre; ce sont les lois du marché!

Par ailleurs, l'expertise internationale est un aspect peu étudié dans et par les sciences de l'éducation. Pourtant, il s'agit d'une réalité bien présente qui est légitimée par les institutions détenant du pouvoir sur les systèmes éducatifs. Il s'agit là d'un laboratoire en soi pour l'observation des savoirs émergents dans les sciences de l'éducation, puisque leur influence est bien réelle. Cette recherche a permis une

meilleure compréhension de la dynamique de l'expertise internationale, de la tension identitaire qui est susceptible de se créer entre le chercheur et l'expert, des problèmes d'harmonisation des interventions pour l'efficacité de l'aide et des risques de dérives de la recherche fondamentale. Les recommandations qui en découlent mènent à encourager la diffusion des travaux dans toutes leurs dimensions. Du fait que les experts alternent parfois dans un même projet de réforme, ou qu'ils œuvrent dans celle-ci en même temps, mais sur différentes facettes, la diffusion de leurs interventions pourrait éviter certaines confusions. Cela pourrait également alimenter la recherche sur cette catégorie d'acteurs qui semble peu étudiée dans les sciences de l'éducation, et pourvoir à une éventuelle formation à l'expertise, entre autres par rapport à des questions d'éthique et à la nécessité d'effectuer un retour réflexif sur l'action pour améliorer l'aide au développement et pour contribuer à l'avancement des connaissances (Argyris et Schön, 1974; Kolb, 1984; St-Arnaud, 1992).

L'analyse documentaire s'est avérée insuffisante pour couvrir un tel sujet, et il aurait été préférable de compléter les données avec des entrevues auprès des experts pour pouvoir parachever certains points ou clarifier des idées avancées par ces derniers dans leurs écrits. De plus, un accès aux offres technique et financière en réponse aux appels d'offres initiaux aurait également été souhaitable pour alimenter le contexte à la source des publications d'experts analysées. En effet, pour saisir plus en profondeur le phénomène de l'expertise internationale et ses effets multiples, différentes formes de triangulation sur le même thème (Denzin, 1970) pourraient contribuer à améliorer la compréhension de l'expertise internationale dans les sciences de l'éducation, renforcer l'interprétation et améliorer les décisions. De plus, des recherches qui se pencheraient sur les effets de l'expertise internationale sur le terrain seraient une nécessité pour documenter le sujet. En ce sens, l'évaluation des impacts de l'expertise internationale serait profitable tant pour le champ du savoir que pour celui de l'intervention. Enfin, l'étude des processus d'appropriation locale des orientations internationales serait une piste de recherche à considérer, puisque certains chercheurs (Sinha, Kao et Wilpert, 1999) ont mis de l'avant le métissage des

idées qui s'opèrent en fonction des valeurs fondamentales et des schèmes culturels, et qui donne lieu à un système unique.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abbas, H. et Niyiragira, Y. (2009). *Aid to Africa : Redeemer or coloniser?* Cape Town, Dakar, Nairobi et Oxford : Pambazuka Press.
- Aglo, J. (2001). Réforme des systèmes éducatifs et réformes curriculaires : situation dans les États-membres représentés. In Commission Nationale Gabonaise pour L'UNESCO, *Réforme des systèmes éducatifs et réformes curriculaires : situation dans les états africains au sud du Sahara* (p. 12-21). Genève : Bureau international d'éducation (BIE).
- Allal, L. (1999). Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire. In J. Dolz et E. Ollagnier (dir.), *L'énigme de la compétence en éducation* (p. 77-95). Bruxelles : De Boeck.
- Altet, M. et Fomba, C.O. (2009). *Rapport d'expertise. Étude sur la réforme curriculaire par l'approche par compétences au Mali.* Paris : Centre international d'études pédagogiques (CIEP).
- Ardouin, T. (2004). Pour une épistémologie de la compétence. In J-P. Astolfi, *Savoirs et acteurs de la formation* (p. 31-49). Rouen : Presses universitaires de Rennes.
- Argyris, C. et Schön, D.A. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness.* San Francisco : Jossey-Bass.
- Arnove, R.F. (2009). World-systems analysis and comparative education in the age of globalization. *International handbook of comparative education*, 22, 101-119.
- Arnove, R.F. (2005). To what ends : Educational reform around the world. *Indiana Journal of Global Legal Studies*, 12, 79-96.
- Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA). (2006). *More and better education. What makes effective learning in schools, in literacy and early childhood development programs ?* Biennale de l'éducation en Afrique (Libreville, Gabon). Paris : ADEA.
- Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA). (1997). *Partenariat pour le renforcement des capacités et l'amélioration de la qualité de l'éducation.* Biennale de l'ADEA (Dakar, Sénégal). Paris : ADEA.
- Aubret, J. et Gilbert, P. (2003). *L'évaluation des compétences.* Sprimont : Mardaga.
- Audet, J. (2010). Les profs d'université devraient divulguer leurs contrats de consultant. *La Presse*. 12 août. Document accessible à l'adresse <<http://www.lapresse.ca/opinions/201008/12/01-4306063-les-profs-duniversite-devraient-divulguer-leurs-contrats-de-consultant.php>>. Consulté le 12 juin 2013.

- Bédé, D., Bédé, S. Fiorello, A. et Maumon, N. (2012). L'appropriation d'un outil de gestion de la qualité à travers le prisme de la légitimité : le cas d'un institut d'administration des entreprises. *Management et Avenir*, 4(54), 83-106.
- Bélanger, L. et Mercier, J. (2006). *Auteurs et textes classiques de la théorie des organisations*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Bernard, J-M., Kouak Tiyab, B. et Vianou, K. (2004). *Profils enseignants et qualité de l'éducation primaire en Afrique subsaharienne francophone : Bilan et perspectives de dix années de recherche du PASEC*. Dakar : CONFEMEN.
- Bernard, J-M., Nkengne Nkengne, A.P. et Robert, F. (2007). Réformes des programmes scolaires et acquisition à l'école primaire en Afrique : mythes et réalités. *International Review of Education*. 53(5-6), 555-575.
- Bisaillon, R. (2007) Rétrospective d'une réforme en cours. Préface. In M. Ettayebi, L. Lafortune et P. Jonnaert (dir.), *Observer les réformes en éducation* (p. XI-XXVIII). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bock, J.C. et Arthur, G.F.K. (1991). Politics of educational reform : The experience of a foreign technical assistance project. *Educational Policy*, 5(3), 321-328.
- Bonami, M. et Garant, M. (1996). *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation : émergence et implantation du changement*. Bruxelles : De Boeck.
- Bosman, C., Gerard, F.-M. et Roegiers, X. (2000). *Quel avenir pour les compétences?* Bruxelles : De Boeck.
- Bouchard, G. (2000). *Genèse des nations et cultures du nouveau monde. Essai d'histoire comparée*. Montréal : Boréal.
- Boutin, G. (2004). L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmique. *Connexions*, 81, 25-41.
- Boutin, G. et Julien, L. (2000). *L'obsession des compétences. Son impact sur l'école et la formation des enseignants*. Montréal : Éditions nouvelles.
- Braslavsky, C. (2003). *Le curriculum*. Genève : Bureau international d'éducation.
- Braslavsky, C. (2001). *Tendances mondiales et développement des curricula*. Conférence prononcée au Colloque international : L'éducation dans tous ses états : influences européennes et internationales sur les politiques nationales d'éducation et de formation. Bruxelles : Association francophone d'éducation comparée (AFEC).
- Bray, M., Adamson, B. et Mason, M. (dir.). (2010). *Recherche comparative en éducation : approches et méthodes*. Bruxelles : De Boeck.
- Brock-Utne, B. (2000). *Whose education for all? The recolonization of the African mind*. New York/Londres : Falmer Press.

- Bronckart, J.-P. (2009). *La notion de compétence est-elle pertinente en éducation ?* Document disponible à l'adresse <<http://www.skolo.org/spip.php?article1124>>. Consulté le 11 janvier 2011.
- Brundtland, G.H. (1987). *Notre avenir à tous*. Québec : Éditions du Fleuve.
- Bulle, N. (2010). *L'imaginaire réformateur. PISA et les politiques de l'école.* Document disponible à l'adresse : <<http://skhole.fr/l-imaginaire-r%C3%A9formateur-pisa-et-les-politiques-de-l-%C3%A9cole>>. Consulté le 15 mars 2012
- Caillo, M. (1994). Des objets aux compétences dans l'enseignement scientifique : une évolution de vingt ans. In F. Ropé et L. Tanguy (dir.), *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et dans l'entreprise* (p. 94-117). Paris : L'Harmattan.
- Carden, J. (2009). *Des connaissances aux politiques : tirer le meilleur parti possible de la recherche en développement*. Ottawa/Québec : Centre de recherche sur le développement international (CRDI)-Presse de l'Université Laval.
- Carette V. (2007). Les implications de la notion de compétence sur l'évaluation en Communauté française de Belgique. *Éducation et Formation*, 286, 51-61.
- Carnoy, M. et Rhoten, D. (2002). What does globalization mean for educational change? A comparative approach. *Comparative Education Review*, 46(1), 1-9.
- Carpentier, A. (2010). *Étude de la mise en œuvre de la réforme du curriculum québécois du primaire, de 1997 à 2003*. Thèse de doctorat (Ph.D.) en sciences de l'éducation, Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation.
- Carpentier, C. (2003). Politique éducative et réforme du curriculum en Afrique du Sud : une affaire d'État ? *Carrefours de l'éducation*, 2(16), 104-122.
- Charaudeau, P. (2007). De l'argumentation entre les visées d'influence de la situation de communication. In. C. Boix (dir.), *Argumentation, manipulation, persuasion* (p. 13-36). Paris : L'Harmattan.
- Charlot, B. (2001). Une éducation démocratique pour un monde solidaire, une éducation solidaire pour un monde démocratique. *Nouveaux regards*, 16, 46-49.
- Charnoz, O. et Severino, J-M. (2007). *L'aide publique au développement*. Paris : La Découverte.
- Chomsky, N. (2010). *Raison et liberté. Sur la nature humaine, l'éducation et le rôle des intellectuels*. Marseille : Agone.
- Colardyn, D. (1996). *La gestion des compétences. Perspectives internationales*. Paris : Presses universitaires de France.
- CONFEMEN. (2012). *La qualité de l'éducation, un enjeu pour tous. Constats et perspectives*. Document de réflexion et d'orientation. Dakar : CONFEMEN.

- CONFEMEN. (2006). *La formation des enseignants contractuels en Guinée*. Dakar : CONFEMEN.
- Copans, J. (2013). *Sciences sociales africanistes ou sciences sociales africaines africanistes ? Pour un paradigme post-postcolonial et post-afrocentré des sciences sociales pratiquées depuis l'Afrique*. Conférence pour la commémoration du cinquantenaire de la FASTEF et en partenariat avec l'IRD, le Groupe interdisciplinaire de recherche sur l'éducation et les savoirs (GIRES). 5 juin. Dakar : GIRES
- Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue française de pédagogie*, 154, 97-110.
- Crahay, M., Audigier, F. et Dolz, J. (dir.) (2006). *Curriculum, enseignement et pilotage*. Bruxelles : De Boeck.
- Cros, F., de Ketele, J.-M., Dembélé, M., Develay, M., Gauthier, R.-F., Ghriss, N., Lenoir, Y., Murayi, A. et Suchaut, B. (2010). *Les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique*. Paris : Agence française de développement, Direction de la stratégie, Département de la recherche (Document de travail n° 97).
- Cros, F., de Ketele, J.-M., Dembélé, M., Develay, M., Gauthier, R.-F., Ghriss, N., Lenoir, Y., Murayi, A. et Suchaut, B. (2009). *Politiques publiques en éducation : l'exemple des réformes curriculaires. Résumés exécutifs du rapport final et des études-pays*. Séminaire final sur les réformes curriculaires par APC en Afrique. Document résultant d'un partenariat entre l'Agence française de développement (AFD), le ministère des Affaires étrangères et européennes (MAEE) français, la Banque africaine de développement (BAD), et le Centre international d'études pédagogiques (CIEP). Paris : CIEP.
- D'Hainaut, L. (1988). *Des fins aux objectifs de l'éducation. Un cadre conceptuel et une méthode générale pour établir les résultats attendus d'une formation*. Bruxelles : Labor.
- De Bruyne, P., Herman, J. et de Schoutheete, M. (1974). *Dynamique de la recherche en sciences sociales : les pôles de la pratique méthodologique*. Paris : Presses universitaires de France.
- De Ketele, J.-M. (2011). As abordagens por competências (APC) analisadas do ponto de vista das políticas em educação. In M.P. Alves et J-M. De Ketele (dir.), *Do Currículo à Avaliação, da Avaliação ao Currículo* (p. 11-40). Porto : Porto Editora.
- De Ketele, J.-M. (2010). *Ne pas se tromper d'évaluation*. Belgique : Groupe interdisciplinaire de recherche sur la socialisation, l'éducation et la formation.
- De Ketele, J.-M. (2008). L'APC : au-delà du débat d'idées, un besoin et une nécessité d'agir. In M. Ettayebi, R. Opertti et P. Jonnaert (dir.), *Logique de compétences*

- et développement curriculaire. Débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs* (p. 61-78). Paris : L'Harmattan.
- Della Faille, D., La France-Moreau, V. et Paradis-Charrette, L. (soumis). *Expertise et processus de prise de décision en développement international : proposition d'une typologie*. Montréal : Cahiers scientifiques de l'ACFAS.
- Demainilly, L. (2001). *Évaluer les politiques éducatives. Sens, enjeux et pratique*. Paris/Bruxelles : De Boeck.
- Dembélé, M. (2003). Améliorer l'efficacité des écoles : l'expérience de l'Afrique. In A.M. Verspoor (dir.), *Le défi de l'apprentissage : améliorer la qualité de l'éducation en Afrique subsaharienne* (p. 203-231). Paris : ADEA-L'Harmattan.
- Dembélé, M. et Ndoye, M. (2003). Un curriculum pertinent pour une éducation de base de qualité pour tous. In A.M. Verspoor, *Le défi de l'apprentissage : améliorer la qualité de l'éducation en Afrique subsaharienne* (p. 149-176). Paris : ADEA-L'Harmattan.
- Dembélé, M. et Oviawe, J. (2007). Introduction : quality education in Africa – international commitments, local challenges and responses. *International Review of Education*, 53(5-6), 473-483.
- Demeuse, M. et Staiven, C. (2006). *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation : des options politiques au pilotage*. Bruxelles : De Boeck.
- Demil, B. et Bensédrine, J. (2005). Processes of legitimization and pressure toward regulation : corporate conformity and strategic behavior. *International studies of management and organisation*, 35(2), 56-77.
- Denzin, N.K. (1970). *The research act : A theoretical introduction to sociological methods*. Chicago : Aldine Publishing Company.
- Diallo, L.L., et Dieng, B. (2009). *Étude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique : Rapport-Sénégal*. Paris : CIEP.
- DiMaggio, P.J. et Powell, W.W. (1997). Le néoinstitutionnalisme dans l'analyse des organisations. *Politix*, 10(40), 113-154.
- DiMaggio, P.J. et Powell, W.W. (1983). The iron cage revisited : Institutional isomorphism and rationality in organizational fields. *American sociological review*, 48(2), 147-160.
- Dolz, J. et Ollagnier, E. (dir.). (1999). *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Draelantd, H. (2008). Changement institutionnel, légitimation et politiques scolaires : le cas de la lutte contre le redoublement en Belgique francophone. *Sociologie et sociétés*, 40(1), 119-141.

- Dreyfus, H. et Rabinow, P. (1984). *Michel Foucault, un parcours philosophique*. Paris : Folio.
- Droz, Y. et Major, A. (2009). *Partenariats scientifiques avec l'Afrique. Réflexions critiques de Suisse et d'ailleurs*. Paris: Karthala.
- Duchatel, J. et Rochat, F. (Eds.). (2009). *Efficace, neutre, désintéressée? Points de vue critiques du Nord sur la coopération européenne*. Genève : Centre Europe-Tiers-Monde (CETIM).
- Durand, M.-J., Chouinard, R. (2006). *L'évaluation des apprentissages. De la planification de la démarche à la communication des résultats*. Montréal : Éditions Hurtubise.
- Dutercq, Y. (2000). *Politiques éducatives et évaluation. Querelles de territoires*. Paris : Presses universitaires de la France.
- Egan, K. (1978). What is curriculum ? *Curriculum Inquiry*. 8(1), 65-72.
- Ela, J-M. (1971). *La plume et la pioche. Réflexion sur l'enseignement et la société dans le développement de l'Afrique Noire*. Yaoundé : Éditions CLE.
- Engono, J.N. (1994). Faut-il des professionnels de l'expertise distincts des chercheurs ? *Bulletin de l'APAD*, 8. Document accessible à l'adresse <<http://apad.revues.org/1793>>. Consulté le 3 août 2014.
- Enriquez, E. (1993). *L'analyse clinique dans les sciences humaines*. Montréal : Éditions Saint-Martin.
- Fabre, M. (1999). *Situations-problèmes et savoir scolaire*. Paris : Presses universitaires de France.
- Favre, P. (1978). Analyse de contenu et analyse de discours. Sur quelques critères distinctifs. *Études offertes au professeur Émérentienne de Lagrange*, 293-328.
- Foucault, M. (1969). *L'archéologie du savoir*. Paris : Éditions Gallimard.
- Fullan, M. et Stiegelbauer, S. (1991). *The new meaning of educational change*. New York : Teachers College Press.
- Gacko (2013). *Frein à la bonne marche des universités : quand la consultance tue la recherche*. Groupe Fadjiri. Document accessible à l'adresse <<http://www.walf-groupe.com/actualites/10756-frein-a-la-bonne-marche-des-univ>>. Consulté le 12 juin 2013.
- Gaillard, J. (1989). *Les chercheurs des pays en développement. Origines, formations, pratiques de la recherche, et production scientifique*. Paris : Orstom.
- Georgescu, D., Stabback, P., Jahn, K., Ag-Muphtah, E. et de Castro, P. (2008). Préparation à la vie et au travail : étude comparative mettant l'accent sur l'enseignement de base (primaire et secondaire du premier cycle) dans les pays africains en développement. *Compas en éducation : Projet sectoriel*

- « *enseignement post-primaire* », 4. Eschborn : Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit.
- Groupe d'études sur l'éducation en Afrique (GRETAF). (2005). *L'éducation de base pour tous dans la Francophonie à l'heure de la mondialisation : une perspective comparative*. Colloque organisé par le GRETAF, à l'Université Paris 8-St-Denis, du 20 au 22 mai 2002. Paris : L'Harmattan.
- Groux, D. (2009). Penser la comparaison en éducation. *Raisons, comparaisons, éducation : la revue française d'éducation comparée*, 5, 63-86.
- Guillemette, F. et Gauthier, C. (2008). L'APC en formation des maîtres : Analyse documentaire et critique. *Recherches et éducations*. Articles inédits. Document disponible à l'adresse <<http://rechercheseducations.revues.org/index84.html>>. Consulté le 25 février 2011.
- Hasni, A., Lenoir, Y. et Lebeaume (2006). *La formation à L'enseignement des sciences et des technologies au secondaire. Dans le contexte des réformes par compétences*. Québec : Presse de l'Université du Québec.
- Hernandez, N. et Grau, B. (2002). Analyse thématique du discours : segmentation, structuration, description et représentation. *Actes du 5^e Colloque sur le document électronique* (p. 277-285). CIDE : Hammamet.
- Hirtt, N. (2009). L'approche par compétences : une mystification pédagogique. *L'école démocratique*, 39. Document disponible à l'adresse <www.ecoledemocratique.org>. Consulté le 14 janvier 2011.
- Huberman, M. A. et Miles, M.B. (1991). *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles : De Boeck.
- Ilon, L. (2002). Agent of global markets or agent of the poor ? The World Bank's education sector strategy paper. *International Journal of Educational Development*, 22(5), 475-482.
- Internationale de l'éducation (2009). *Partenariat public-privé dans le secteur de l'éducation*. Rapport sur une enquête réalisée par l'Internationale de l'éducation. Bruxelles : Internationale de l'éducation.
- Jacob, J-P. (1997). Experts en mission. Les coulisses d'un transfert de technologie, *Bulletin de l'APAD*, 17. Document accessible à l'adresse <<http://apad.revues.org/511>>. Consulté le 13 août 2014.
- Jonnaert, P. (2013). La compétence, une notion malmenée. Éléments pour un débat curriculaire. *Série – Questions CUDC*. Octobre 2013. Montréal : CUDC.
- Kede Onana, M. (2007). *Le droit à l'éducation en Afrique : enjeux et perspectives à l'ère de la mondialisation*. Paris : L'Harmattan.
- Keohane, R. O. (1984). *After hegemony*. Princeton : Princeton University Press.

- Kliebard, H. M. (1992). Constructing a history of the American curriculum. In P. H. Jackson (dir.), *Handbook of research on curriculum. A project of the American Educational Research Association* (p. 157-184). New York, NY : Macmillan.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning experience as the source of learning and development*. Upper Saddle River, NJ : Prentice-Hall.
- Krasner, S.D. (1983). *International regimes*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Laabou, M. (2011). Pédagogie de l'intégration : la grande imposture? *Libération*. Document accessible à l'adresse <http://www.libe.ma/Pedagogie-de-l-integration-la-grande-imposture_a19544.html>. Consulté le 12 juin 2013.
- Lacroix, I. (2012). *Les pratiques de gouvernance de commissions scolaires du Québec*. Thèse de doctorat (Ph.D.) en éducation, Université de Sherbrooke, Faculté des sciences de l'éducation.
- Lallement, M. et Spurk, J. (2003). *Stratégies de la comparaison internationale*. Paris : CNRS Éditions.
- Lange, M.-F. (2003). École et mondialisation. Vers un nouvel ordre scolaire. *Cahiers d'études africaines*, 43(1-2), 169-170.
- Lange, M.-F. (1998). *L'école des filles en Afrique : scolarisation sous conditions*. Paris : Karthala.
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montréal : Guérin.
- Lauwerier, T. (2013). *L'influence de la Banque Mondiale sur les politiques d'éducation de base en Afrique de l'Ouest francophone : les cas du Mali et du Sénégal de 1980 à 2010*. Thèse de doctorat (Ph.D.), no. FPSE 550, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Lauwerier, T. et Akkari, A. (2013). Quelles approches pour réformer le curriculum et l'école en Afrique ? Constats et controverse. *Revue africaine de recherche en éducation*, 5, 55-64.
- Lauwerier, T. et Akkari, A. (2011). Repenser l'influence de la Banque mondiale sur les politiques d'éducation de base en Afrique de l'Ouest francophone. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 46(3), 343-362.
- Laval, C. et Weber, L. (2002). *Le nouvel ordre éducatif mondial : OMC, Banque mondiale, OCDE, Commission européenne*. Paris : Nouveaux regards-Syllepse.
- Law, N. (2010). Comparer des innovations pédagogiques. In M. Bray, B. Adamson et M. Mason (dir.), *Recherche comparative en éducation : Approches et méthodes* (p. 293-314). Bruxelles : De Boeck.
- Le Bianic, T. (2001). *Genèse de la notion de compétence en sociologie du travail*. Séminaire de thèse du 9 mai. Aix-en-Provence : Laboratoire d'économie et de sociologie du travail.

- Le Boterf, G. (1997). *Compétence et navigation professionnelle*. Paris : Éditions de l'organisation.
- Le Boterf, G. (1994) *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris : Les Éditions d'organisation.
- Le Coadic, Y. (1984). Coopération scientifique et technique et néocolonialisme. *Tiers-Monde*, 25(100), 773-778.
- Le Roy, E. (1991). L'expertise internationale en Afrique : le cas de l'expertise juridique sur les questions foncières. *Bulletin de l'APAD*, 2. Document accessible à l'adresse <<http://apad.revues.org/344>>. Consulté le 13 août 2014.
- Legendre, M-F. (2008). La notion de compétence au cœur des réformes curriculaires : effet de mode ou moteur de changement en profondeur. In F. Audigier et N. Tutiaux-Guillon (dir.), *Compétences et contenus : les curriculums en questions* (p. 27-51). Bruxelles : De Boeck.
- Legendre, M-F. (2004a). *De la difficulté à opérationnaliser les compétences dans les plans d'études : quelques éléments de réflexion à partir de l'expérience québécoise*. (Atelier 6). Lyon : 7^e biennale de l'éducation et de la formation.
- Legendre, M-F. (2004b). Cognitivisme et socioconstructivisme : des fondements théoriques à leur utilisation dans l'élaboration et la mise en œuvre du nouveau programme de formation. In P. Jonnaert et A. M'Batika (dir.), *Les réformes curriculaires : Regards croisés* (p. 13-47). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e édition). Montréal : Guérin.
- Legendre, R. (2002). *Stop aux réformes scolaires*. Montréal : Guérin.
- Lenoir, Y. (2012). *Les contextualisations de la pratique d'enseignement*. Sherbrooke : Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative (CRCIE), Centre de recherche sur l'enseignement et l'apprentissage des sciences (CREAS).
- Lenoir, Y. (2011). Conceptions curriculaires et conséquences sur les modes évaluatifs. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 25, 13-28.
- Lenoir, Y. (2010). La professionnalisation et l'APC au cœur des réformes des systèmes éducatifs occidentaux : un regard critique. *Analele Științifice ale Universității "Alexandru Ioan Cuza" din Iași, Seria Științe ale Educației* (Annales scientifiques de l'Université Alexandru Ioan Cuza, Iasi, Série Sciences de l'Education), XIV, 163-186.
- Lenoir, Y. (2008). Les finalités en éducation : un cadre conceptuel pour cerner les positionnements épistémologiques et axiologiques. In D. Favre, A. Hasni et C. Reynaud (dir.), *Les valeurs explicites et implicites dans la formation des*

- enseignants. Entre "toujours plus" et "mieux vivre ensemble"* (p. 39-53). Bruxelles : De Boeck.
- Lenoir, Y. (2005). L'éducation à la citoyenneté : un processus sociohistorique de mutation de l'Université à l'école primaire. In B. Mabilon-Bonfils (dir.), *Violences scolaires et cultures* (p. 145-187). Paris : L'Harmattan.
- Lenoir, Y. (2002). Les réformes actuelles de la formation à l'enseignement en France et aux États-Unis : éléments de mise en perspective sociohistorique à partir du concept d'éducation. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 24(1), 91-128.
- Lenoir, Y. et Bouillier-Oudot, M.-H. (2006). Introduction - Entre tous savoirs et tous savoir-faire : quel curriculum de formation à l'enseignement? In Y. Lenoir et M.-H. Bouillier-Oudot (dir.), *Savoirs professionnels et curriculum de formation* (p. 1-23). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Lenoir, Y., Larose, F., Biron, D., Roy, G.-R. et Spallanzani, C. (1999). Le concept de compétence dans la formation à l'enseignement primaire au Québec : un cadre d'analyse. *Recherche et formation*, 30, 143-163.
- Lenoir, Y., Larose, F., Deaudelin, C., Kalubi, J.-C. et Roy, G.-R. (2002). *L'intervention éducative : clarifications conceptuelles et enjeux sociaux. Pour une reconceptualisation des pratiques d'intervention en enseignement et en formation à l'enseignement*. *Esprit critique*, 4(4). Document accessible à l'adresse <<http://www.espritcritique.org/>>. Consulté le 12 janvier 2011.
- Lessard, C. (2000). Évolution du métier d'enseignant et nouvelle régulation de l'éducation. *Recherche et formation*, 35, 91-116.
- Lessard, C. et Portelance, L. (2001) *Réflexions sur la réforme curriculaire au Québec*. Montréal : Centrale des syndicats du Québec.
- Luhmann, N. (2001). *La légitimation par la procédure*. Québec : Presses de l'Université Laval
- Maingueneau, D. (1991). *L'analyse du discours*. Paris : Hachette supérieur.
- Maurel, C. (2010). *Histoire de l'UNESCO : les trente premières années, 1945-1974*. Paris : L'Harmattan.
- Mayen, P. (1999). Des situations potentielles de développement. *Éducation permanente*. 139(2), 65-97.
- MBaye, S. (2009). *L'Afrique au secours de l'Afrique*. Paris : Les éditions de l'Atelier.
- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for "intelligence." *American Psychologist*, 28, 1-14.
- Messmer, P. (2003). Intervention. In P. Bauchet et P. Germain (dir.), *L'éducation, fondement du développement durable en Afrique* (p. 58-60). Paris : Presses universitaires de France.

- Meuris, G. (1997). L'éducation comparée, perspectives d'aujourd'hui. In G. Meuris et G. De Cock (dir.), *Éducation comparée. Essai de bilan et projets d'avenir* (p. 11-18). Bruxelles : De Boeck.
- Meyer, J. W. et Rowan, B. (1977). Institutionalized organizations : Formal structure as myth and ceremony. *American journal of sociology*, 83(2), 340-363.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1997). *Prendre le virage du succès. Réaffirmer l'école*. Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
- Moumouni, A. (1967). *L'éducation en Afrique* (2^e éd.). Paris : François Maspero.
- Mouraz, A., Fernandes, P. et Morgado J.C. (2012). Contextualisation curriculaire : des discours aux pratiques. *Revue de l'Association francophone internationale de recherche scientifique en éducation*, 7, 31-44.
- Moyo, D. (2009). *L'aide fatale. Les ravages d'une aide inutile et de nouvelles solutions en Afrique*. Paris : J.-C. Lattès.
- Ndoye, M. (2003). Finalités et contenu de l'éducation de base. In P. Bauchet et P. Germain (dir.), *L'éducation, fondement du développement durable en Afrique* (p. 18-21). Paris : Presses universitaires de France.
- Nique, C. (2003). Globalisation et internationalisation: l'action de la Banque mondiale dans le domaine de l'éducation. In L. Legrand, J. Migeot-Alvarado et F. Montaclair (dir.), *Enseignement et démocratie : la démocratisation de l'enseignement en France et en Europe : hommage à Louis Legrand* (p. 287-298). Besançon : Presses du Centre UNESCO de Besançon.
- Olivier, G. (2004). *L'aide publique au développement. Un outil à réinventer*. Paris/Cotonou : Alpha-Charles-Léopold-Mayer-Ruisseaux d'Afrique.
- Organisation des Nations-Unies (ONU). (2011). *Objectifs du Millénaire pour le développement*. Rapport de 2011. New York, NY : Nations Unies.
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2012). *Query wizard for international development statistics* (QWIDS). Disponible à l'adresse <<http://stats.oecd.org/qwids/>>.
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2011). *Efficacité de l'aide 2005-10. Progrès accomplis dans la mise en œuvre de la Déclaration de Paris*. Paris : Éditions de l'OCDE.
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2004). Le cadre juridique des systèmes budgétaires : une comparaison internationale. *Revue de l'OCDE sur la gestion budgétaire*, 4(3).
- Pastré, P. (1999). La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives. *Éducation permanente*, 139, 13-35.

- Pelletier, G. (2004). *Accompagner les réformes et les innovations en éducation : consultance, recherches et formation*. Paris : L'Harmattan.
- Perrenoud, P. (1999). D'une métaphore l'autre : transférer ou mobiliser ses connaissances ? In J. Dolz et E. Ollagnier (dir.), *L'énigme de la compétence en éducation* (p. 45-60). Bruxelles : De Boeck.
- Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF.
- Pfeffer, J. et Salancik, G. (1978). *The external control of organizations : A ressource dependence perspective*. New York, NY : Harper and Row.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P. et Taubman, P. M. (1995). *Understanding curriculum. An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. New York, NY : Peter Lang.
- Plante, J. (2003). Quelques enseignements tirés de la mise en œuvre d'une réforme curriculaire. Document présenté à l'ADEA dans le cadre de l'étude *Le défi de l'apprentissage : Améliorer la qualité de l'éducation de base en Afrique*. Québec : Université Laval.
- Quivy, R. et Van Campenhoudt, L. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales* (4^e éd.). Paris : Dunod.
- Reboul, O. (1980). *Qu'est-ce qu'apprendre? Pour une philosophie de l'enseignement*. Paris : Presses universitaires de France.
- Rey, B. (2004). La notion de compétences permet-elle de répondre à l'obligation de résultats dans l'enseignement? In C. Lessard et P. Meirieu (dir.), *L'obligation de résultats en éducation* (p. 233-242). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Robert, F. (2005). Une approche conceptuelle de la qualité en éducation. *Revue internationale des sciences de l'éducation* : Dossier des sciences de l'éducation, 13, 1-14.
- Robert, P., Rey-Debove, J. et Rey, A. (1983). *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris : Le Robert.
- Rocher, G. (2001). *Le "laboratoire" des réformes dans la Révolution tranquille*. Les Grandes Conférences Desjardins. Université McGill : Programme d'études sur le Québec.
- Ropé, F. et Tanguy, L. (dir.). (1994). *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris : L'Harmattan.
- Rychen D.S, et Tiana, A. (2004). *Developing Key Competencies in Education. Some Lessons from International and National Experience*. Paris : BIE-UNESCO.
- Sahlberg, P. (2006). Education reform for raising economic competitiveness. *Journal of Educational Change*, 7(4), 259-287.
- Samoff, J. (2007). Education quality : The disabilities of aid. *Revue internationale de l'éducation*, 53(5-6), 485-507.

- Savard, N. (2001). *La théorie des systèmes sociaux de Niklas Luhmann*. Mémoire de maîtrise (M.A.), Université Laval, Faculté des sciences sociales.
- Schriewer, J. (2004). L'internationalisation des discours sur l'éducation : adoption d'une "idéologie mondiale" ou persistance du style de "réflexion systémique" spécifiquement nationale? *Revue française de pédagogie*, 146, 7-26.
- Schriewer, J. (1990). The method of comparison and the need for externalization : Methodological criteria and sociological concepts. In J. Schriewer (dir.), *Theories and methods in comparative education* (p. 25-83). Frankfurt am Main : Peter Lang.
- Schriewer, J. (1989). Dualité de l'éducation comparée. Comparaison transculturelle et externalisation à l'échelle mondiale. *Perspectives*, 19(3), 423-444.
- Scott, W.R. (1995). *Institutions and organizations*. Thousand Oaks, CA : Sage publications.
- Sinha, D., Kao, H. S. R., et Wilpert, B. (1999). Introduction : the emergence of indigenization. In H. S. R. Kao, D. Sinha et B. Wilpert (dir.), *Management and cultural values. The indigenization of organisations in Asia*. (p. 19-26). New Delhi: Sage publications.
- St-Arnaud, Y. (1992). *Connaitre par l'action*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Steiner-Khamsi, G. (2006). The economics of policy borrowing and lending : A study of late adopters. *Oxford Review of Education*, 32(5), 665–678.
- Steiner-Khamsi, G. (2004). *The global politics of educational borrowing and lending*. New York, NY : Teachers College Press.
- Suchman, M.C. (1995). Managing legitimacy : Strategic and institutional approaches. *Academy of Management Review*, 20(3), 571-610.
- Sylla, K. (2004). *L'éducation en Afrique : le défi de l'excellence*. Paris : L'Harmattan.
- Tandon, Y. (2009). *En finir avec la dépendance à l'aide*. Genève : CETIM.
- Tanner, D. et Tanner, L. (1990). *History of the school curriculum*. New York/Londres : Macmillan-Collier Macmillan.
- Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Tardif, J. (1996). Le transfert de compétences analysé à travers la formation de professionnels. In P. Meirieu, M. Develay, C. Durand et Y. Mariani (dir.), *Le concept de transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue* (p. 31-46). Lyon : CRDP de l'académie de Lyon.
- Tardif, J. (1994). L'évaluation du savoir-lire : une question de compétence plutôt que de performance. In J-Y. Boyer, J-P. Dionne et P. Raymond (dir.), *Évaluer le savoir-lire*. (p. 69-102). Montréal : Éditions Logiques.

- Tedesco, J.C. (1993). *Tendances actuelles des réformes éducatives*. Paris : UNESCO.
- UNESCO (2009). *Programme UNITWIN/Chaires UNESCO : directives et modalités de participation*. Paris : Unitwin/UNESCO.
- UNESCO. (2005). *Contribuer à un avenir plus viable : éducation de qualité, compétences nécessaires dans la vie courante et éducation au développement durable*. Paris : UNESCO.
- UNESCO. (2000). *L'éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs*. Cadre d'action de Dakar. Dakar : UNESCO.
- UNESCO. (1990). *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous et Cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux*. Documents adoptés à la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux. Jomtien, Thaïlande, 5-9 mars 1990.
- UNESCO (1970). Le rapport Pearson : Une nouvelle stratégie pour le développement planétaire. *Le courrier*. Février 1970. Paris : UNESCO.
- UNESCO. (1961). *Rapport final*. Conférence d'états africains sur le développement de l'éducation en Afrique Addis-Abéba 15-25 mai 1961. Addis-Abéba : UNESCO.
- UNESCO. (1951). *Définition de l'éducation de base*. Paris : UNESCO.
- IBE (2013). *Bureau international d'éducation de l'UNESCO*. Genève : UNESCO-IBE. Document accessible à l'adresse <http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Institutional_Docs/IBE_brochure_2013_fre.pdf>. Consulté le 2 août 2014.
- UNESCO-IBE. (2012). *Le BIE en bref*. Document accessible à l'adresse <<http://www.ibe.unesco.org/fr/le-bie-en-bref/nocss.html>>. Consulté le 2 août 2014.
- UNESCO-IBE. (1995-2014). *Le BIE et le développement du curriculum*. Document accessible à l'adresse <<http://www.ibe.unesco.org/fr/themes/themes-curriculaires/developpement-curriculaire/a-propos-de.html>>. Consulté le 4 avril 2014.
- UNESCO-UIS. (2010). *Recueil de données mondiales sur l'éducation 2010. Statistiques comparées sur l'éducation dans le monde*. Montréal : Institut de statistique de l'UNESCO (UIS).
- Vigour, C. (2005). *La comparaison dans les sciences sociales. Pratiques et méthodes*. Paris : La découverte.
- Vinokur, A. (2003). De la scolarisation de masse à la formation tout au long de la vie : essai sur les enjeux économiques des doctrines éducatives des organisations internationales. *Éducation et sociétés*, 12(2), 91-104.
- Weld, J. (2007). L'analyse de discours “à la Foucault” en Allemagne : trois approches et leurs apports pour la sociologie. *Langage et société*, 2(120), 35-53.

**ANNEXE A - DISTRIBUTION DES ÉLÈVES SELON LE REDOUBLLEMENT
ET L'ABANDON SCOLAIRE**

Pays	Total des redoublants 2008		Taux de survie à la 5 ^e année (2007 à 2008)	Taux brut de diplômés du primaire (2008)	Taux de transition du primaire au secondaire (2007 à 2008)
	N (000)	%			
Bénin	229	14	-	-	71
Burkina Faso	201	11	82	27	49
Cameroun	538	17	63	59	48
Guinée	211	15	70	47	31
Madagascar	790	20	42	51	60
Mali	258	13	87	50	70
Niger	78	5	69	21	47
Sénégal	124	8	71	43	62

Source : UNESCO-UIS. (2010). *Recueil de données mondiales sur l'éducation 2010. Statistiques comparées sur l'éducation dans le monde*. Montréal : Institut de statistique de l'UNESCO (UIS).

ANNEXE B – RATIO ÉLÈVES/ENSEIGNANT

Pays	Ratio élèves/enseignant 2008
Bénin	45
Burkina Faso	49
Cameroun	46
Guinée	44
Madagascar	47
Mali	50
Niger	31
Sénégal	36

Source : UNESCO-UIS. (2010). *Recueil de données mondiales sur l'éducation 2010. Statistiques comparées sur l'éducation dans le monde*. Montréal : Institut de statistique de l'UNESCO (UIS).

ANNEXE C – DISTRIBUTION DES ENSEIGNANTS ET DE LEUR RÉMUNÉRATION SELON LEUR STATUT

Pays	Titulaires		Contractuels		Volontaires ²⁹	
	(%)	Rémunération (unités de PIB/habitant)	(%)	Rémunération (unités de PIB/habitant)	(%)	Rémunération (unités de PIB/habitant)
Bénin (2002)	55	5,2	16	2,1	29	1,3
Burkina Faso (2002)	64	5,8	24	5,6	12	2,2
Cameroun (2002)	35	5,3	20	1,4	45	0,8
Guinée (2003)	31	3,5	39	1,1	30	-
Madagascar (2003)	46	-	0	-	54	-
Mali (2000)	71	5,8	8	1,5	21	0,9
Niger	46	8,9	50	3,5	4	-
Sénégal (2003)	44	5,7	41	2,6	15	-

Source : Bernard, J-M., Kouak Tiyab, B. et Vianou, K. (2004). *Profils enseignants et qualité de l'éducation primaire en Afrique subsaharienne francophone : Bilan et perspectives de dix années de recherche du PASEC*. PASEC/CONFEMEN.

²⁹ Les volontaires incluent les enseignants au secteur privé. Ils sont payés soit par les parents ou ils reçoivent une subvention de l'État.

ANNEXE D – LES EXPÉRIENCES DES BUREAUX D'EXPERTS

Bureau	Pays	Bailleurs	Description des tâches
Le BIEF	Madagascar 2003-2006	Direction Générale de l'Enseignement Fondamental et de l'Enseignement Secondaire - UNICEF (Madagascar)	Appui au pilotage de la réforme Rédaction des curriculums : compétences, situations, guides d'intégration Formation des acteurs Révision du curriculum de la formation initiale des enseignants Révision du système d'évaluation et mise en œuvre d'une base de données
	Comores 2006-2008	Ministère de l'Éducation - UNICEF (Comores)	Formation des concepteurs à l'approche par les compétences de base Formulation des OTI de fin de cycles Rédaction de situations correspondant à ces OTI Pré-expérimentation de ces situations Formulation des compétences de base Rédaction de situations correspondant à ces compétences de base Élaboration des critères de correction
	Algérie 2004-2006	Ministère de l'Éducation - UNESCO (Algérie)	Former une équipe de responsables des diverses composantes concernées par la réforme au concept et aux modalités de pilotage Clarification du concept de pilotage Clarification des concepts relatifs à l'approche par les compétences de base Analyse des attentes des différentes composantes et de leurs contributions possibles Contribuer à mettre en place le comité de pilotage
	Djibouti 2001-2004	CRIPEN	Formation des inspecteurs et des autres membres des commissions de programmes chargés de la révision des curriculums à l'approche par compétences Détermination des Objectifs Terminaux d'Intégration et des Compétences de Base Élaboration de situations d'intégration, et expérimentation de celles-ci Détermination des objectifs spécifiques (savoirs et savoir-faire) à mobiliser dans l'apprentissage des compétences
Le CEPEC International	Burkina Faso 1996-2000	MEBA / Mission Française de Coopération	Composante 1 : Analyse des programmes en vigueur et des innovations pédagogiques

Bureau	Pays	Bailleurs	Description des tâches
			<p>Analyse de la cohérence horizontale des programmes et définition du cadre conceptuel pour l'élaboration des curricula</p> <p>Analyse de la cohérence verticale des programmes de formation (élèves / maîtres / encadreurs / formateurs)</p> <p>Appui à la mise en œuvre de projets d'établissements de formation</p> <p>Composante 2 :</p> <p>Étude de la demande sociale (parents)</p> <p>Étude de la demande socio-économique (responsables d'entreprises et de projets de développement)</p> <p>Mise en œuvre d'une base de données d'études</p> <p>Transfert de compétences : formation-action et stages en France pour 50 cadres burkinabés</p>
	Mali 1999-2005	Centre National de l'Education (CNE)	<p>Formulation de propositions conceptuelles et méthodologiques pour la rédaction du curriculum : cadre général d'orientation</p> <p>Appui à la rédaction du curriculum : livret-programme et guide du maître</p> <p>Accompagnement pour la définition du protocole de mise à l'essai des différents niveaux (1ère à 5ème) et mise à l'essai des curricula de la 1ère à la 3ème année</p> <p>Appui au traitement et à l'analyse des données recueillies / Formation des agents du CNE.</p> <p>Aide au pilotage et à l'opérationnalisation pour la phase de préparation à la généralisation.</p> <p>Séminaires de formation au CEPEC International</p> <p>La convention avec le Centre National de l'Education (CNE) et le CEPEC International intégrait également une forte dimension relative au renforcement des capacités des agents du CNE et de la DNEB (Conseillers pédagogiques notamment) à partir d'avril 2004. Cette volonté s'est traduite par la tenue de plus de 15 séminaires intensifs de formation et de production au CEPEC International :</p> <p>Formation des équipes de rédaction du curriculum (ingénierie de la formation, conception de programmes, évaluation)</p> <p>Appui à la rédaction du curriculum</p> <p>Appui au réaménagement du curriculum après mise à l'essai</p> <p>Formation des conseillers pédagogiques à l'appropriation du curriculum, la construction de dispositif de formation et de suivi des enseignants.</p>
	Sénégal	MEN -DPRE	Production du guide d'orientations et de méthodologie, du manuel de

Bureau	Pays	Bailleurs	Description des tâches
	2000-2003	Financement AFD	procédures administratives et financières. Etude documentaire Entretiens et interviews Choix du modèle Rédaction des documents : guide méthodologique et manuel de procédures Atelier de pré-évaluation Finalisation des outils Atelier de validation Suivi-évaluation Conception des outils de suivi Visites de terrain Analyses des informations collectées Rapport de suivi évaluation Atelier national Mise à jour du manuel de procédures et du guide méthodologique
La Chaire UNESCO de développement curriculaire	Côte d'Ivoire s.d	Banque Mondiale	Recadrage de la réforme de l'éducation de base
	République Démocratique du Congo 2010-s.d	UNESCO	Définir le cadre d'orientation curriculaire de l'enseignement primaire
	Niger 2003-s.d	Fonds catalytique	Réforme de l'éducation de base et du non-formel

ANNEXE E - LISTE DES TEXTES CONSTITUANTS LE *CORPUS D'ANALYSE*

Bureau	Références retenus au <i>corpus d'analyse</i>
BIEF	<p>Aden, H.M. et Roegiers, X. (2003). <i>À quels élèves profite l'approche par les compétences de base ?</i> Texte inédit. Louvain-la-Neuve : BIEF.</p> <p>De Ketela, J-M. et Gerard, F-M. (2005). La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les compétences. <i>Mesure et évaluation en éducation</i>, 28(3), 1-26.</p> <p>Didiye, D., El Hadj Amar, B., Gerard, F-M. et Roegiers, X. (2005). <i>Étude relative à l'impact de l'introduction de l'APC sur les résultats des élèves mauritaniens</i>. Louvain-la-Neuve : BIEF.</p> <p>Gerard, F-M. (2011). Changements dans les manuels : Des situations-problèmes aux compétences et aux concepts. In J.B. Duarte (Dir.), <i>Manuais Escolares : mudanças nos discursos e nas práticas</i> (p. 23-40). Lisboa : Edições Universitárias Lusófonas.</p> <p>Gerard, F-M. (2010). L'évaluation des compétences à travers des situations complexes. In G. Baillat., D. Niclot et G. Ulma (dir.). <i>La formation des enseignants en Europe</i> (p. 231-241) Bruxelles : De Boeck.</p> <p>Gerard, F-M. (2007). La complexité d'une évaluation des compétences à travers des situations complexes: nécessités théoriques et exigences du terrain, <i>Actes du Colloque international « Logique de compétences et développement curriculaire: débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs »</i>, Montréal : ORÉ, 26 et 27 avril 2007.</p> <p>Gerard, F-M. (2006). L'évaluation des acquis des élèves dans le cadre de la réforme éducative en Algérie. In N. Toualbi-Thââlibi et S. Tawil. <i>Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie</i> (p. 85-124). Ministère de l'éducation nationale, Programme d'appui de l'UNESCO à la réforme du système éducatif UNESCO-ONPS.</p> <p>Gerard, F-M. (2005). Évaluer des compétences, ou ne pas se tromper de cible. <i>Liaisons</i>, 40, 7-9.</p> <p>Gerard, F-M. (2004). <i>Tout dépend de ce qu'on veut évaluer</i>. Texte inédit. Louvain-la-Neuve : BIEF.</p> <p>Gerard, F-M. (2002). L'indispensable subjectivité de l'évaluation. <i>Antipodes</i>, 156, 26-34.</p>

- Gerard, F-M. (2001). L'évaluation de la qualité des systèmes de formation. *Mesure et évaluation en éducation*, 24(2-3), 53-77.
- Gerard, F-M. (2000). Savoir... oui, mais encore ? *Forum - pédagogies*, 29-35.
- Gerard, F-M. et Braibant, J-M. (2004). Activités de structuration et activités fonctionnelles, même combat ? Le cas de l'apprentissage de la compétence en lecture. *Français 2000*, 190-191, 24-38.
- Gerard, F-M. et Roegiers, X. (2010). *Curriculum et évaluation : des liens qui ne seront jamais assez forts*. Louvain-la-Neuve : BIEF.
- Miled, M. (2005). Un cadre conceptuel pour l'élaboration d'un curriculum selon l'approche par compétences. In N. Toualbi-Thaâlibi et S. Tawil. *La refonte de la pédagogie en Algérie – Défis et enjeux d'une société en mutation* (p. 125-136). Alger : UNESCO-ONPS.
- Peyser, A., Gerard, F-M. et Roegiers, X. (2006) Implementing a pedagogy of integration: some thoughts based on a Textbook Elaboration Experience in Vietnam. *Planning and Changing*, 37(1-2), 37-55.
- Rajonhson, L., Ramilijaona, F., Randrianirina, P., Razafindralambo, M.H., Razafindranovona, O., Ranorovololona, E. et Gerard, F-M. (2005). *Premiers résultats de l'APC : invitation à continuer...* Louvain-la-Neuve : BIEF.
- Roegiers, X. (2011). Combiner le complexe et le concret: le nouveau défi des curricula de l'enseignement. *Le français dans le monde. Recherches et applications*, 49, 36-48.
- Roegiers, X. (2008a). *L'APC dans les curriculums en Afrique francophone: quelques tendances*. Document accessible à l'adresse <http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Working_Papers/currcompet_africa_ibewpci_7.pdf>. Consulté le 17 novembre 2012.
- Roegiers, X. (2008b). L'approche par les compétences dans le monde: entre uniformisation et différenciation, entre équité et inéquité. *inDIRECT*, 10, 61-77.
- Roegiers, X. (2007). Curricular Reforms Guide Schools : But, where to ?. *Prospects*, 37(2), 155-186.
- Roegiers, X. (2006a). Le pilotage de la réforme des curriculums en Algérie. In N. Toualbi-Thaâlibi et S. Tawil. *Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie* (p. 171-204). Alger : Ministère de l'éducation nationale-Programme d'appui de l'UNESCO à la réforme du système éducatif-UNESCO-

	<p>ONPS.</p> <p>Roegiers, X. (2006b). Approche par compétences dans l'enseignement supérieur et cadre européen de qualifications: opportunités, enjeux et dérives. Colloque <i>La logique des compétences : chance ou danger ? Vers un cadre de qualification dans l'enseignement supérieur</i>, Bruxelles, Belgique (17 octobre 2006).</p> <p>Roegiers, X. (2006c). L'APC dans le système éducatif algérien. In N. Toualbi-Thââlibi et S. Tawil. <i>Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie</i> (p. 51-85). Ministère de l'éducation nationale- Programme d'appui de l'UNESCO à la réforme du système éducatif-UNESCO-ONPS.</p> <p>Roegiers, X. (2005a). <i>Quel niveau d'objectifs choisir pour fonder un curriculum?</i> Bamako : BIE-UNESCO.</p> <p>Roegiers, X. (2005b). <i>Deux conceptions de l'approche par compétences.</i> Exposé liminaire. E-forum sur l'approche par les compétences. Genève : BIE-UNESCO.</p> <p>Roegiers, X. (2005c). L'évaluation selon la pédagogie de l'intégration - Est-il possible d'évaluer les compétences des élèves ? In N. Toualbi-Thââlibi et S. Tawil. <i>La refonte de la pédagogie en Algérie – Défis et enjeux d'une société en mutation</i> (p. 107-124). Alger : UNESCO-ONPS.</p> <p>Roegiers, X. (2004a). <i>Approche par les compétences, curriculums, équité et réduction de la pauvreté.</i> Communication faite à Genève, au siège du BIE/UNESCO, le 10 novembre 2004.</p> <p>Roegiers, X. (2004b). <i>Compétence, compétence ou compétence ? Quels sont les termes les plus efficaces dans la communication pédagogique ?</i> Texte inédit. Louvain-la-Neuve : BIEF.</p> <p>CEPEC Internation al</p> <p>Bamako (2001). <i>Introduction pédagogique à l'Atelier sur la mise en place du réseau sur les curricula de l'education de Base.</i> Acte de séminaire, Bamako du 19 février au 2 mars 2001.</p> <p>Delorme, C. (2011). <i>Table ronde sur les curriculums.</i> 54ème session ministérielle du 15 au 20 novembre 2010.</p> <p>Delorme, C. (2010). <i>Assises sur les réformes curriculaires.</i> Assises sur les réformes curriculaires du 5 au 9 Juillet 2010 - Brazzaville (Congo).</p> <p>Delorme, C. (2008). <i>L'Approche par les compétences : entre les promesses des déclarations et les réalités du terrain. Reconnaissance ou négation de la complexité.</i> Conférence à l'UQAM, Janvier 2007.</p>
--	---

	<p>Delorme, C. (2006). <i>Les réformes en éducation et l'approche par les compétences</i>. Biennale de l'éducation en Afrique, Libreville, 27-31 mars 2006. ADEA.</p> <p>Delorme, C. (2005). <i>L'approche par les compétences dans la construction des curricula. Essai d'analyse</i>. Cotonou: Séminaire sur l'adaptation des curricula. AIF, UNESCO/BREDA, ADEA.</p> <p>Delorme, C. (2002). Les parents et l'école en Afrique de l'Ouest. <i>Revue internationale d'éducation de Sèvres</i>, 31, 103-107.</p> <p>Fagbohoun, S. (2011). <i>La réflexion éthique, quelle nécessité</i>? Lyon : CEPEC International.</p> <p>Verne, E. (2010). Les dangers de la mondialisation en éducation. <i>Actualité de la Formation Permanente</i>, 222-223.</p>
CUDC	<p>Ayotte-Beaudet, J-P., Daniela Furtuna, Joëlle Sosthène Sambote. (2012). <i>Recension de textes en pédagogie universitaire Atelier régional d'harmonisation des filières en enseignement supérieur dans les pays de l'UEMOA</i>. Montréal : CUDC</p> <p>Ayotte-Beaudette, J-P. et Jonnaert, P. (2010). Bibliographie francophone relative à la notion de compétences. <i>Les cahiers de la CUDC</i>, 2(2). Montréal : CUDC-UQAM.</p> <p>Cyr, S. (2008). Les Projets intégrateurs et les TICE dans l'enseignement des mathématiques à l'école SAAMb. <i>Policy Brief</i>, 4. Projet Intégration des TICE dans les apprentissages de base à l'école élémentaire au Sénégal. Dakar : INEADE-ORÉ-CRDI.</p> <p>Cyr, S., Defise, R., Gueye, I., Jonnaert, P., Munger, P., Sène, P., Simbagoye, A., Soougou, M. (2008). Profil de sortie de la formation des enseignantes et des enseignants intégrant les TIC dans leur pratique quotidienne. <i>Policy Brief</i>, 2. Projet Intégration des TICE dans les apprentissages de base à l'école élémentaire au Sénégal. Dakar : INEADE-ORÉ-CRDI.</p> <p>Defise, R., Diop, N. et So Anne, N. (2008). Quelle gestion de classe pour mieux intégrer les TIC dans les apprentissages à l'élémentaire? <i>Policy Brief</i>, 3. Projet Intégration des TICE dans les apprentissages de base à l'école élémentaire au Sénégal. Dakar : INEADE-ORÉ-CRDI.</p> <p>Jonnaert, P. (2012a). Sommes-nous tous experts? <i>Canada education</i>, 53(2). Document accessible à l'adresse <http://www.cea-ace.ca/education-canada/article/sommes-nous-tous-des-experts>. Consulté le 14 janvier 2013.</p>

-
- Jonnaert, P. (2012b). Prolégomène à une recherche sur le développement et la validation d'une méthodologie d'évaluation des programmes éducatifs. *Cahier de la CUDC*, 12, 1-7.
- Jonnaert, P. (2011a) *Des programmes d'études endogènes articulés aux standards internationaux en République du Niger*. Montréal : CUDC-UQAM.
- Jonnaert, P. (2011b). Sur quels objets évaluer des compétences. *Éducation et formation*, e-296, 31-44.
- Jonnaert, P. (2011c). *Curriculum, entre modèle rationnel et irrationalité des sociétés*. Montréal : CUDC.
- Jonnaert, P. (2011d). Apprendre. *Vie pédagogique*, 157, 72-73.
- Jonnaert, P. (2011e). De quelle compétence s'agit-il? Présentation au JASP. Document accessible à l'adresse <http://jasp.inspq.qc.ca/Data/Sites/1/SharedFiles/presentations/2011/JASP2011_28nov_9_PJonnaert.pdf>. Consulté le 14 janvier 2013.
- Jonnaert, P. (2009). *Élaborer et évaluer des manuels scolaires*. Ndjamenya : OIF.
- Jonnaert, P. (2008). *Curriculum. Notes de synthèse*. Montréal : ORE/UQAM.
- Jonnaert, P. (2007). *De la compétence curriculaire aux pratiques pédagogiques, en passant par la compétence énactée: variations autour d'un concept*. Montréal : ORÉ.
- Jonnaert, P. (2006) Dis-moi ce que tu évalues et je te dirai ce que tu as voulu enseigner: où sont les connaissances et les compétences des étudiants. In C. Vander Borgt et B. Raucent (dir.), *Être enseignant : Magister? Metteur en scène?* (p. 274-287). Bruxelles : De Boeck.
- Jonnaert, P. (2005). *Grille d'analyse du processus de développement d'un programme d'études conçu avec une pédagogie par objectifs comme cadre organisateur du curriculum (COC)*. Montréal : UQÀM et ORÉ.
- Jonnaert, P. (1995). Osons parler simplement d'évaluation. *Éduquer et former. Théories et pratiques*, 1, 3-12.
- Jonnaert, P. et Simbagoye, A. (2012). *Traitement de situations et résolution de problèmes*. Module 2 : Résolution de problème et traitement de situations. Montréal : CUDC.
- Jonnaert, P., Barrette, J., Boufrahî, S. et Masciotra, D. (2005). Contribution critique au développement des programmes d'études : compétences, constructivisme et interdisciplinarité. *Revue des Sciences de*
-

	<p><i>l'éducation</i>, 30(3), 667-696.</p> <p>Jonnaert, P., Barrette, J., Masciotra, D. et Mané, Y. (2006). <i>La compétence comme organisateur des programmes de formation revisitée, ou la nécessité de passer de ce concept à celui de l'agir compétent</i>. Genève : BIE-UNESCO</p> <p>Jonnaert, P., Charland, P., Cyr, S., Defise, R., Ettayebi, M., Furtura, D., Sambote, J.S., Simbagoye, A. et Tahirou, K. (2010). Approche par situations. Matrice du traitement compétent de situations. <i>Les cahiers de la CUDC</i>, 5(5), 1010. Montréal : CUDC-UQAM.</p> <p>Jonnaert, P., Cyr, S., Charland, P., Defise, R. et Simbagoye, A. (2011). <i>Programmes éducatifs de l'éducation de base 1 et 2, du non-formel et de l'alphabétisation au Niger: des choix curriculaires éclairés. Note de synthèse</i>. Dossier de la CUDC. Niger : CUDC.</p> <p>Jonnaert, P., Masciotra, D., Barrette, J., Morel, D. et Mané, Y. (2007). From Competence in the Curriculum to Competence in Action Prospects, <i>Quarterly Review of Comparative Education</i>, 37(2), 187- 203.</p> <p>Simbagoye, A., Dog, S., Gueye, I. et Soougou, M. (2008) L'intégration des TIC, une voie prometteuse dans les apprentissages. <i>Policy Brief, 1</i>. Projet Intégration des TICE dans les apprentissages de base à l'école élémentaire au Sénégal. Dakar : INEADE-ORÉ-CRDI.</p>
--	---

ANNEXE F - LES RÉFÉRENCES DU BIEF

Auteur (s)	Titre	Corpus BIEF	Sujet	n
Adel, F. (2005)	<i>L'élaboration des nouveaux programmes scolaires</i>	Gerard, 2006	Compétences transversales : transversalité entre les disciplines.	1 263
Allal, L. (1999)	<i>Gestion des connaissances orthographiques en situation de production textuelle</i>	Roegiers, 2007	L'apprentissage des ressources pour l'apprentissage de l'orthographe est plus équitable pour appréhender une situation complexe.	1
Allal, L. (2001)	<i>La métacognition en perspective</i>	Roegiers, 2005c	Autoévaluation et métacognition pour réguler l'apprentissage.	1
Allal, L., Wegmuller, E., Bonaiti-Dugerdil, S. et Cochet Kaeser, F. (1998)	<i>Le portfolio dans la dynamique de l'entretien tripartite</i>	Gerard, 2007	Le recours au portfolio.	1
Altet, M (2006)	<i>Les pédagogies de l'apprentissage</i>	Roegiers, 2008a	La pédagogie de l'apprentissage et la typologie de l'auteure (magistro-centré, techno-centrée, puerocentré, socio-centrée et centré sur les apprentissages).	1
Altet, M., Paquay, L et Perrenoud, P. (2002)	<i>Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?</i>	Roegiers, 2011	Les enjeux de professionnalisation dans la formation des enseignants.	1
Anderson, J.R., Simon, H.A., Reder, L.M. (1999)	<i>Applications and misapplications of cognitive psychology to mathematics education.</i>	Roegiers, 2007	Pour apprendre, les élèves doivent décomposer le processus d'apprentissage en élément simple pour ensuite augmenter la complexité.	1
Anderson, JR., Reder, LM. Et Simon, HA. (1996)	<i>Situated learning and education</i>	Peyser <i>et al.</i> , 2006; Roegiers, 2007	L'école de pensée anglo-saxonne basée sur les performances. Pour apprendre, les élèves doivent décomposer le processus d'apprentissage en élément simple pour ensuite augmenter la complexité.	2
Anderson, JR., Reder, LM. Et Simon, HA. (1998)	<i>Radical constructivism and cognitive psychology</i>	Peyser <i>et al.</i> , 2006; Roegiers, 2007	L'école de pensée anglo-saxonne basée sur les performances. Pour apprendre, les élèves doivent décomposer le processus d'apprentissage en élément simple pour ensuite augmenter la complexité.	2
André, F. Boitquin, V., Bouhon, M., Bouvé, HF., Connart, MC. Et Foission, B. (2005)	<i>Construire l'Histoire – I. Les racines de l'Occident (jusqu'au Xe siècle)</i>	Gerard, 2011	Manuel scolaire belge pour illustrer la pédagogie de l'intégration : <i>Construire l'Histoire</i> .	1
Ardoino, J. (1976)	<i>L'imaginaire dans l'éducation permanente : analyse du discours des formateurs</i>	Gerard, 2002	Évaluation : donner du sens au résultat observé.	1
Ardonio, J. (1966)	<i>Communications et relations humaines : esquisse d'un modèle d'intelligibilité des organisations</i>	Roegiers, 2008a	Niveaux de changement (macro, méso et micro)	1
Ashby, W.R. (1973)	<i>Some peculiarities of complex systems</i>	Gerard, 2007	Importance de la relation sujet-objet : un boucher et un neurophysiologique ne voient pas la cervelle d'agneau de la même manière.	1
Aubret, J. et Gilbert, P. (2003)	<i>L'évaluation des compétences</i>	Gerard, 2005; Roegiers, 2006a	APC : mobiliser un ensemble intégré de ressources pour résoudre une situation-problème appartenant à une	2

		Peyser <i>et al.</i> , 2006; Roegiers, 2006a	de ressources pour résoudre une situation-problème appartenant à une famille de situations (consensus).	
Figari, G. (2001)	<i>Réinterroger l'évaluation d'un point de vue social</i>	Gerard et Roegiers, 2010	Généralisation d'une culture de l'évaluation.	264
Findley, WG. (1956)	<i>A rationale for evaluation of item discrimination statistics.</i>	De Ketele et Gerard, 2005	Validation des épreuves d'évaluation souvent utilisé : indice de discrimination.	1
Foucambert, D. (1997)	<i>Conscience graphique et performance en lecture</i>	Gerard et Braibant, 2004	La lecture comme intégration des ressources (production de significations à partir d'un texte écrit).	1
Fountain, S. (1995)	<i>Education for development: A teacher's resource for global leaning</i>	Peyser <i>et al.</i> , 2006	Éducation pour le développement et l'approche transversale d'intégration.	1
Fourez, G. (1994)	<i>Alphabétisation scientifique et technique</i>	Roegiers, 2011	Niveau de la complexité : îlots de rationalité.	1
Fourez, G. (1999)	<i>Compétences, contenus, capacités et autres casse-têtes</i>	De Ketele et Gerard, 2005; Gerard, 2000, 2001, 2005; Gerard et Braibant, 2004; Peyser <i>et al.</i> , 2006 Roegiers, 2006a	Pas de distinction épistémologique nécessaire entre connaissances, capacités et compétences. Le concept de compétence n'est pas tout à fait stabilisé. APC : mobiliser un ensemble intégré de ressources pour résoudre une situation-problème appartenant à une famille de situations (consensus). La complexité par le biais des méthodes actives. L'effort de transfert est global et nécessite peu de structuration.	7
Fuchs, L.S. (2003)	<i>Explicitly teaching for transfer: effects on third-grade students' mathematical problem-solving</i>	Roegiers, 2007	Pratique guidée pour la résolution de problème mathématique.	1
Gagné, RM. (1962)	<i>The acquisition of knowledge</i>	Peyser <i>et al.</i> , 2006; Roegiers, 2007	Débat sur le transfert vertical (l'élève n'est pas en mesure d'acquérir des compétences d'ordre supérieur sans la maîtrise préalable de leurs éléments) ou horizontal des réalisations. *Absente du texte (Roegiers, 2007), mais présente dans la liste bibliographique.	2
Galand, B. et Frenay, M. (2005)	<i>L'approche par problèmes et par projets dans l'enseignement supérieur</i>	Roegiers, 2007	L'apprentissage des ressources augmente l'efficacité, mais diminue l'équité.	1
Galand, B., Bourgeois, E. et Frenay, M. (2005)	<i>The impact of a PBL curriculum on students' motivation and self-regulation</i>	Roegiers, 2007	Efficacité de l'apprentissage des ressources, particulièrement au regard des stratégies d'autorégulation et des stratégies d'apprentissage.	1
Gauthier, C. (2004)	<i>Qualité de l'enseignement et qualité de l'éducation: revue des résultats de recherche</i>	Roegiers, 2007	Les trois phases de l'enseignement explicite.	1
Giry, M. (1994)	<i>Apprendre à raisonner, apprendre à penser</i>	Gerard, 2001	Évaluation des formations professionnelles continues.	1
Goigoux, R. (2000)	<i>Apprendre à lire à l'école : les limites d'une approche idéovisuelle</i>	Gerard et Braibant, 2004; Roegiers, 2007	Sur la base de données objective, l'apprentissage des ressources	2

			changement des habitus, en profondeur et durable.	
Perrenoud, P. (1996)	<i>Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience</i>	Roegiers, 2008a	*Absente du texte (Roegiers, 2008a), mais présente dans la liste bibliographique.	1 265
Perrenoud, P. (1997)	<i>Construire des compétences dès l'école</i>	Aden et Roegiers, 2003; De Ketele et Gerard, 2005; Gerard, 2005, 2006, 2010, 2011; Gerard et Braibant, 2004; Peyser <i>et al.</i> , 2006; Rajonhson <i>et al.</i> , 2005 ; Roegiers, 2004a, 2004b, 2006a	Courant des modèles basés sur le développement des compétences (pour situer l'APC de base). Le concept de compétence n'est pas tout à fait stabilisé. Innovation qui se centre sur les tâches complexes, concrètes et significatives. Donne un sens intégratif aux compétences. APC : mobiliser un ensemble intégré de ressources pour résoudre une situation-problème appartenant à une famille de situations (consensus).	12
Perrenoud, P. (1999)	<i>L'école saisie par les compétences.</i>	Gerard et Braibant, 2004	Savoir-être : attitudes, valeurs, schèmes et postures.	1
Perrenoud, P. (2002)	<i>Les conceptions changeantes du curriculum prescrit : hypothèses</i>	Miled, 2005	Curriculum prescrit et réel.	1
Perrenoud, P. (2002)	<i>Que faire de l'ambiguïté des programmes scolaires orientés vers les compétences?</i>	Roegiers, 2007	*Absente du texte (Roegiers, 2007), mais présente dans la liste bibliographique.	1
Perret-Clermont, A.N. (1980)	<i>Social interaction and cognitive development in children</i>	Roegiers, 2007	Socio-constructivisme.	1
Poirier Proulx, L. (1999)	<i>La résolution de problèmes en enseignement. Cadre référentiel et outils de formation</i>	De Ketele et Gerard, 2005; Roegiers, 2007	APC : mobiliser un ensemble intégré de ressources pour résoudre une situation-problème appartenant à une famille de situations (consensus). Situations-problèmes.	2
Poulet, P. (1998)	<i>Nouvelles approches quantitatives sur les sortants du système éducatif</i>	Gerard, 2001	Exemple en France qui ont corrigé les mesures du taux de décrochage, car ne correspondaient pas à la réalité.	1
Prégent, R. (1990)	<i>La préparation d'un cours</i>	Roegiers, 2007	Extraire les ressources (après la situation) pour structurer le processus d'apprentissage.	1
Psacharopoulos, G. et Woodhall, M. (1988)	<i>L'éducation pour le développement. Une analyse des choix d'investissement</i>	Gerard, 2001	Introduction d'une dimension sociale par la prise en compte des problèmes d'équité. Trois types d'équité (horizontale, verticale et intergénérationnelle)	1
Ranorovololona, E. (2006)	<i>Madagascar, évaluer les acquis des élèves pour évaluer la réforme.</i>	Gerard et Roegiers, 2010; Roegiers, 2008a, 2011	Étude sur le BIEF Étude sur la pédagogie de l'intégration : caractère validé. Étude sur les pratiques d'évaluation à Madagascar.	3
Raynal, F. et Rieunier, A. (1997)	<i>Pédagogie : dictionnaire des concepts clés</i>	De Ketele et Gerard, 2005; Gerard, 2011; Gerard et Braibant, 2004	Situation didactique (ou d'apprentissage) : créer un espace de réflexion et d'analyse autour de question à résoudre, elle doit permettre à l'élève d'enrichir ses	3

Les références cognitives du BIEF				
Auteur (s)	Titre	Corpus BIEF	Sujet	n
Adel, F. (2005)	<i>L'élaboration des nouveaux programmes scolaires</i>	Gerard, 2006	Compétences transversales : transversalité entre les disciplines.	1
Allal, L. (1999)	<i>Gestion des connaissances orthographiques en situation de production textuelle</i>	Roegiers, 2007	L'apprentissage des ressources pour l'apprentissage de l'orthographe est plus équitable pour apprêhender une situation complexe.	1
Allal, L. (2001)	<i>La métacognition en perspective</i>	Roegiers, 2005c	Autoévaluation et métacognition pour réguler l'apprentissage.	1
Allal, L., Wegmuller, E., Bonaiti-Dugerdil, S. et Cochet Kaeser, F. (1998)	<i>Le portfolio dans la dynamique de l'entretien tripartite</i>	Gerard, 2007	Le recours au portfolio.	1
Altet, M. (2006)	<i>Les pédagogies de l'apprentissage</i>	Roegiers, 2008a	La pédagogie de l'apprentissage et la typologie de l'auteure (magistro-centré, techno-centrée, puero-centré, socio-centrée et centré sur les apprentissages).	1
Altet, M., Paquay, L et Perrenoud, P. (2002)	<i>Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?</i>	Roegiers, 2011	Les enjeux de professionnalisation dans la formation des enseignants.	1
Anderson, J.R., Simon, H.A. et Reder, L.M. (1999)	<i>Applications and misapplications of cognitive psychology to mathematics education</i>	Roegiers, 2007	Pour apprendre, les élèves doivent décomposer le processus d'apprentissage en élément simple pour ensuite augmenter la complexité.	1
Anderson, JR., Reder, LM. et Simon, HA. (1996)	<i>Situated learning and education</i>	Peyser <i>et al.</i> , 2006; Roegiers, 2007	L'école de pensée anglo-saxonne basée sur les performances. Pour apprendre, les élèves doivent décomposer le processus d'apprentissage en élément simple pour ensuite augmenter la complexité.	2
Anderson, JR., Reder, LM. et Simon, HA. (1998)	<i>Radical constructivism and cognitive psychology</i>	Peyser <i>et al.</i> , 2006; Roegiers, 2007	L'école de pensée anglo-saxonne basée sur les performances. Pour apprendre, les élèves doivent décomposer le processus d'apprentissage en élément simple pour	2

Les références cognitives du BIEF				
Auteur (s)	Titre	Corpus BIEF	Sujet	n
			ensuite augmenter la complexité.	
André, F. Boitquin, V., Bouhon, M., Bouvé, HF., Connart, MC. et Foission, B. (2005)	<i>Construire l'Histoire – I. Les racines de l'Occident (jusqu'au Xe siècle)</i>	Gerard, 2011	Manuel scolaire belge pour illustrer la pédagogie de l'intégration : <i>Construire l'Histoire</i> .	1
Ardoino, J. (1976)	<i>L'imaginaire dans l'éducation permanente : analyse du discours des formateurs</i>	Gerard, 2002	Évaluation : donner du sens au résultat observé.	1
Ardonio, J. (1966)	<i>Communications et relations humaines : esquisse d'un modèle d'intelligibilité des organisations</i>	Roegiers, 2008a	Niveaux de changement (macro, méso et micro).	1
Ashby, W.R. (1973)	<i>Some peculiarities of complex systems</i>	Gerard, 2007	Importance de la relation sujet-objet : un boucher et un neurophysiologiste ne voient pas la cervelle d'agneau de la même manière.	1
Aubret, J. et Gilbert, P. (2003)	<i>L'évaluation des compétences</i>	Gerard, 2005; Roegiers, 2006a	APC : mobiliser un ensemble intégré de ressources pour résoudre une situation-problème appartenant à une famille de situations (consensus).	2
Ausubel, DP. (1968)	<i>Educational psychology - A cognitive view</i>	Gerard et Braibant, 2004; Roegiers, 2007	Un objectif spécifique devient une ressource s'il s'intègre à la structure cognitive. Origine du principe qui consiste à développer les ressources avant de résoudre des situations complexes. Donner un sens aux apprentissages, les lier entre eux et les intégrer dans la structure cognitive.	2
Avenier, M.J. (1997)	<i>La stratégie « chemin faisant »</i>	Gerard, 2007	La complexité dans un paradigme objectiviste : stratégie tâtonnante (quelques repères de l'action dans la complexité, mais pas de solution idéale).	1
Baker, S., Gersten, R. et Graham, S. (2003)	<i>Teaching expressive writing to students with learning disabilities: research-based</i>	Roegiers, 2007	Pratiques guidées pour l'expression écrite.	1

Les références cognitives du BIEF				
Auteur (s)	Titre	Corpus BIEF	Sujet	n
	<i>applications and examples.</i>			
Baldwin, T.T. et Ford J.K. (1988)	<i>Transfer of training: a review and directions for future research</i>	Roegiers, 2007	Étude qui montre que les situations ne doivent pas dépasser le niveau des apprenants.	1
Béacco, JC. (2010)	<i>La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues</i>	Roegiers, 2011	* Absente du texte, mais présente dans la liste bibliographique.	1
Beckers, J. (2002)	<i>Développer et évaluer des compétences à l'école : vers plus d'efficacité et d'équité</i>	Gerard, 2010; Roegiers, 2008b	Profil de l'élève : catégories de situations complexes, de manière contextualisée et personnalisée. Adéquation de l'APC et de l'évaluation.	2
Béclair, L. (1999)	<i>L'évaluation dans l'école</i>	Gerard, 2007	Proposition de liste de critères pour l'évaluation (pour le BIEF, il n'y a pas de modèle, ni de liste idéale).	1
Bentolila, A. (1998)	<i>Introduction</i>	Gerard et Braibant, 2004	Pour la découverte des ressources, les activités proposées doivent être complexes et fonctionnelles, authentiques et socialement significatives.	1
Berhens, M. (2009)	<i>Le cas de la Suisse, un laboratoire à petite échelle.</i>	Gerard et Roegiers, 2010	*Absente du texte, mais présente dans la liste bibliographique.	1
Bernstein, B. (1975)	<i>Langage et classes sociales</i>	Roegiers, 2008b	Curriculum invisible : facteur d'iniquité.	1
Bipoupout, J.C (2007)	<i>The contribution of the competency-based approach to education for all in Cameroon.</i>	Gerard et Roegiers, 2010; Roegiers, 2008a	Études BIEF. Effet de la pédagogie de l'intégration : amélioration de l'équité.	2
Birzéa, C. (1989)	<i>Rendre opérationnels les objectifs pédagogiques</i>	Roegiers, 2011	*Absente du texte, mais présente dans la liste bibliographique.	1
Bloom, BS (1956)	<i>Taxonomy of educational objectives. Handbook I : Cognitive Domain</i>	Gerard, 2000	Taxonomie du domaine cognitif	1
Bloom, BS. Et Hastings, JT. Et Madaus, CF. (1997)	<i>Handbook on formative and summative evaluation of student learning</i>	De Ketele et Gerard, 2005; Peyser <i>et al.</i> , 2006; Roegiers, 2007	Trouver une stratégie sommative pour noter l'évaluation certification. Une confusion entre fonctions et démarches d'évaluation persiste.	3

Les références cognitives du BIEF				
Auteur (s)	Titre	Corpus BIEF	Sujet	n
			Tableau de spécification qui indique des objectifs formant des compétences. *Absente du texte (Roegiers, 2007), mais présente dans la liste bibliographique.	
Bonniol, JJ. (1985)	<i>Influence de l'explicitation des critères utilisés sur le fonctionnement des mécanismes de l'évaluation d'une production scolaire</i>	Roegiers, 2005c	Recherche qui montre que les élèves qui connaissent d'avance les critères d'évaluation ont des meilleures performances.	1
Bourdieu, P. (1980)	<i>Le sens pratique</i>	Roegiers, 2007	Les <i>habitus</i> .	1
Bourdieu, P. et Passeron, J.C. (1970)	<i>La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement</i>	Gerard, 2010	Pédagogie implicite : facteur d'iniquité.	1
Bourdieu, P. et Passeron, JC. (1964)	<i>Les héritiers</i>	Roegiers, 2004a, 2008a	Les couches inférieures de la société légitiment le système (soumission). Langage scolaire qui éloigne les parents de l'école. «Certains savent hors école comment faire et que l'École ne l'explique pas aux autres ».	2
Bourgeois, E. et Nizet, J. (1995)	<i>Pression et légitimation</i>	Roegiers, 2007	La légitimité d'une réforme.	1
Braibant, J-M. (1994)	<i>Le décodage et la compréhension : deux composantes essentielles de la lecture en deuxième primaire</i>	Gerard et Braibant, 2004	La lecture comme intégration des ressources (production de significations à partir d'un texte écrit).	1
Bressoux, P. (1993)	<i>Les effets des écoles et des classes sur l'apprentissage de la lecture</i>	Gerard, 2001; Rajonhson <i>et al.</i> , 2005	Équité pédagogique (réduction de l'écart entre les forts et les faibles)	2
Bronckart, J.P. et Schurmans, N.M. (1999)	<i>Pierre Bourdieu – Jean Piaget : habitus, schèmes et construction du psychologique</i>	Roegiers, 2008a	*Absente du texte, mais présente dans la liste bibliographique.	1
Buchau, B. et Lorent, M. (2005)	<i>Analyse des effets pédagogiques de la mise en œuvre de l'approche par les compétences de base à Djibouti</i>	Roegiers, 2007, 2008a	Étude sur le BIEF Étude sur la pédagogie de l'intégration : bénéfice pour les élèves défavorisés, adhésion des acteurs, son caractère validé.	2

Les références cognitives du BIEF				
Auteur (s)	Titre	Corpus BIEF	Sujet	<i>n</i>
Cardinet, J. (1973)	<i>L'adaptation des tests aux finalités de l'évaluation.</i>	De Ketele et Gerard, 2005	Limite méthodologique pour valider des épreuves d'évaluation.	1
Cardinet, J. (1992)	<i>L'objectivité de l'évaluation</i>	Gerard, 2002	L'objectivité de l'évaluation (interprétation clinique, évaluation formative. Constituer des banques d'items étalonnés, partager les critères et indicateurs, portfolio). Donner du sens au résultat observé. Limiter les critères.	1
Cardinet, J. et Tourneur, Y. (1985)	<i>Assurer la mesure</i>	De Ketele et Gerard, 2005	La fiabilité de l'épreuve établit le degré de relation entre la note vraie et la note obtenue.	1
Carette, V. (2007)	<i>L'évaluation au service de la gestion des paradoxes liés à la notion de compétence</i>	Gerard, 2011	APC : mobilisation d'un ensemble intégré de ressources pour résoudre une situation-problème, appartenant à une famille de situations (consensus).	1
Carver, RP. (1974)	<i>Two dimensions of tests: psychometric and edumetric</i>	De Ketele et Gerard, 2005	Dénonce le recours aux techniques de psychométrie, alors qu'on est en édumétrie.	1
Chall, J.S. (1996)	<i>Learning to read: the great debate.</i>	Roegiers, 2007	*Absente du texte, mais présente dans la liste bibliographique.	1
Chall, J.S. (2000)	<i>The academic achievement challenge what really works in the classroom?</i>	Roegiers, 2007	Étude sur l'efficacité des méthodes de l'apprentissage structuré des ressources.	1
Charolles, M. (1988)	<i>Les études sur la cohérence, la cohésion et la connexité textuelle depuis la fin des années soixante</i>	Gerard, 2007	Relation entre les idées : comme critère d'évaluation.	1
Chauveau, G. (1997)	<i>Comment l'enfant devient lecteur</i>	Gerard et Braibant, 2004	Habiletés et savoirs à développer pour un savoir-lire instrumental. Capacité stratégique.	1
Chevallard, Y. (1986)	<i>Vers une analyse didactique des faits d'évaluation</i>	Gerard, 2002	Évaluation s'inscrit dans une négociation didactique.	1
CIES (2006)	<i>Un essai interdisciplinaire de description de la notion de complexité</i>	Gerard, 2007	La complexité dans un paradigme objectiviste : quelques repères pour	1

Les références cognitives du BIEF				
Auteur (s)	Titre	Corpus BIEF	Sujet	n
			l'action dans la complexité, mais pas de solution idéale.	
Connor, C. et Morrison, F. (2004)	<i>Services ou programmes qui influencent la réussite scolaire des jeunes enfants et leur diplôimation</i>	Roegiers, 2007	Recherche qui montre qu'en maternelle, mieux vaut apprendre l'alphabet et sa relation avec les sons avant d'exposer les enfants aux concepts mathématiques de base (apprentissage des ressources).	1
Courau, S. (1993)	<i>Les outils d'excellence du formateur — Pédagogie et animation.</i>	Gerard, 2001	Théorie de la motivation (pulsions biologiques)	1
Crahay, M. (1996)	<i>Peut-on lutter contre l'échec scolaire?</i>	De Ketele et Gerard, 2005	Loi de Posthumus qui entraîne une logique sélective (évaluation).	1
Crahay, M. (1997)	<i>Une école de qualité pour tous</i>	Peyser <i>et al.</i> , 2006	APC : mobilisation spontanée d'un ensemble de ressources pour appréhender une situation et d'y répondre d'une manière plus ou moins pertinente (consensus).	1
Crahay, M. (2001)	<i>Peut-on espérer un jour être dispensé de mener une politique d'éducation?</i>	Gerard, 2001	Politique d'intégration pour favoriser les établissements hétérogènes (socio-économiquement).	1
Crahay, M. (2006)	<i>Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation</i>	Gerard, 2007; Roegiers, 2007	Rejet du concept de famille de situations, car difficultés à définir. Être compétent ne se limite pas à gérer le complexe. Exemple du chirurgien pour dire qu'être compétent, nécessité de complexité, mais pas de nouveauté exclusive.	2
Crozier, M. et Friedberg, E. (1977)	<i>L'acteur et le système</i>	Roegiers, 2006c	Analyse stratégique : logique stratégique.	1
D'Hainaut, L. (1975)	<i>Concepts et méthodes de la statistique</i>	Gerard, 2001	Les gains relatifs (évaluation de l'efficacité).	1
D'Hainaut, L. (1983)	<i>Des fins aux objectifs</i>	Gerard, 2000, 2010; Aden et Roegiers, 2003;	Taxonomies des domaines cognitif (ou opérations cognitives) et socio-affectif.	6

Les références cognitives du BIEF				
Auteur (s)	Titre	Corpus BIEF	Sujet	n
		Peyser <i>et al.</i> , 2006; Roegiers, 2004b, 2007	Le calcul de l'équité par la moyenne des résidus obtenus à partir d'une courbe de régression en échantillon expérimental et échantillon témoin. Distinction entre interdisciplinarité, multidisciplinarité et pluridisciplinarité. L'implication de l'apprentissage des ressources et l'intégration sur le développement cognitif.	
Dalongeville, A. et Huber, M. (2001)	<i>(Se) former par les situations-problèmes: des déstabilisations constructives</i>	Roegiers, 2007	Les situations-problèmes sont considérées comme une déstabilisation constructive qui vise la progression de l'élève.	1
De Landsheere, G (1994)	<i>Le pilotage des systèmes d'éducation</i>	Gerard, 2001; Roegiers, 2006c	Évaluer le rendement pour permettre un meilleur pilotage. Trois types de pilotage.	2
De Landsheere, G. (1980)	<i>Examens et évaluation continue. Précis de docimologie</i>	De Ketela et Gerard, 2005	Loi de Posthumus qui entraîne une logique sélective (évaluation).	1
De Woot, P. (1998)	<i>Méditation sur le pouvoir</i>	Roegiers, 2006b	Pouvoir de domination ou pouvoir de service ?	1
Deci, EL et Ryan, RM. (1985)	<i>Intrinsic motivation and self-determination in human Behavior</i>	Gerard, 2001	Théorie de la motivation (cognitiviste).	1
Delorme, R. (1998)	<i>From first order to second order complexity in economic theorizing</i>	Gerard, 2007	Selon le paradigme constructiviste, c'est l'individu qui peut dire la complexité de la situation.	1
Delorme, R. (1999)	<i>De l'emprise à l'en-prise. Agir en situation complexe</i>	Gerard, 2007	Importance de la relation sujet-objet pour déterminer la complexité. Selon le paradigme constructiviste, c'est l'individu qui peut dire la complexité de la situation.	1
Delorme, R. (2000)	<i>Théorie de la complexité et institutions en économie</i>	Gerard, 2007	Selon le paradigme constructiviste, c'est l'individu qui peut dire la complexité de la situation.	1

Les références cognitives du BIEF				
Auteur (s)	Titre	Corpus BIEF	Sujet	n
Delpit, L.D. (1995)	<i>Other people's children: cultural conflict in the classroom.</i>	Roegiers, 2007	Pour les élèves qui proviennent de milieux défavorisés, il est préférable de s'appuyer sur des méthodes explicites.	1
Demarteau, M. (1991)	<i>Une méthode pour construire des programmes d'éducation pour la santé</i>	Roegiers, 2006c	Méthode A.P.P.R.E.T pour la gestion de projet.	1
Demeuse, M. et Strauven, N. (2006)	<i>Développer un curriculum d'enseignement ou de formation</i>	Roegiers, 2011	Dans l'élaboration d'un curriculum, deux niveaux de décision interagissent (politique et technique).	1
Develay, M. (1995)	<i>Savoirs scolaires et didactiques des disciplines</i>	Roegiers, 2008b	Pratiques sociales de référence.	1
Develay, M. (1992)	<i>Savoirs savants, savoirs scolaires</i>	Roegiers, 2011	Les énoncés du curriculum doivent être ancrés dans les pratiques sociales de référence, quitte à remettre en question les découpages disciplinaires actuels.	1
Develay, M. (1995)	<i>Le sens d'une réflexion épistémologique</i>	Roegiers, 2011	Les énoncés du curriculum doivent être ancrés dans les pratiques sociales de référence, quitte à remettre en question les découpages disciplinaires actuels.	1
Develay, M. (1998)	<i>Donner du sens à l'école</i>	Roegiers, 2004b	Caractère disciplinaire OU transversal (interdisciplinaire) des compétences	1
Doise, W. et Mugny, G. (1981)	<i>Le développement social de l'intelligence</i>	Roegiers, 2007	Socio-constructivisme.	1
Dolz, J. et Ollagnier, E. (2002)	<i>L'énigme de la compétence en éducation</i>	De Ketele et Gerard, 2005; Gerard, 2005, 2011; Gerard et Braibant, 2004; Peyser et al., 2006; Roegiers, 2006a	Le concept de compétence n'est pas tout à fait stabilisé. APC : mobiliser un ensemble intégré de ressources pour résoudre une situation-problème appartenant à une famille de situations (consensus).	6
Figari, G. (2001)	<i>Réinterroger l'évaluation d'un point de vue social</i>	Gerard et Roegiers, 2010	Généralisation d'une culture de l'évaluation.	1
Findley, WG. (1956)	<i>A rationale for evaluation of item discrimination statistics.</i>	De Ketele et Gerard, 2005	Validation des épreuves d'évaluation souvent utilisées : indice de discrimination.	1
Foucambert, D. (1997)	<i>Conscience graphique et performance en</i>	Gerard et Braibant, 2004	La lecture comme intégration des	1

Les références cognitives du BIEF				
Auteur (s)	Titre	Corpus BIEF	Sujet	n
	<i>lecture</i>		ressources (production de significations à partir d'un texte écrit).	
Fountain, S. (1995)	<i>Education for development: A teacher's resource for global leaning</i>	Peyser <i>et al.</i> , 2006	Éducation pour le développement et l'approche transversale d'intégration.	1
Fourez, G. (1994)	<i>Alphabétisation scientifique et technique</i>	Roegiers, 2011	Niveau de la complexité : îlots de rationalité.	1
Fourez, G. (1999)	<i>Compétences, contenus, capacités et autres casse-têtes</i>	De Ketele et Gerard, 2005; Gerard, 2000, 2001, 2005; Gerard et Braibant, 2004; Peyser <i>et al.</i> , 2006; Roegiers, 2006a	Pas de distinction épistémologique nécessaire entre connaissances, capacités et compétences. Le concept de compétence n'est pas tout à fait stabilisé. APC : mobiliser un ensemble intégré de ressources pour résoudre une situation-problème appartenant à une famille de situations (consensus). La complexité par le biais des méthodes actives. L'effort de transfert est global et nécessite peu de structuration.	7
Fuchs, L.S. (2003)	<i>Explicitly teaching for transfer: effects on third-grade students' mathematical problem-solving</i>	Roegiers, 2007	Pratique guidée pour la résolution de problème mathématique.	1
Gagné, RM. (1962)	<i>The acquisition of knowledge</i>	Peyser <i>et al.</i> , 2006; Roegiers, 2007	Débat sur le transfert vertical (l'élève n'est pas en mesure d'acquérir des compétences d'ordre supérieur sans la maîtrise préalable de leurs éléments) ou horizontal des réalisations. *Absente du texte (Roegiers, 2007), mais présente dans la liste bibliographique.	2
Galand, B. et Frenay, M. (2005)	<i>L'approche par problèmes et par projets dans l'enseignement supérieur</i>	Roegiers, 2007	L'apprentissage des ressources augmente l'efficacité, mais diminue l'équité.	1
Galand, B., Bourgeois,	<i>The impact of a PBL curriculum on</i>	Roegiers, 2007	Efficacité de l'apprentissage des	1

Les références cognitives du BIEF				
Auteur (s)	Titre	Corpus BIEF	Sujet	n
E. et Frenay, M. (2005)	<i>students' motivation and self-regulation</i>		ressources, particulièrement au regard des stratégies d'autorégulation et des stratégies d'apprentissage.	
Gauthier, C. (2004)	<i>Qualité de l'enseignement et qualité de l'éducation: revue des résultats de recherche</i>	Roegiers, 2007	Les trois phases de l'enseignement explicite.	1
Giry, M. (1994)	<i>Apprendre à raisonner, apprendre à penser</i>	Gerard, 2001	Évaluation des formations professionnelles continues.	1
Goigoux, R. (2000)	<i>Apprendre à lire à l'école : les limites d'une approche idéovisuelle</i>	Gerard et Braibant, 2004; Roegiers, 2007	Sur la base de données objective, l'apprentissage des ressources (ponctuel), car nécessite apprentissage spécifique, progressif et systématique.	2
Gough, P.B. et Tunmer, WE. (1986)	<i>Decoding, reading, and reading disability</i>	Gerard, 2000	Intégration pour donner du sens et l'utiliser pour maîtriser certaines situations (problème ou plaisir)	1
Grangeat, M. (1998)	<i>Régulation métacognitive, transfert de connaissances et autonomisation</i>	Roegiers, 2005c	Autoévaluation et métacognition pour réguler l'apprentissage.	1
Halaoui, N. (2003)	<i>L'adaptation des curricula aux situations et réalités locales en Afrique sub-saharienne</i>	Roegiers, 2007	Pertinence du curriculum : prendre la réalité locale en compte. Malgré la globalisation, le degré de diversité est considérable.	1
Halaoui, N. (2005)	<i>Langues et systèmes éducatifs dans les États francophones d'Afrique sub-saharienne</i>	Roegiers, 2007	Pertinence du curriculum : prendre la réalité locale en compte.	1
Harrow, AJ (1972)	<i>A Taxonomy of the Psychomotor Domain</i>	Gerard, 2000; Roegiers, 2007	Taxonomie du domaine psychomoteur. L'apprentissage des ressources.	2
Hauser, G. Massingue, B, Maitre, F. et Vidal, F. (1985)	<i>L'investissement Formation</i>	Gerard, 2001	Évaluation des systèmes de formation professionnelle (Objectif d'évolution, ou d'effet attendu sur le terrain, n'est pas souvent considéré)	1
Jacquard, A. (2006)	<i>Mon utopie</i>	Roegiers, 2006b	Mécanismes de régulation.	1
Jadoule, JL. et Bouhon, M. (2001)	<i>Développer des compétences en classe d'histoire</i>	Roegiers, 2005c	Recherche qui montre que les élèves qui connaissent d'avance les critères d'évaluation ont des meilleures	1

Les références cognitives du BIEF				
Auteur (s)	Titre	Corpus BIEF	Sujet	n
			performances. Recherche qui montre que le recours aux critères d'évaluation permet une meilleure identification des élèves à risque.	
Jonnaert, P. (2002)	<i>Compétences et socioconstructivisme - Un cadre théorique</i>	De Ketele et Gerard, 2005; Gerard, 2005, 2007, 2010, 2011; Gerard et Braibant, 2004; Peyser <i>et al.</i> , 2006; Roegiers, 2004b, 2006a; 2007	Le concept de compétence n'est pas tout à fait stabilisé. Ressources internes (les savoirs dans les domaines) et externes (matérielles, sociales, procédurales). L'auteur inscrit les compétences dans le constructivisme. APC : mobiliser un ensemble intégré de ressources pour résoudre une situation-problème appartenant à une famille de situations (consensus). La complexité par le biais des méthodes actives. L'effort de transfert est global et nécessite peu de structuration. L'approche par situations complexes considère tout comme une opportunité d'apprentissage sur les plans cognitif, social et émotionnel.	10
Jonnaert, P. et Masciotta, D. (2004)	<i>Constructivisme – Choix contemporains. Hommage à Ernst von Glaserfeld</i>	Peyser <i>et al.</i> , 2006; Roegiers, 2007	La complexité par le biais des méthodes actives. L'effort de transfert est global et nécessite peu de structuration. L'approche par situations complexes considère tout comme une opportunité d'apprentissage sur les plans cognitif, social et émotionnel.	2
Jonnaert, P., Barette, J., Masciotta, D. et Mané, Y. (2006)	<i>La compétence comme organisateur des programmes de formation revisitée, ou la nécessité de passer de ce concept à celui</i>	Gerard, 2007; Roegiers, 2008b	C'est sur une base de référentiel de situation qu'il est possible d'élaborer des référentiels de compétences.	2

Les références cognitives du BIEF				
Auteur (s)	Titre	Corpus BIEF	Sujet	n
	<i>de « l'agir compétent »</i>		Profil de l'élève : catégories de situations complexes, de manière contextualisée et personnalisée.	
Krathwohl, DR, Bloom, BS et Masia, BB. (1964)	<i>Taxonomy of educational objectives. Handbook II : Affective Domain</i>	Gerard, 2000; Roegiers, 2007	Taxonomie du domaine socio-affectif. L'apprentissage des ressources.	2
Lafontaine, D. (2002)	<i>Au-delà des performances des jeunes de 15ans, un système éducatif se profile...</i>	Gerard et Braibant, 2004	Les résultats de PISA (la lecture est loin d'être maîtrisée)	1
Lasnier, F. (2000)	<i>Réussir la formation par compétences</i>	De Ketele et Gerard, 2005	APC : mobiliser un ensemble intégré de ressources pour résoudre une situation-problème appartenant à une famille de situations (consensus).	1
Laveault, D. et Gregoire, J. (2002)	<i>Introduction aux théories des tests en psychologie et en sciences de l'éducation</i>	De Ketele et Gerard, 2005; Gerard, 2005; Roegiers, 2006a	L'exemple du tir à l'arc en évaluation. La validité et la fiabilité d'une épreuve d'évaluation. L'exemple du tir à l'arc en évaluation. Indice de discrimination.	3
Le Boterf, G et Perrenoud, P et Bosman. (2000)	<i>Questions autour des compétences</i>	Gerard, 2001	L'équité d'un système de formation professionnelle (structure matérielle).	1
Le Boterf, G. (1994)	<i>De la compétence : essai sur un attracteur étrange.</i>	Aden et Roegiers, 2003; De Ketele et Gerard, 2005; Gerard, 2005, 2006, 2010, 2011; Gerard et Braibant, 2004; Peyser <i>et al.</i> , 2006; Rajonhson <i>et al.</i> , 2005; Roegiers, 2004b, 2006a, 2007	Courant des modèles basés sur le développement des compétences (pour situer l'APC de base). Le concept de compétence n'est pas tout à fait stabilisé. Le terme de compétence transversale n'est pas efficace dans la communication pédagogique, ce que le BIEF infirme dans Roegiers (2004b). APC : mobiliser un ensemble intégré de ressources pour résoudre une situation-problème appartenant à une famille de situations (consensus). Le terme « ressource » a été introduit	12

Les références cognitives du BIEF				
Auteur (s)	Titre	Corpus BIEF	Sujet	n
			par cet auteur.	
Le Boterf, G. (1998-1999)	<i>L'ingénierie des compétences</i>	Gerard, 2001; Miled, 2005	La compétence collective n'est pas l'addition des compétences individuelles, mais leur combinaison spécifique. Source de l'approche dans la formation professionnelle et en entreprise.	2
Le Moigne, J.L. (1990)	<i>La modélisation des systèmes complexes</i>	Gerard, 2007	La complexité dans un paradigme objectiviste : l'irréductibilité à un modèle fini.	1
Legendre, M.F (2007)	<i>Quelques défis et enjeux dans le passage du curriculum officiel au curriculum réel</i>	Roegiers, 2008a	La logique d'appropriation (la pédagogie de l'intégration s'y prête bien). Le passage de la compétence à usage savant à usage social a créé des compréhensions multiples et complémentaires.	1
Legendre, M.F. (2007)	<i>La notion de compétence au cœur des réformes curriculaires : effet de mode ou vecteur de changements en profondeur ?</i>	Roegiers, 2008b	Le concept de compétence a contribué à faire évoluer les pratiques.	1
Legendre, MF. (2001)	<i>Sens et portée de la notion de compétence dans le nouveau programme de formation</i>	De Ketele et Gerard, 2005; Gerard, 2010; Peyser <i>et al.</i> , 2006	APC : mobiliser un ensemble intégré de ressources pour résoudre une situation-problème appartenant à une famille de situations (consensus).	3
Legendre, MF. (2004)	<i>Cognitivisme et socioconstructivisme : des fondements théoriques à leur utilisation dans l'élaboration et la mise en œuvre du nouveau programme de formation</i>	Peyser <i>et al.</i> , 2006; Roegiers, 2007	La complexité par le biais des méthodes actives. L'effort de transfert est global et nécessite peu de structuration. L'approche par situations complexes considère tout comme une opportunité d'apprentissage sur les plans cognitif, social et émotionnel. Donner la chance aux élèves qui éprouvent des difficultés de les	2

Les références cognitives du BIEF				
Auteur (s)	Titre	Corpus BIEF	Sujet	n
			surmonter.	
Lenoir, Y. et Sauvé, L. (1998)	<i>De l'interdisciplinarité scolaire à l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement : un état de la question</i>	Peyser <i>et al.</i> , 2006; Roegiers, 2004b	Inscrit les compétences dans l'interdisciplinarité. Caractère disciplinaire OU transversal (interdisciplinaire) des compétences.	2
Lessard, C. et Meirieu, P. (2008)	<i>L'obligation de résultats en éducation - Évolutions, perspectives et enjeux internationaux</i>	Gerard et Roegiers, 2010	Association de l'évaluation aux processus d'enseignement-apprentissage.	1
Letor, C. et Vandenberghe, V. (2003)	<i>L'accès aux compétences est-il plus inéquitable que l'accès aux savoirs traditionnels ?</i>	Peyser <i>et al.</i> , 2006; Roegiers, 2007, 2008b	Analyse comparative de l'équité entre une approche traditionnelle et une APC	3
Maingain, A., Dufour, B. et Fourez, G. (2002)	<i>Approches didactiques de l'interdisciplinarité</i>	Peyser <i>et al.</i> , 2006; Roegiers, 2004b, 2011	Inscrivent les compétences dans l'interdisciplinarité. Caractère disciplinaire OU transversal (interdisciplinaire) des compétences, Les énoncés du curriculum doivent être ancrés dans les pratiques sociales de référence, quitte à remettre en question les découpages disciplinaires actuels.	3
Mangez, E. et Mangez, C. (2007)	<i>La pédagogie : une affaire de classes sociales ?</i>	Roegiers, 2008b	Facteurs d'iniquité.	1
Marcel, JF., Dupriez, V., Périssat Bagnoud, D. et Tardif, M. (2007)	<i>Coordonner, collaborer, coopérer</i>	Roegiers, 2011	*Absente du texte, mais présente dans la liste bibliographique.	1
Martinand, J.L. (2004)	<i>La question de référence en didactique du curriculum</i>	Roegiers, 2008b	Pratiques sociales de référence.	1
Meignant, A (1991)	<i>Manager la formation</i>	Gerard, 2001	Prise en compte du moyen terme pour l'évaluation d'un système de formation professionnelle.	1
Meirieu, P. (1990)	<i>Apprendre ... Oui, mais comment?</i>	Roegiers, 2004b, 2007	Capacité dans le sens d'opération cognitive.	2
Meirieu, P. (2005)	<i>Lettre à un jeune professeur. Pourquoi enseigner aujourd'hui</i>	Peyser <i>et al.</i> , 2006; Roegiers, 2007	La complexité par le biais des méthodes actives. L'effort de transfert est global et nécessite peu de	2

Les références cognitives du BIEF				
Auteur (s)	Titre	Corpus BIEF	Sujet	n
			structuration. L'approche par situations complexes considère tout comme une opportunité d'apprentissage sur les plans cognitif, social et émotionnel.	
Meirieu, P. et Davelay, M. (1992)	<i>Emile, reviens vite... ils sont devenus fous</i>	Peyser <i>et al.</i> , 2006; Roegiers, 2007	La complexité par le biais des méthodes actives. L'effort de transfert est global et nécessite peu de structuration. L'approche par situations complexes considère tout comme une opportunité d'apprentissage sur les plans cognitif, social et émotionnel.	2
Mingat, A., Tan, JP. Et Sosale, S. (2003)	<i>Tools for Education Policy Analysis</i>	Peyser <i>et al.</i> , 2006	The World Bank Le manuel scolaire comme moyen le plus efficace pour réformer.	1
Mingotaud, F. et Minet, F. (1994)	<i>Rentabiliser la formation</i>	Gerard, 2001	Évaluation de l'équité d'un système de formation professionnelle (impartialité de traitement par population).	1
Morais, J. et Robillard, G. (1998)	<i>Apprendre à lire au cycle des apprentissages fondamentaux</i>	Gerard et Braibant, 2004	Sur la base de données objectives, l'apprentissage des ressources nécessite un apprentissage spécifique, progressif et systématique.	1
Morin, E. et Le Moigne, JL. (1999)	<i>L'intelligence de la complexité</i>	Gerard, 2007	Incertitude et imprévisibilité des situations.	1
Mottier-Lopez, L. (2006)	<i>Interroger la pratique du portfolio en situation scolaire dans une perspective « située » de l'apprentissage</i>	Gerard et Roegiers, 2010	Le portfolio est un outil d'évaluation authentique.	1
Neil, A.S. (1996)	<i>Summerhill: a radical approach to child rearing</i>	Roegiers, 2007	Isolation de l'école par rapport à la société.	1
Noël, B. (2001)	<i>L'autoévaluation comme composante de la métacognition : essai d'opérationnalisation</i>	Roegiers, 2005c	Autoévaluation et métacognition pour réguler l'apprentissage.	1
Nunziati, G. (1990)	<i>Pour construire un dispositif d'évaluation</i>	Gerard, 2007;	L'utilisation du portfolio : implique la	2

Les références cognitives du BIEF				
Auteur (s)	Titre	Corpus BIEF	Sujet	n
	<i>formatrice</i>	Gerard et Roegiers, 2010	participation de l'élève à la sélection des contenus, eux critères de sélection et développent des pratiques métacognitives.	
Opertti, R. (2007)	<i>La reforma curricular en el nivel medio en el ámbito internacional. Lecciones aprendidas para compartir</i>	Roegiers, 2008a, 2008b	Familles de situations dans une perspective glo-locale.	2
Parmentier, P. et Parquay, L. (2001)	<i>Quels ingrédients de situations d'enseignement/apprentissage favorisent-ils le développement de compétences ?</i>	Gerard, 2011	Caractéristiques de manuels scolaires.	1
Péladeau, N., Forget, J. et Gagné, F. (2005)	<i>Le transfert des apprentissages et la réforme de l'éducation au Québec : quelques mises au point</i>	Peyser <i>et al.</i> , 2006; Roegiers, 2007	Un transfert plus structuré, qui met en évidence le lien entre les différents niveaux de complexité et la nécessité de l'intégration. *Absente du texte (Roegiers, 2007), mais présente dans la liste bibliographique.	2
Perrenoud, P. (1984)	<i>La fabrication de l'excellence scolaire dans l'enseignement primaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation</i>	Gerard, 2002	Le flou des échelles d'appréciation.	1
Perrenoud, P. (1996)	<i>Métier d'élève et sens du travail scolaire</i>	Roegiers, 2006c	Ce n'est pas le changement des pratiques qui comptent le plus, mais le changement des habitus, en profondeur et durable.	1
Perrenoud, P. (1996)	<i>Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience</i>	Roegiers, 2008a	*Absente du texte (Roegiers, 2008a), mais présente dans la liste bibliographique.	1
Perrenoud, P. (1997)	<i>Construire des compétences dès l'école</i>	Aden et Roegiers, 2003; De Ketela et Gerard, 2005; Gerard, 2005, 2006, 2010, 2011; Gerard et Braibant, 2004; Peyser <i>et al.</i> , 2006; Rajonhson <i>et al.</i> , 2005;	Courant des modèles basés sur le développement des compétences (pour situer l'APC de base). Le concept de compétence n'est pas tout à fait stabilisé. Innovation qui se centre sur les tâches complexes, concrètes et significatives.	12

Les références cognitives du BIEF				
Auteur (s)	Titre	Corpus BIEF	Sujet	n
		Roegiers, 2004a, 2004b, 2006a	Donne un sens intégratif aux compétences. APC : mobiliser un ensemble intégré de ressources pour résoudre une situation-problème appartenant à une famille de situations (consensus).	
Perrenoud, P. (1999)	<i>L'école saisie par les compétences.</i>	Gerard et Braibant, 2004	Savoir-être : attitudes, valeurs, schèmes et postures.	1
Perrenoud, P. (2002)	<i>Les conceptions changeantes du curriculum prescrit : hypothèses</i>	Miled, 2005	Curriculum prescrit et réel.	1
Perrenoud, P. (2002)	<i>Que faire de l'ambigüité des programmes scolaires orientés vers les compétences?</i>	Roegiers, 2007	*Absente du texte (Roegiers, 2007), mais présente dans la liste bibliographique.	1
Perret-Clermont, A.N. (1980)	<i>Social interaction and cognitive development in children</i>	Roegiers, 2007	Socio-constructivisme.	1
Poirier Proulx, L. (1999)	<i>La résolution de problèmes en enseignement. Cadre référentiel et outils de formation</i>	De Ketela et Gerard, 2005; Roegiers, 2007	APC : mobiliser un ensemble intégré de ressources pour résoudre une situation-problème appartenant à une famille de situations (consensus). Situations-problèmes.	2
Poulet, P. (1998)	<i>Nouvelles approches quantitatives sur les sortants du système éducatif</i>	Gerard, 2001	Exemple en France qui ont corrigé les mesures du taux de décrochage, car ne correspondaient pas à la réalité.	1
Prégent, R. (1990)	<i>La préparation d'un cours</i>	Roegiers, 2007	Extraire les ressources (après la situation) pour structurer le processus d'apprentissage.	1
Psacharopoulos, G. et Woodhall, M. (1988)	<i>L'éducation pour le développement. Une analyse des choix d'investissement</i>	Gerard, 2001	Introduction d'une dimension sociale par la prise en compte des problèmes d'équité. Trois types d'équité (horizontale, verticale et intergénérationnelle)	1
Ranorovololona, E. (2006)	<i>Madagascar, évaluer les acquis des élèves pour évaluer la réforme.</i>	Gerard et Roegiers, 2010; Roegiers, 2008a, 2011	Étude sur le BIEF Étude sur la pédagogie de l'intégration : caractère validé.	3

Les références cognitives du BIEF				
Auteur (s)	Titre	Corpus BIEF	Sujet	<i>n</i>
			Étude sur les pratiques d'évaluation à Madagascar.	
Raynal, F. et Rieunier, A. (1997)	<i>Pédagogie : dictionnaire des concepts clés</i>	De Ketele et Gerard, 2005; Gerard, 2011; Gerard et Braibant, 2004	Situation didactique (ou d'apprentissage) : créer un espace de réflexion et d'analyse autour de questions à résoudre pour permettre à l'élève d'enrichir ses connaissances. La pertinence d'une épreuve d'évaluation.	3
Reeves, H. (2005)	<i>Chronique du ciel et de la vie</i>	Roegiers, 2006b	Des profils de solidarité à faire émerger : la Terre n'est pas infinie.	1
Reigeluth, C.M. et Stein, F.S. (1983)	<i>The elaboration theory of instruction.</i>	Roegiers, 2007	Origine du principe de développer les ressources avant de résoudre des situations complexes. Donner un sens aux apprentissages, les lier entre eux et les intégrer dans la structure cognitive.	1
Rey, B. (1996)	<i>Les compétences transversales en question</i>	De Ketele et Gerard, 2005; Gerard, 2005, 2006, 2010; Gerard et Braibant, 2004; Peyser <i>et al.</i> , 2006; Roegiers, 2004b, 2006a, 2007, 2008b	Le concept de compétence n'est pas tout à fait stabilisé. Terme compétence transversale est efficace dans la communication pédagogique. Dans Roegiers (2008b), le terme compétences transversales n'est pas des plus heureux. APC : mobiliser un ensemble intégré de ressources pour résoudre une situation-problème appartenant à une famille de situations (consensus).	10
Rey, B. (2000)	<i>Un apprentissage du sens est-il possible ?</i>	Roegiers, 2004b	Donne un sens intégratif aux compétences.	1
Rey, B. (2002)	<i>Création d'épreuves étalonnées en relation avec les nouveaux socles de</i>	Roegiers, 2007	Analyse comparative de l'équité entre une approche traditionnelle et une APC	1

Les références cognitives du BIEF				
Auteur (s)	Titre	Corpus BIEF	Sujet	n
	<i>compétences pour l'enseignement fondamental</i>			
Rey, B., Carette, V., Defrance, A. et Kahn, S. (2003)	<i>Les compétences à l'école - Apprentissage et évaluation</i>	De Ketele et Gerard, 2005; Didiye <i>et al.</i> , 2005; Gerard, 2004, 2005, 2007, 2010, 2011; Gerard et Roegiers, 2010; Roegiers, 2006a, 2007, 2008b	Certification fondée sur les réussites. APC : mobiliser un ensemble intégré de ressources pour résoudre une situation-problème appartenant à une famille de situations (consensus). Deux types d'épreuve pour évaluer les acquis des élèves dans l'implantation de l'APC de base (traditionnelles et situations complexes). Semaine d'intégration. Rejet du concept de famille de situation, car difficultés à définir. Analyse comparative de l'équité entre une approche traditionnelle et une APC. Lien entre APC et évaluation. Modalités d'évaluation par les situations complexes construites. Évaluer les ressources par des items classiques.	11
Rieunier, A. (2001)	<i>Préparer un cours. 2 – Les stratégies pédagogiques efficaces</i>	Roegiers, 2004b	*Absente du texte (Roegiers, 2004b), présente dans la liste bibliographique.	1
Rouche, N. (1995)	<i>Du savoir à l'élève ou de l'élève au savoir ? Une question de sens</i>	Gerard, 2011	Les situations d'exploration.	1
Scallon, G. (2004)	<i>L'évaluation des apprentissages</i>	De Ketele et Gerard, 2005; Gerard, 2004, 2007, 2010, 2011; Gerard et Roegiers, 2010; Roegiers, 2004b, 2007, 2011	Certification fondée sur les réussites. *Absente du texte (Roegiers, 2004b), présente dans la liste bibliographique. APC : mobiliser un ensemble intégré de ressources pour résoudre une situation-problème appartenant à une famille de situations (consensus). Donner la chance aux élèves qui	9

Les références cognitives du BIEF				
Auteur (s)	Titre	Corpus BIEF	Sujet	n
			éprouvent des difficultés de les surmonter. L'utilisation du portfolio pour évaluer des compétences. Les changements entretiennent un lien étroit avec l'évaluation.	
Scriven, M. (1967)	<i>The methodology of evaluation</i>	De Ketele et Gerard, 2005; Gerard, 2004	L'évaluation formative libératrice du fardeau de l'évaluation pour les élèves. Une confusion entre fonctions et démarches d'évaluation persiste.	2
Seghouani, A. (2005)	<i>Suivi et évaluation de la mise en œuvre de la réforme du système éducatif : vers un dispositif de pilotage</i>	Roegiers, 2006c	Piloter une réforme est une tâche complexe.	1
Simpson, E. (1966)	<i>The classification of educational objectives : psychomotor domain</i>	Gerard, 2000; Roegiers, 2007	Taxonomie du domaine psychomoteur. L'apprentissage des ressources.	2
Solaux, G. (2005)	<i>Comment concilier efficacité et équité dans les systèmes éducatifs des pays en développement ?</i>	Roegiers, 2007	Efficacité et équité sont inséparables.	1
Tardif, J. (1995)	<i>Le développement des compétences, cadre conceptuel pour l'enseignement</i>	De Ketele et Gerard, 2005	APC : mobiliser un ensemble intégré de ressources pour résoudre une situation-problème appartenant à une famille de situations (consensus).	1
Tardif, J. (1999)	<i>Le transfert des apprentissages</i>	Roegiers, 2007	Plusieurs noms pour parler des situations-problèmes, pour cet auteur, c'est une tâche source.	1
Tardif, J. (2006)	<i>L'évaluation des compétences – Documenter le parcours de développement</i>	Gerard, 2010; Gerard et Roegiers, 2010	Lien entre APC et évaluation. L'utilisation du portfolio pour évaluer des compétences,	2
Tardif, J. et Merieu, P. (1996)	<i>Stratégies en vue de favoriser le transfert des connaissances</i>	Roegiers, 2007	Contextualisation, décontextualisation et recontextualisation.	1
Tawil, S. (2005)	<i>Introduction aux enjeux et aux défis de la refonte pédagogique en Algérie</i>	Gerard, 2006	Faire évoluer la réforme en Algérie, l'améliorer.	1
Tilman, F. (2000)	<i>Qu'est-ce qu'une compétence?</i>	De Ketele et Gerard, 2005; Gerard, 2005; Gerard et	Le concept de compétence n'est pas tout à fait stabilisé.	5

Les références cognitives du BIEF				
Auteur (s)	Titre	Corpus BIEF	Sujet	n
		Braibant, 2004; Peyser <i>et al.</i> , 2006; Roegiers, 2006a;	APC : mobiliser un ensemble intégré de ressources pour résoudre une situation-problème appartenant à une famille de situations (consensus).	
Toualbi-Thââlibi, N. (2005)	<i>Changement social, représentation identitaire et refonte de l'éducation en Algérie</i>	Gerard, 2006	La savoir-être à développer.	1
Touzin, G. (1997)	<i>La contribution de l'approche par compétences à l'intégration des apprentissages</i>	Miled, 2005	L'intégration des apprentissages.	1
Tozzi, M. (1998)	<i>Tout se tient</i>	Roegiers, 2006b	Défi majeur de l'enseignement supérieur : articuler les pôles théorique, axiologique et praxéologique.	1
Valzan, A. (2003)	<i>Interdisciplinarité et situations d'apprentissage</i>	Roegiers, 2006c	Définition des représentations.	1
Van Lint, S. et Hemelryck, N. (2009)	<i>Cracks en Maths : Fichiers ou manuels d'apprentissage. Banques d'exercices reproductibles</i>	Gerard, 2011	Manuel scolaire <i>Cracks en maths</i> en Belgique pour illustrer la démarche préconisée par le BIEF.	1
Vial, M. (1997)	<i>La régulation cybernétique et la régulation systémique</i>	Gerard, 2001	Considérer l'évaluation de l'efficacité dans une perspective de maturation, de développement des personnes plutôt que de contrôle.	1
Viau, R. (1997)	<i>La motivation en contexte scolaire</i>	Gerard, 2001; Roegiers, 2004a	Théorie de la motivation (cognitiviste). Application de la théorie de la motivation pour analyser la position des parents.	2
Vygotski, L. (1987)	<i>Problems of general psychology</i>	Roegiers, 2011	* Absente du texte, mais présente dans la liste bibliographique.	1
Weiss, J. (1984)	<i>La subjectivité blanchie ?</i>	Gerard, 2002	La subjectivité de l'évaluation.	1
White, R.T. et Gagné, R.M. (1974)	<i>Past and future research on learning hierarchies</i>	Peyser <i>et al.</i> , 2006; Roegiers, 2007	Transfert vertical (l'élève n'est pas en mesure d'acquérir des compétences d'ordre supérieur sans la maîtrise préalable de leurs éléments).	2

Les références cognitives du BIEF				
Auteur (s)	Titre	Corpus BIEF	Sujet	n
			*Absent du texte (Roegiers, 2007), mais présente dans la liste bibliographique.	
Zahoric, J. (2000)	<i>Effective teaching in reduced-size classes.</i>	Roegiers, 2007	L'enseignement efficace lorsque l'apprentissage est structuré.	1

Les références institutionnelles du BIEF				
Auteur (s)	Titre	Corpus BIEF	Sujet	n
Altet, M. et Davelay, M. (1999)	<i>Le programme expérimental des compétences de base: éléments d'analyse en vue d'une prise de décision de généralisation</i>	Gerard et Roegiers, 2010 Roegiers, 2007, 2008a	Ministère de l'éducation tunisien et UNICEF Études sur le BIEF Étude sur la pédagogie de l'intégration : adhésion des acteurs.	3
Amin, M.E. (2004)	<i>The evaluation of the pilot experiment on the reduction of class repetition in Cameroon primary schools</i>	Gerard et Roegiers, 2010; Roegiers, 2008a, 2010, 2011	MINEDUC/ADB : Yaoundé Études BIEF Étude sur la pédagogie de l'intégration : caractère validé.	4
Chinapah, V. (1997)	<i>Handbook on Monitoring Learning Achievement - Towards capacity building</i>	Gerard, 2006	UNESCO – UNICEF <i>Life skills</i>	1
CONFEMEN (1995)	<i>L'éducation de base : Vers une nouvelle école</i>	Roegiers, 2008a	Définition des compétences.	1
CONFEMEN (2002)	<i>Afrique subsaharienne, rapport régional.</i>	Roegiers, 2004a	*Absent du texte, mais présente dans la liste bibliographique.	1
Lynd, M. (2006)	<i>Une évaluation de l'organisation de la Réforme et la mise en place des nouveaux curricula (APC) dans l'école fondamentale de Djibouti (Rapport de la banque mondiale)</i>	Gerard et Roegiers, 2010; Roegiers, 2011	MENESUP, Rapport Banque Mondiale Études BIEF Évaluation de la pédagogie de l'intégration à Djibouti.	2
Ministère de l'éducation	<i>Approche par les compétences - Rapport de la</i>	Gerard et	Antananarivo : MENRS.	1

Les références institutionnelles du BIEF				
Auteur (s)	Titre	Corpus BIEF	Sujet	n
nationale et de la recherche scientifique (2008)	<i>base de données chargée de suivre les résultats des élèves depuis 2004 du CP1 au CM2</i>	Roegiers, 2010	Chronologie de l'implantation du dispositif APC de base.	
OIF (2005)	<i>L'approche par compétences dans l'Afrique francophone : état des lieux</i>	Roegiers, 2008a	Étude sur les tendances de révision des curricula : facteurs internes, adhésion des acteurs, présence de textes officiels.	1
Ould Boubacar, E., Mansour, N'D., Roughiyatou, D et Ménard, JJ. (2004)	<i>Sciences naturelles – 6e année fondamentale – Manuel de l'élève</i>	Gerard, 2011	Nouakchott : Institut Pédagogique National. Manuel de sciences naturelles qui s'inscrit dans une APC en Mauritanie,	1
PECARO (2003)	<i>Plan Cadre Romand.</i>	Roegiers, 2004b	*Absente du texte (Roegiers, 2004b), présente dans la liste bibliographique.	1
PNUD (1999)	<i>Faire équipe contre la pauvreté</i>	Roegiers, 2004a	Le cercle vicieux de la pauvreté VS éducation.	1
Razafindrabe-Raoniarisoa, N. et Van der Zwan, L. (2008)	<i>Programme in Madagascar (2005-2007) and Appraisal of UNICEF's Proposal for a New Education Programme 2008-2011</i>	Roegiers, 2011	UNICEF	1
UNESCO (1998)	<i>Occasions perdues. Quand l'école faillit à sa mission.</i>	Roegiers, 2004a	8 ans pour effectuer 5 années du primaire en Afrique subsaharienne.	1
UNESCO (2000)	<i>Statistical document, Education for All, 2000 Assessment.</i>	Roegiers, 2004a	Fortes déperditions scolaires en Afrique subsaharienne.	1
UNICEF (2000)	<i>Curriculum Report Card</i>	Roegiers, 2008a, 2008b	Approche « Nations Unies » <i>Life skills</i> : Habiléités psycho-sociales et interpersonnelles utilisées dans les interactions quotidiennes.	2

Les autoréférences du BIEF				
Auteur (s)	Titre	Corpus BIEF	Sujet	n
Aden, HM. Et Roegiers, X.	<i>À quels élèves profite</i>	De Ketele et Gerard,	Étude qui montre que l'APC de base est équitable.	5

Les autoréférences du BIEF				
Auteur (s)	Titre	Corpus BIEF	Sujet	n
(2003)	<i>l'approche par les compétences de base</i>	2005; Didiye <i>et al.</i> , 2005; Rajonhson <i>et al.</i> , 2005; Roegiers, 2007, 2008a	Gain des élèves APC de 3/20. Nécessité d'équivalence des groupes témoins et expérimentaux. Étude sur la pédagogie de l'intégration : caractère validé, amélioration de l'équité.	
Bipoupout, JC., Boulhan, N., Diallo, IN., Manda Kizabi, TM., Roegiers, X. et Zida Traore, C. (2006)	<i>Former pour changer l'école</i>	Roegiers, 2006c	Édité par l'UNICEF Niveau de changement (adhésion des acteurs, changement des représentations, changement des pratiques, progression des indicateurs de qualité)	1
Braibant, J-M et Gerard, F-M. (1996)	<i>Savoir lire : une question de méthodes?, Bulletin de psychologie scolaire et d'orientation</i>	Gerard, 2000, 2001; Gerard et Braibant, 2004; 2006a; Peyser <i>et al.</i> , 2006; Roegiers, 2007	Processus d'intégration. Les écarts dans l'efficacité et l'équité. Sur la base de données objective, l'apprentissage des ressources (ponctuel), car nécessite apprentissage spécifique, progressif et systématique. Ressources internes (connaissances, savoir-faire, aptitudes intellectuelles, attitudes personnelles) et ressources externes (matérielles, sociales et procédurales)	6
Colson, D. Gerard, F-M, Guitard, C et Martynow, N (1998)	<i>Poursuivre sa formation.</i>	Gerard, 2001	L'évaluation du taux de réinsertion.	1
Dao, Q., Bui, PN., Nguyen, MP., Gerard, F-M. et Roegiers, X. (1996)	<i>Tu Nhiên và Xã Hội 4, (Awakening integrated in social and natural sciences)</i>	Peyser <i>et al.</i> , 2006	Manuel scolaire en sciences sociales et naturelles de 4 ^e année conçu selon l'APC de base.	1
De Ketela (1986)	<i>L'évaluation du savoir-être</i>	Gerard, 2000	Trois types d'activité du savoir (savoir-reproduire, savoir-faire et savoir-être).	1
De Ketela (1996)	<i>L'évaluation des acquis scolaires: quoi? pourquoi? pour quoi?</i>	Aden et Roegiers, 2003; Gerard, 2001, 2006, 2010; Rajonhson <i>et al.</i> , 2005; Peyser <i>et al.</i> , 2006; Roegiers, 2004a, 2004b, 2005b, 2005c,	Équation : compétences = (capacités X contenus) X situations. Travaux sur la notion d'objectif terminal d'intégration à la fin des années 1980. Généralisation de l'APC de base en Tunisie en 1990. Innovation qui se centre sur les tâches complexes,	15

Les autoréférences du BIEF				
Auteur (s)	Titre	Corpus BIEF	Sujet	<i>n</i>
		2006a, 2007 2008a, 2008b, 2011	concrètes et significatives. Donne un sens intégratif aux compétences. Règle 2/3 pour critères de base; règle 3/4 pour les critères de perfectionnement. Situations d'intégration (plusieurs noms pour situation-problème). Profil de l'élève : catégories de situations complexes, de manière contextualisée et personnalisée.	
De Ketele, J-M. (2007)	<i>La libéralisation de l'éducation : le rôle régulateur indispensable des autorités publiques</i>	Roegiers, 2008b	Le rôle régulateur des autorités publiques joue sur la différenciation équitable.	1
De Ketele, J-M (1977)	<i>L'observation au service de la gestion du processus éducatif.</i>	Gerard, 2001	Proposition des indices MUCER	1
De Ketele, J-M (1982)	<i>Docimologie. Introduction aux concepts et aux pratiques</i>	Gerard, 2001	Proposition des indices MUCER	1
De Ketele, J-M (1993b)	<i>Objectifs terminaux d'intégration et transfert des connaissances.</i>	De Ketele et Gerard, 2005	Nombre limité des compétences essentielles à la vie quotidienne pour tous les élèves VS la pédagogie de la maîtrise pour 80 % à 90 % des élèves. Objectif terminal d'intégration.	1
De Ketele, J-M, Chastrette, M, Cros, D, Mettelin, P. et Thomas, J. (1989)	<i>Guide du formateur</i>	De Ketele et Gerard, 2005; Gerard, 2000, 2005; Peyser <i>et al.</i> , 2006; Roegiers, 2006a, 2008a, 2008b	Le saucissonnage : critique à la PPO. *Absente du texte (Gerard, 2005; Roegiers, 2006a, 2008b), mais présente dans la liste bibliographique. La pertinence des épreuves d'évaluation. L'objectif ultime de l'intégration est le développement des compétences.	7
De Ketele, J-M. (2006)	<i>De la nécessité et de la relativité de la notion de seuil en évaluation.</i>	Gerard, 2007	*Absente du texte, mais présente dans la liste bibliographique.	1
De Ketele, J-M. (1989)	<i>L'évaluation de la productivité des institutions d'éducation</i>	Gerard, 2002	Définition la plus complète de l'évaluation. L'objectif de l'évaluation peut être ajusté en cours de route.	1

Les autoréférences du BIEF				
Auteur (s)	Titre	Corpus BIEF	Sujet	n
			Pertinence de l'indicateur.	
De Ketele, J-M. (1993a)	<i>L'évaluation conjuguée en paradigmes</i>	De Ketele et Gerard, 2005	Nombre limité des compétences essentielles à la vie quotidienne pour tous les élèves VS la pédagogie de la maîtrise pour 80 % à 90 % des élèves. Objectif terminal d'intégration.	1
De Ketele, J-M. (2000)	<i>En guise de synthèse: Convergences autour des compétences</i>	De Ketele et Gerard, 2005; Gerard, 2005, 2010; Peyser <i>et al.</i> , 2006; Roegiers, 2006a	APC : mobiliser un ensemble intégré de ressources pour résoudre une situation-problème appartenant à une famille de situations (consensus).	5
De Ketele, J-M. (2001a)	<i>Place de la notion de compétence dans l'évaluation des apprentissages</i>	Didiye <i>et al.</i> , 2005; De Ketele et Gerard, 2005; Gerard, 2005, 2011; Roegiers, 2006a	APC : mobiliser un ensemble intégré de ressources pour résoudre une situation-problème appartenant à une famille de situations. Deux types d'épreuve pour évaluer les acquis des élèves dans l'implantation de l'APC de base (traditionnelles et situations complexes).	5
De Ketele, J-M. (2001b)	<i>Enseigner des compétences: repères</i>	De Ketele et Gerard, 2005; Gerard, 2005; Peyser <i>et al.</i> , 2006; Roegiers, 2006a	APC : mobiliser un ensemble intégré de ressources pour résoudre une situation-problème appartenant à une famille de situations (consensus).	4
De Ketele, J-M. (2006)	<i>Contrôles, examens et évaluation</i>	Roegiers, 2008a	Pédagogie de l'intégration.	1
De Ketele, J-M. et Dufays, JL. (2003)	<i>Vers de nouveaux modes d'évaluation des compétences</i>	De Ketele et Gerard, 2005; Didiye <i>et al.</i> , 2005	Deux types d'épreuve pour évaluer les acquis des élèves dans l'implantation de l'APC de base (traditionnelles et situations complexes). Adéquation entre approche et évaluation. La validité des épreuves.	2
De Ketele, J-M. et Gerard, F-M. (2004)	<i>La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les compétences</i>	Didiye <i>et al.</i> , 2005; Gerard, 2005, 2007, 2010; Gerard et Roegiers, 2010; Peyser <i>et al.</i> , 2006; Roegiers, 2005c,	Le critère de pertinence d'une épreuve d'évaluation. L'exemple du tir à l'arc en évaluation adapté. Les techniques classiques pour vérifier la validité et la fiabilité d'une épreuve d'évaluation ne peuvent pas être utilisées telles quelles dans une APC. * Absente du texte (Roegiers, 2005c), mais présente	9

Les autoréférences du BIEF				
Auteur (s)	Titre	Corpus BIEF	Sujet	<i>n</i>
		2006a, 2007	dans la liste bibliographique. La validation des épreuves d'évaluation est difficile avec les outils classiques. Ils proposent : validation <i>a priori</i> (juge) et une validation empirique interne et/ou externe. Lien entre APC et évaluation. La pertinence de l'évaluation passe souvent après la validité et la fiabilité.	
De Ketele, J-M. et Hanssens, C. (1999)	<i>L'évolution du statut de la connaissance. Des idées et des hommes : Pour construire l'avenir de la Wallonie et de Bruxelles</i>	Gerard, 2006; Roegiers, 2008b	Les compétences transversales issues des pressions du monde de l'entreprise. Le curriculum qui poursuit la finalité de maintien et de développement d'une culture (particulièrement dans la tradition latine).	2
De Ketele, J-M. et Roegiers, X. (1993)	<i>Méthodologie du recueil d'informations</i>	De Ketele et Gerard, 2005; Gerard, 2002, 2007	Trois fonctions de l'évaluation. Des méthodes d'évaluation adaptées à la situation. Synthèse de la subjectivité de l'évaluation. Épreuves d'évaluation : valides, pertinentes et fiables. Définition de l'évaluation.	3
De Ketele, J-M., Gerard, F-M. et Roegiers, X. (1997)	<i>L'évaluation et l'observation scolaires : deux démarches complémentaires</i>	Gerard, 2002	Définition de l'évaluation.	1
Didiye, D., El Hadj Amar, B., Gerard, F-M. et Roegiers, X. (2005).	<i>Étude relative à l'impact de l'introduction de l'APC sur les résultats des élèves mauritaniens.</i>	De Ketele et Gerard, 2005; Roegiers, 2007, 2008a	Nécessité d'équivalence des groupes témoins et expérimentaux. Étude sur la pédagogie de l'intégration : caractère validé.	3
Gerard, F-M (1998)	<i>L'évaluation au service des manuels scolaires</i>	Gerard, 2002	Trois fonctions de l'évaluation.	1
Gerard, F-M (2000)	<i>Savoir, oui... mais encore !</i>	De Ketele et Gerard, 2005; Gerard, 2001; Gerard et Braibant, 2004; Roegiers, 2004b	Savoir-reproduire, savoir-faire et savoir-être dans les domaines cognitif, psycho-sensori-moteur et socio-affectif (ressources internes).	4
Gerard, F-M (2001)	<i>L'évaluation de la qualité des systèmes de formation</i>	De Ketele et Gerard, 2005; Gerard, 2002;	*absente du texte (Gerard, 2002) et présente dans la liste bibliographique.	3

Les autoréférences du BIEF				
Auteur (s)	Titre	Corpus BIEF	Sujet	<i>n</i>
		Rajonhson <i>et al.</i> , 2005	Équité pédagogique. Savoir-reproduire, savoir-faire et savoir-être dans les domaines cognitif, psycho-sensori-moteur et socio-affectif.	
Gerard, F-M et Roegiers, X. (1993)	<i>Concevoir et évaluer des manuels scolaires</i>	Gerard, 2000, 2001, 2002, 2006; Roegiers, 2011	Processus d'intégration. Savoir à dominante psychomotrice. Capacité : actualisation d'un savoir-reproduire, d'un savoir-faire, d'un savoir-être qui donne lieu à des performances. Équilibre d'un système d'enseignement. Définition de l'évaluation.	5
Gerard, F-M et Roegiers, X. (1997)	<i>Les manuels scolaires au service d'une pédagogie de l'intégration — Exemple d'un manuel d'éveil aux sciences sociales et naturelles</i>	Gerard, 2000	L'école est un lieu de préparation à la vie sans être la vie.	1
Gerard, F-M et Roegiers, X. (2003)	<i>Des manuels scolaires pour apprendre — Concevoir, évaluer, utiliser</i>	Gerard, 2006, 2011; Gerard et Braibant, 2004; Peyser <i>et al.</i> , 2006; Roegiers, 2005c, 2007	Nuance entre l'apprentissage des ressources et le traditionnel : se centrer sur l'essentiel et rendre les apprentissages significatifs. Lors de l'apprentissage des ressources, faire des liens avec d'autres ressources grâce aux structurants antérieurs. L'APC de base pertinente pour l'apprentissage de la lecture. * Absente du texte (Roegiers, 2005c), mais présente dans la liste bibliographique. Sept fonctions des manuels scolaires. Caractéristiques des manuels scolaires.	6
Gerard, F-M, Lavendhomme, É. et Roegiers, X. (1997)	<i>Les fonctions de la formation continue</i>	Gerard, 2001	Évaluation de l'équilibre d'un système de formation (former des agents de changement).	1
Gerard, F-M. (1997)	<i>Fruit ou compétence ? Capacité ou légume ?</i>	Gerard, 2000; Peyser <i>et al.</i> , 2006	Article narquois sur le débat de la distinction entre connaissances, capacités et compétences. L'école prépare à la vie sans être la vie.	2

Les autoréférences du BIEF				
Auteur (s)	Titre	Corpus BIEF	Sujet	<i>n</i>
Gerard, F-M. (1998)	<i>Quelles réponses les pays d'Europe apportent-ils aux jeunes sans qualification?</i>	Gerard, 2001	Mesures qui ont pour objectif de permettre aux jeunes de redécouvrir la volonté et le plaisir d'apprendre.	1
Gerard, F-M. (2002)	<i>L'indispensable subjectivité de l'évaluation</i>	De Ketele et Gerard, 2005; Gerard, 2007	La subjectivité de l'évaluation. Un critère est général, abstrait et de l'ordre de l'idéal; un indicateur est contextualisé, concret et de l'ordre de la réalité.	2
Gerard, F-M. (2003)	<i>L'évaluation de l'efficacité d'une formation</i>	Aden et Roegiers, 2003	Reprise de la démarche de D'Hainaut pour calculer l'équité.	1
Gerard, F-M. (2005)	<i>L'évaluation des compétences par des situations complexes</i>	Gerard, 2007; Gerard et Roegiers, 2010; Peyser <i>et al.</i> , 2006; Roegiers, 2006a	APC : mobiliser un ensemble intégré de ressources pour résoudre une situation-problème appartenant à une famille de situations (consensus). Accent sur les profils de sortie. Critères d'évaluation communs : pertinence, utilisation correcte des outils et concepts, cohérence et la complétude. Les indicateurs ne sont qu'un élément parmi d'autres pour juger la maîtrise d'un critère. Évaluation dans une perspective de pilotage (les ressources et l'intégration en situations complexes). Le portfolio évalue à partir des compétences réelles. L'évaluation des compétences à partir des situations complexes construites (processus complexe).	4
Gerard, F-M. (2005)	<i>Évaluer des compétences, ou ne pas se tromper de cible</i>	De Ketele et Gerard, 2005; Roegiers, 2006a	Exemple d'évaluation non pertinente.	2
Gerard, F-M. (2006a)	<i>Les outils ouverts d'évaluation, ou la nécessité de clés de fermeture</i>	Gerard, 2007; Gerard et Roegiers, 2010	L'usage du portfolio pour évaluer permet de partir des compétences réelles plutôt que des compétences visées.	2
Gerard, F-M. (2006b)	<i>L'évaluation des acquis des élèves dans le cadre de la réforme éducative en Algérie</i>	Gerard, 2007	Exemple d'une évaluation.	1
Gerard, F-M. (2008)	<i>Évaluer des compétences – Guide pratique</i>	Gerard, 2010, 2011; Gerard et Roegiers, 2010	Lien entre APC et évaluation. Si la contextualisation des outils est un souci, la démarche méthodologique du BIEF est la même,	3

Les autoréférences du BIEF				
Auteur (s)	Titre	Corpus BIEF	Sujet	n
			peu importe le terrain de réalisation. La maîtrise partielle des critères d'évaluation. La mobilisation ponctuelle et conjointe des apprentissages dans des activités de structuration ou dans des activités fonctionnelles.	
Gerard, F-M. (2008)	<i>La complexité d'une évaluation des compétences à travers des situations complexes</i>	Gerard et Roegiers, 2010	Évaluer des compétences par situations complexes construites.	1
Gerard, F-M. Et Braibant, J-M. (2003)	<i>Activités de structuration et activités fonctionnelles, même combat? Le cas de l'apprentissage de la compétence en lecture à l'école primaire</i>	De Ketela et Gerard, 2005; Gerard, 2011 Roegiers, 2007	Ressources internes et externes. Une semaine d'intégration en situation complexe. « La personne doit pouvoir analyser la situation à laquelle elle est confrontée, sélectionner les ressources pertinentes par rapport à cette situation, et les utiliser de manière coordonnée pour apporter une réponse satisfaisante à la situation ». La mobilisation ponctuelle et conjointe des apprentissages dans des activités de structuration ou dans des activités fonctionnelles.	3
Gerard, F-M. et Roegiers, X. (1997)	<i>Appui pédagogique au Ministère de l'Éducation et de la Formation au Vietnam</i>	Peyser <i>et al.</i> , 2006	Statistique sur les maisons d'édition de manuels scolaires au Vietnam. Évaluation préliminaire qui a donné des indices pour améliorer les manuels scolaires. Les Vietnamiens ont adapté les procédures d'élaboration.	1
Gerard, F-M. et Roegiers, X. (2006)	<i>Mise au point relative à la notion de paramètre d'une famille de situations</i>	Gerard, 2007	Deux catégories de paramètre pour les familles de situation : univers de référence en terme de ressources, tâche demandée à l'élève.	1
Gerard, F-M. et Van Lint-Muguerza, S. (2000)	<i>Quel équilibre entre une appréciation globale de la compétence et le recours aux critères ?</i>	Gerard, 2002	Critères d'évaluation pertinents, indépendants, peu nombreux et pondérés.	1
Miled, M. (2002)	<i>Élaborer ou réviser un</i>	Miled, 2005; Roegiers,	APC : mobiliser un ensemble intégré de ressources	5

Les autoréférences du BIEF				
Auteur (s)	Titre	Corpus BIEF	Sujet	n
	<i>curriculum</i>	2007, 2008a, 2008b, 2011	pour résoudre une situation-problème appartenant à une famille de situations. Programmes qui sont des textes programmatiques : profil abstrait ou nostalgique. Contextualisation du curriculum (aucun souci normatif d'uniformisation des contenus des familles de situations).	
Miled, M. (2005)	Un cadre conceptuel pour l'élaboration d'un curriculum selon l'approche par les compétences, <i>In La refonte de la pédagogie en Algérie</i>	Peyser <i>et al.</i> , 2006; Roegiers, 2006c, 2007, 2008a, 2008b	Un curriculum est nécessairement contextualisé (aucun souci normatif d'uniformisation des contenus des familles de situations). Préoccupation pour le profil de sortie plutôt que les processus. La pertinence du curriculum : prendre en compte les réalités locales.	5
Peyser, A., Gerard, F-M. et Roegiers, X. (2006)	<i>Implementing integrative pedagogy: some thoughts based on a textbook elaboration experience in Vietnam</i>	Roegiers, 2007	L'intégration des disciplines.	1
Postic, M. et De Ketele, J-M. (1988)	<i>Observer les situations éducatives</i>	Gerard, 2000, 2001	Les auteurs ont mis en évidence l'absence des domaines conatif et métacognitif dans la répartition classique du savoir. *absente du texte (Gerard, 2001) et présente dans la liste bibliographique.	2
Rajonhson, L., Ramilijaona, F., Randrianirina, P., Razafindralambo, M.H., Razafindranovona, O., Ranorovololona, E. et Gerard, F-M. (2005)	<i>Premiers résultats de l'APC : invitation à continuer</i>	De Ketele et Gerard, 2005; Roegiers, 2007, 2008a	Ministère de l'éducation et UNICEF. Nécessité d'équivalence des groupes témoins et expérimentaux. Étude sur la pédagogie de l'intégration : caractère validé. L'évaluation dans une perspective de pilotage.	3
Roegiers, X (1997)	<i>Analyser une action d'éducation ou de formation</i>	Gerard, 2000, 2001, 2002; Peyser <i>et al.</i> , 2006; Roegiers, 2006c, 2008a, 2011	Savoirs méthodologiques (exemple le genre des noms) qui ne servent pas dans des situations courantes, mais qui sont utiles. Évaluation de l'efficacité : effet attendu sur le terrain.	7

Les autoréférences du BIEF				
Auteur (s)	Titre	Corpus BIEF	Sujet	n
			Systématisation des critères d'évaluation. Trois logiques d'élaboration d'un curriculum (expertise, stratégique et projet). Les curricula se complexifient au point où ils deviennent illisibles pour les enseignants : le caractère participatif d'élaboration...	
Roegiers, X. (2007)	<i>Curricular reforms guide schools : but, where to ? Curriculum change and competency-based approaches : a worldwide perspective</i>	Gerard et Roegiers, 2010; Roegiers, 2008a, 2008b	Introduction des situations complexes dans les apprentissages. Caractère validé de la pédagogie de l'intégration. Pour des raisons d'efficacité et d'équité que les systèmes visent le développement des compétences.	3
Roegiers, X. (1996)	<i>Khoa Su Pham Tích Hop, hay Làm Thế Nào Để Phát Triển Các Năng Luc O Nhì Trưởng (The pedagogy of integration, or how to develop competences at the school?)</i>	Peyser <i>et al.</i> , 2006	Un guide pour développer la pédagogie de l'intégration.	1
Roegiers, X. (2000)	<i>Une pédagogie de l'intégration</i>	Aden et Roegiers, 2003; De Ketele et Gerard, 2005; Didiye <i>et al.</i> , 2005; Gerard, 2005, 2006, 2007, 2010, 2011; Gerard et Braibant, 2004; Gerard et Roegiers, 2010; Miled, 2005; Peyser <i>et al.</i> , 2006; Rajonhson <i>et al.</i> , 2005; Roegiers, 2004a, 2004b, 2005b, 2005c, 2006a, 2006b, 2007,	Le développement de la pédagogie de l'intégration. « Palier de la compétence » : situations qui correspondent à un niveau déterminé de maîtrise de la compétence. Référence à une étude réalisée en Tunisie pour valider le dispositif évaluatif et les résultats. Le concept de compétence n'est pas tout à fait stabilisé. Innovation qui se centre sur les tâches complexes, concrètes et significatives. Donne un sens intégratif aux compétences. Caractère disciplinaire OU transversal (interdisciplinaire) des compétences. Terme “compétence transversale” est efficace dans la communication pédagogique. APC : mobiliser un ensemble intégré de ressources	23

Les autoréférences du BIEF				
Auteur (s)	Titre	Corpus BIEF	Sujet	<i>n</i>
		2008a, 2008b, 2011	<p>pour résoudre une situation-problème appartenant à une famille de situations (consensus).</p> <p>Les principes d'évaluation de l'APC de base.</p> <p>Deux types d'épreuve pour évaluer les acquis des élèves dans l'implantation de l'APC de base (traditionnelles et situations complexes).</p> <p>Gain des élèves APC de 3/20.</p> <p>Intégration des apprentissages : interdépendance, coordination et polarisation (opération par laquelle on active différents éléments qui étaient dissociés au départ en vue de les faire fonctionner d'une manière articulée en fonction d'un but donné).</p> <p>Orientation méthodologique pour concevoir un curriculum selon l'APC.</p> <p>Nombre limité des compétences essentielles à la vie quotidienne pour tous les élèves VS la pédagogie de la maîtrise pour 80 % à 90 % des élèves.</p> <p>Une semaine d'intégration des apprentissages.</p> <p>Compétence terminale.</p> <p>La règle des 2/3 pour les critères d'évaluation.</p> <p>Situations complexes pour mobiliser les ressources acquises.</p> <p>C'est sur une base de référentiel de situation qu'il est possible d'élaborer des référentiels de compétences.</p> <p>Profil de l'élève : catégories de situations complexes, de manière contextualisée et personnalisée.</p> <p>Deux à quatre compétences par discipline et un objectif terminal d'intégration.</p>	
Roegiers, X. (2003)	<i>Des situations pour intégrer les acquis scolaires</i>	Aden et Roegiers, 2003, 2006a; De Ketela et Gerard, 2005;	<p>« Palier de la compétence » : situations qui correspondent à un niveau déterminé de maîtrise de la compétence.</p> <p>La confrontation à des situations complexes est</p>	18

Les autoréférences du BIEF				
Auteur (s)	Titre	Corpus BIEF	Sujet	<i>n</i>
		Didiye <i>et al.</i> , 2005; Gerard, 2005, 2006, 2007, 2011; Gerard et Braibant, 2004; Gerard et Roegiers, 2010; Miled, 2005*; Peyser <i>et al.</i> , 2006; Rajonhson <i>et al.</i> , 2005; Roegiers, 2004a, 2004b, 2005b, 2005c, 2007	centrale à l'apprentissage des compétences. Nuance entre l'apprentissage des ressources et le traditionnel : se centrer sur l'essentiel et rendre les apprentissages significatifs. Débuter l'apprentissage par une situation didactique pour le rendre le + significatif possible. Innovation qui se centre sur les tâches complexes, concrètes et significatives. « Situation-cible » : nouveauté de la situation, suscite l'intégration (et non la juxtaposition), situation gérable selon le contexte local, niveau de difficulté voulu, ajustement aux élèves, but opérationnel, documents authentiques, données réelles (au moins vraisemblables), consignes indépendantes, évite la restitution déguisée, préfère les consignes aux questions, évite la dérive littéraire (trop verbeux). Donne un sens intégratif aux compétences. APC : mobiliser un ensemble intégré de ressources pour résoudre une situation-problème appartenant à une famille de situations Situations pour évaluer (doivent correspondre à la compétence, être significatives, être porteuses de valeurs positives). Deux types d'épreuve pour évaluer les acquis des élèves dans l'implantation de l'APC de base (traditionnelles et situations complexes). *Absente du texte (Miled, 2005). Famille de situation. Distinction entre situations compliquées et situations complexes. Situation didactique. Évaluation dans une perspective de pilotage (les ressources et l'intégration en situations complexes).	
Roegiers, X. (2004)	<i>L'école et l'évaluation. Des</i>	Didiye <i>et al.</i> , 2005;	Certification fondée sur les réussites.	16

Les autoréférences du BIEF				
Auteur (s)	Titre	Corpus BIEF	Sujet	n
	<i>situations pour évaluer les compétences des élèves.</i>	Gerard, 2004, 2005, 2006, 2007, 2010; Gerard et Roegiers, 2010; Peyser <i>et al.</i> , 2006; Roegiers, 2004a, 2005b, 2005c, 2006a, 2007, 2008a, 2008b, 2011	<p>Innovation qui se centre sur les tâches complexes, concrètes et significatives.</p> <p>Étude au Burkina Faso.</p> <p>Le redoublement engorge les classes et augmente les disparités.</p> <p>*Absente du texte (Gerard, 2005), mais présente dans la liste bibliographique.</p> <p>Les avantages du recours aux critères pour l'évaluation.</p> <p>Trois raisons pour limiter le nombre de critères.</p> <p>Deux types d'épreuve pour évaluer les acquis des élèves dans l'implantation de l'APC de base (traditionnelles et situations complexes).</p> <p>Lien étroit entre situation d'intégration (ou situation-cible) et la compétence terminale.</p> <p>Limite d'une évaluation pensée en somme d'items.</p> <p>Critères d'évaluation communs : pertinence, utilisation correcte des outils et concepts, cohérence et la complétude.</p> <p>Pour évaluation en famille de situation : paramètre de la famille, critère et indicateurs.</p> <p>Lien entre APC et évaluation.</p> <p>L'évaluation par situations complexes est la seule pertinente dans une APC.</p> <p>Si la contextualisation des outils est un souci, la démarche méthodologique du BIEF est la même, peu importe le terrain de réalisation.</p> <p>Évaluation dans une perspective de pilotage (les ressources et l'intégration en situations complexes).</p> <p>L'évaluation des compétences par situations complexes construites.</p>	
Roegiers, X. (2005)	<i>Vers une pédagogie de l'intégration : réflexions critiques sur l'évaluation</i>	Roegiers, 2006c	Les responsables ont des grandes attentes au niveau de l'évolution des modalités d'évaluation.	1
Roegiers, X. (2005)	<i>Peut-on apprendre à plonger</i>	Peyser <i>et al.</i> , 2006	Apprendre à plonger avant de nager...	1

Les autoréférences du BIEF				
Auteur (s)	Titre	Corpus BIEF	Sujet	n
	<i>avant d'avoir appris à nager ?</i>			
Roegiers, X. (2006a)	<i>Approche par compétences dans l'enseignement supérieur et cadre européen de qualification : opportunités, enjeux et dérives</i>	Roegiers, 2007, 2008b	4 qualités essentielles à développer : Compétent et rempli de connaissances dans son expertise, solidarité et prêt à combler l'écart entre les riches et les pauvres, analyse et prise de décision, participation et prise de parole. Aujourd'hui, le pouvoir n'est plus à celui qui sait, mais à celui qui entreprend, organise, gère.	2
Roegiers, X. (2006b)	<i>¿Se puede aprender a bucear antes de saber nadar? Los desafíos actuales de la reforma curricular</i>	Roegiers, 2007	Apprendre à plonger avant d'apprendre à nager ?	1
Roegiers, X. (2007a)	<i>Existe-t-il des approches par compétences ? Convergences et différences</i>	Roegiers, 2008a	Processus d'enseignement-apprentissage en deux phases : l'apprentissage ponctuel et l'intégration où les élèves mobilisent leurs ressources en situation complexe, aussi évaluée pour remédier aux difficultés rencontrées.	1
Roegiers, X. (2008)	<i>L'approche par les compétences dans le monde : entre uniformisation et différenciation, entre équité et inéquité</i>	Gerard et Roegiers, 2010	Le développement récent des curricula en termes de compétences.	1
Roegiers, X. (2010)	<i>La pédagogie de l'intégration. Des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos sociétés</i>	Gerard, 2011; Roegiers, 2011	APC : mobilisation d'un ensemble intégré de ressources pour résoudre une situation-problème, appartenant à une famille de situations (consensus).	2
Sall, H.N. et De Ketele, J-M. (1997)	<i>Évaluation du rendement des systèmes éducatifs: apports des concepts d'efficacité, d'efficience et d'équité</i>	Aden et Roegiers, 2003; Gerard, 2001, 2002; Rajonhson <i>et al.</i> , 2005; Roegiers, 2007	L'évaluation de l'efficacité interne ne considère pas leur mise en application ou leur conséquence hors du système. 5 types d'équité (socio-économique, confort pédagogique, production pédagogique, équité pédagogique et équité d'accomplissement).	5

Les autoréférences du BIEF				
Auteur (s)	Titre	<i>Corpus</i> BIEF	Sujet	<i>n</i>
			Nécessité d'évaluer l'efficacité et l'efficience en terme qualitatif.	

ANNEXE G - LES RÉFÉRENCES DE LA CUDC

Les références cognitives de la CUDC				
Auteur (s)	Titre	Corpus CUDC	Sujet	n
Adamson, B. et Morris, P. (2010)	<i>Comparer des programmes d'études</i>	Jonnaert, 2012b	Programme éducatif est un objet de recherche complexe et multifonctionnel. 6 différentes idéologies derrière les programmes éducatifs pour construire une grille d'analyse. Tendance à maintenir les traditions.	1
Agrawal. (2004)		Jonnaert, 2012b	Faiblesse, voire absence d'outils, de techniques et de méthodes pour analyser de façon critique et comparative les programmes éducatifs.	1
Allal, L. (1993)	<i>Régulations métacognitives : quelle place pour l'élève dans l'évaluation formative</i>	Jonnaert, 1995	* absente du texte et présente dans la liste bibliographique.	1
Allal, L. (2002)	<i>Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire</i>	Jonnaert <i>et al.</i> , 2005	Mobilisation des ressources (interne, dont capacités et connaissances) et externes (faisceau opérateur de ressources pour l'action en situation). Rapport d'inclusion entre compétence et capacité.	1
Altinyelken, H.K. (2010)	<i>Curriculum change in Uganda : teacher perspective on the new thematic</i>	Jonnaert, 2012b	* absente du texte et présente dans la liste bibliographique.	1
Anderson, J.R. (1983)	<i>The Architecture of Cognition</i>	Jonnaert, 2006	La typologie de Piaget dépasse la typologie du cognitiviste Anderson. Paradoxe pour les constructivismes avec le concept de connaissance conditionnelle.	1
Anderson, R.D. (1992)	<i>Perspectives on complexity: essay on curricular reform</i>	Jonnaert, 2008	* absente du texte et présente dans la liste bibliographique.	1
April, J. et Vayer, P. (1997)	<i>Pour une écologie de la classe</i>	Defise <i>et al.</i> , 2008	* absente du texte et présente dans la liste bibliographique.	1
Archambault, J. et Chouinard, R. (2003)	<i>Vers une gestion éducative de la classe</i>	Defise <i>et al.</i> , 2008	Gestion de classe.-	1

Les références cognitives de la CUDC				
Auteur (s)	Titre	Corpus CUDC	Sujet	n
Arnone, R.F. et Torres, C.A. (2007)	<i>Comparative education : the dialectic of the global and the local</i>	Jonnaert, 2012b	Faiblesse, voire absence d'outils, de techniques et de méthodes pour analyser de façon critique et comparative les programmes éducatifs.	1
Aubégny J. (1987)	<i>Les pièges de l'évaluation</i>	Jonnaert, 1995	Évaluation : sens de l'action éducative.	1
Audigier, F., Tutiaux-Guillon, N. et Haeberli, P. (2008)	<i>Compétences et contenus. Les curriculums en questions</i>	Jonnaert, 2011c	Centration sur les savoirs scolaires.	1
Babbie, E.I. (1989)	<i>The Practice of Social Research</i>	Jonnaert <i>et al.</i> , 2010	Distinction entre modèle et théorie.	1
Baersiswyl, F. et Thévenaz, T. (2001)	<i>État des lieux et perspective de la cognition et de l'apprentissage situés</i>	Jonnaert <i>et al.</i> , 2006	Cadre de référence de la cognition située et de l'action située pour l'implantation des TIC. Approche située des compétences .	1
Bain, D. (1988)	<i>L'évaluation formative fait fausse route : de là, la nécessité de changer de cap</i>	Jonnaert, 1995	* absente du texte et présente dans la liste bibliographique.	1
Balarin, M. et Benavides, M. (2010)	<i>Curriculum reform and the displacement of knowledge in Peruvian secondary school</i>	Jonnaert, 2012b	* absente du texte et présente dans la liste bibliographique.	1
Barbier, J-M. (2007)	<i>Le vocabulaire des rapports entre sujets et activités</i>	Jonnaert, 2011b	La zone sémantique de la notion de compétences en éducation.	1
Baruk, S. (1992)	<i>Dictionnaire élémentaire des mathématiques</i>	Jonnaert, 2006	Exemple de savoir codifié.	1
Bellack, A. et Kliebard, H.M. (1977)	<i>Curriculum and evaluation</i>	Jonnaert, 2008	* absente du texte et présente dans la liste bibliographique.	1
Benavot, A. et Braslavsky, C. (2006)	<i>School Knowledge in Comparative and Historical Perspective, changing curricula in Primary and Secondary Education</i>	Jonnaert, 2008, 2009, 2011b, 2012b	Curriculum coordonne les programmes d'études aux manuels, guides pédagogiques, outils d'évaluation. Difficultés aux réformes APC (réductionnisme de la notion de compétence). Faiblesse, voire absence d'outils, de techniques et de méthodes pour analyser de façon critique et comparative les programmes éducatifs.	4
Bernard, J-M.,	<i>La relation entre réformes des</i>	Jonnaert, 2011b,	Notion de compétences permet d'identifier le prescrit	2

Les références cognitives de la CUDC				
Auteur (s)	Titre	Corpus CUDC	Sujet	n
Nkengne, A. P. et Robert, F. (2007)	<i>programmes scolaires et acquisitions à l'école primaire en Afrique : réalité ou fantasme. L'exemple de l'approche par compétences</i>	2012b	des programmes d'études (à l'encontre de la CUDC). Lien entre les acquis des élèves et les réformes, à la suite d'investigations sur le terrain.	
Bisaillon, R. (2007)	<i>Rétrospective d'une réforme en cours</i>	Jonnaert, 2008	Réforme curriculaire globale et systémique.	1
Bisaillon, R. (2007)	Préface, <i>In L. Lafourture, M. Ettayebi et P. Jonnaert (Dir.)</i>	Jonnaert, 2011d	Le renouveau pédagogique redonne du sens aux apprentissages.	1
Bloom, B.S. (1956)	<i>Taxonomy of educational objectives. Handbook 1: Cognitive domain</i>	Jonnaert <i>et al.</i> , 2006; Jonnaert <i>et al.</i> , 2011	À la source de la PPO. Pédagogie de la maîtrise.	2
Bloom, B.S. (1964)	<i>Learning for mastery</i>	Jonnaert <i>et al.</i> , 2011	À la source de la PPO. Pédagogie de la maîtrise.	1
Bloom, B.S. (1979)	<i>Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires</i>	Jonnaert <i>et al.</i> , 2005	La complexité des situations professionnelles nécessite de se dégager de la pédagogie de la maîtrise (Bloom). Les concepteurs qui se réclament APC mais réfèrent à Bloom et ses taxonomies, ce qui présente des insuffisances.	1
Bloom, B.S. (1984)	<i>The 2 sigma problem : the search for methods of group instruction as effective as one-to-one tutoring</i>	Jonnaert <i>et al.</i> , 2011	Recherche qui compare 3 modalités d'enseignement appliquant la pédagogie de la maîtrise.	1
Bobbitt, J.F. (1918)	<i>Curriculum</i>	Jonnaert, 2008, 2011c	Curriculum : plan d'action pédagogique plus large qu'un programme d'enseignement.	2
Bobbitt, J.F. (1924)	<i>How to make a curriculum</i>	Jonnaert, 2008, 2011c	Curriculum : plan d'action pédagogique plus large qu'un programme d'enseignement.	2
Boutin, G. et Julien, L. (2000)	<i>L'obsession des compétences. Son impact sur l'école et la formation des enseignants</i>	Jonnaert, 2008; Jonnaert <i>et al.</i> , 2005	Position divergente sur la définition des compétences. * absente du texte (Jonnaert, 2008) et présente dans la liste bibliographique.	2
Braslavsky, C. (2001)	<i>Tendances mondiales et développement des curricula</i>	Jonnaert, 2006, 2008, 2009, 2011b, 2011c, 2012b; Jonnaert <i>et al.</i> , 2006; Jonnaert <i>et al.</i> , 2007; Jonnaert	Réflexions sur le curriculum (distinction des programmes d'études , diversification des méthodes d'élaboration, changements structurels, changements dans les contenus et méthodes). Convergences mondiales de certains aspects (souplesse structurelle, développement des	9

Les références cognitives de la CUDC				
Auteur (s)	Titre	Corpus CUDC	Sujet	n
		<i>et al.</i> , 2010	compétences , pratiques pédagogiques inter et multi disciplinaires, options pour les élèves, récupération de la pédagogie par projet). D'autres modèles curriculaires sont en construction.	
Bray, M., Adamson, B. et Mason, M. (2010)	<i>Recherche comparative en éducation, approches et méthodes</i>	Jonnaert, 2012b	Faiblesse, voire absence d'outils, de techniques et de méthodes pour analyser de façon critique et comparative les programmes éducatifs.	1
Bray, M. (2003)	<i>Comparative education : continuing traditions, new challenges, and new paradigm</i>	Jonnaert, 2012b	Faiblesse, voire absence d'outils, de techniques et de méthodes pour analyser de façon critique et comparative les programmes éducatifs.	1
Bronckart, J.-P. et Dolz, J. (2002)	<i>La notion de compétence: quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières ?</i>	Jonnaert, 2008, 2011b; Jonnaert <i>et al.</i> , 2005	L'urgence de redéfinir un projet politico-éducatif-global et que les finalités ne se réduisent pas à la logique de marché. L'utilisation du concept de compétences est porteuse de confusion.	3
Brousseau, G. (1998)	<i>Théorie des situations didactiques</i>	Jonnaert <i>et al.</i> , 2007; Jonnaert <i>et al.</i> , 2010	Dans le processus traditionnel, les situations n'ont pas de place, elles sont liées à l'enseignement uniquement. Références pour les situations didactiques.	2
Brun, J. (1994)	<i>Évolution des rapports entre la psychologie du développement cognitif et la didactique des mathématiques</i>	Jonnaert, 2006	Distinction entre savoir et connaissance. Les savoirs codifiés.	1
Bruner, J.J. (2001)	<i>Mondialisation, éducation et révolution technologique</i>	Jonnaert, 2011b; Jonnaert <i>et al.</i> , 2010	Une révolution technologique. Un énorme chantier.	2
Caillot, M. (1994)	<i>Des objectifs aux compétences dans l'enseignement scientifique : une évolution de vingt ans</i>	Jonnaert, 2008; Jonnaert <i>et al.</i> , 2005	Le concept de compétence n'a pas été assez analysé avant d'être introduit dans les systèmes éducatifs. Le cheminement du concept.	2
Cardinet, J. (1982)	<i>Compétences, capacités, indicateurs: quel statut scientifique?</i>	Jonnaert, 2008; Jonnaert <i>et al.</i> , 2007	CEPEC International Compétences peu scientifiques, dépourvues de sens : nécessité de distinguer les compétences prescrites et effectives.	2

Les références cognitives de la CUDC				
Auteur (s)	Titre	Corpus CUDC	Sujet	n
Cardinet, J. (1986)	<i>Évaluation scolaire et mesure</i>	Jonnaert, 1995	Évaluation : recueil d'info, analyse et compréhension de l'info, prise de décision, diffusion de l'information.	1
Chevallard, Y. (1985)	<i>La transposition didactique</i>	Jonnaert, 2011c; Jonnaert <i>et al.</i> , 2010	Transposition didactique : objet de savoir qui fait objet d'un enseignement.	2
Chevallard, Y. et Joshua, S. (1982)	<i>Un exemple de transposition didactique</i>	Jonnaert <i>et al.</i> , 2010	Transposition didactique pour l'opérationnalisation dans les salles de classe.	1
Chomsky, N. (1965)	<i>Aspects of the theory of syntax</i>	Jonnaert <i>et al.</i> , 2007	Distinction entre compétence et performance, compétence linguistique.	1
Chomsky, N. (1971)	<i>Aspects de la théorie syntaxique</i>	Jonnaert <i>et al.</i> , 2005	Cheminement du concept de compétence : compétences et linguistique.	1
Chomsky, N. (1986)	<i>Knowledge and language. Its nature, origin and use</i>	Jonnaert <i>et al.</i> , 2005	Idem à 1971.	1
Clancey, W. J. (1997)	<i>Situated cognition: on human knowledge and computer representations</i>	Jonnaert <i>et al.</i> , 2006	Cadre de référence de la cognition située et de l'action située pour l'implantation des TIC.	1
Cobb, P. et Bowers, J. (1999)	<i>Cognitive and situated learning perspectives in theory and practice</i>	Jonnaert <i>et al.</i> , 2010	Approche située (variété, mais activité est toujours située).	1
Cohen, E.G. (1994)	<i>Le travail de groupe : stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène</i>	Defise <i>et al.</i> , 2008	Distinction entre travail d'équipe et coopération.	1
Collerette, P. (1995)	<i>Les enjeux communicationnels de la gestion d'un changement dans une organisation</i>	Jonnaert <i>et al.</i> , 2010	7 étapes pour élaborer un modèle en recherche qualitative (découpage d'un contexte clé, examen des faits à l'aide d'un ensemble paradigmique cohérent, mise à jour des processus, formulation d'un modèle provisoire, observation d'autres faits, confrontation du modèle provisoire avec les faits, retour critique).	1
Conant, J.B. (1963)	<i>The education of American teachers</i>	Jonnaert <i>et al.</i> , 2005	Cheminement du concept de compétence : formation des maîtres aux Etats-Unis.	1
Conne, F. (1992)	<i>Savoir et connaissance dans la perspective de la transposition didactique</i>	Jonnaert, 2006	Distinction entre savoir et connaissance. Les savoirs codifiés.	1
Connely <i>et al.</i> (2007)		Jonnaert, 2012b	Faiblesse, voire absence d'outils, de techniques et de méthodes pour analyser de façon critique et	

Les références cognitives de la CUDC				
Auteur (s)	Titre	Corpus CUDC	Sujet	n
			comparative les programmes éducatifs.	
Crahay, M. (1996)	<i>Tête bien faite ou tête bien pleine? Recadrage constructiviste d'un vieux dilemme</i>	Jonnaert <i>et al.</i> , 2006	Décalage entre le prescrit et le réel.	1
Crahay, M. et Delhaxhe, A. (2002)	<i>L'analyse comparée des systèmes éducatifs : entre universalisme et particularisme culturel</i>	Jonnaert, 2006; Jonnaert <i>et al.</i> , 2006; Jonnaert <i>et al.</i> , 2007; Jonnaert <i>et al.</i> , 2010	Décalage entre le prescrit et le réel (3 niveaux de curriculum). Critique à l'évaluation qui porte sur des savoirs codifiés.	4
Crahay, M., Audigier, F. et J. Dolz, (2006)	<i>Introduction. En quoi les curriculums peuvent-ils être objets d'investigation scientifique?</i>	Jonnaert, 2008, 2011c	Différentes définitions du curriculum, mais concepts communs. Savoir indissociable du contexte socioculturel et institutionnel.	2
Creemers, B.P.M. (1994)	<i>The effective classroom</i>	Jonnaert, 2009	Modèle d'efficacité scolaire.	1
Creemers, B.P.M. (2005)	<i>Comment l'amélioration des pratiques éducatives peut conduire à une plus grande efficacité des établissements scolaires ou comment faire le lien entre deux courants de recherche en éducation</i>	Jonnaert, 2009	Le curriculum n'est qu'une dimension parmi d'autres qui joue sur la qualité.	1
Creemers, B.P.M. et Reezigt, G.J. (1996)	<i>School level conditions affecting the effectiveness of instruction</i>	Jonnaert, 2009	Modèle d'efficacité scolaire.	1
Crisan, A. (2006)	<i>Current and Futures Challenges in Curriculum Development : Policies, Practices and Networking for Change</i>	Cyr <i>et al.</i> , 2008; Jonnaert, 2009	Curriculum coordonne les programmes d'études aux manuels, guides pédagogiques, outils d'évaluation.	2
D'Hainaut, L. (1971)	<i>L'enseignement des concepts scientifiques et techniques à l'aide de cours programmés</i>	Jonnaert, 2006; Jonnaert <i>et al.</i> , 2005	Les travaux de l'auteur ont fragilisé la PPO et ont influencé Jonnaert (1988) avec sa notion d'hypothèse d'objectif. Production d'item pour l'évaluation prend du temps.	2
D'Hainaut, L. (1981)	<i>Analyse et régulation des systèmes éducatifs</i>	Jonnaert, 2008	* absente du texte et présente dans la liste bibliographique.	1

Les références cognitives de la CUDC				
Auteur (s)	Titre	Corpus CUDC	Sujet	n
D'Hainaut, L. (1988)	<i>Des fins aux objectifs de l'éducation. Un cadre conceptuel et une méthode générale pour établir les résultats attendus d'une formation</i>	Cyr <i>et al.</i> , 2008; Jonnaert, 2007, 2008; Jonnaert <i>et al.</i> , 2005; Jonnaert <i>et al.</i> , 2006; Jonnaert <i>et al.</i> , 2011; Jonnaert et Simbagoye, 2012	Définition des compétences de l'auteur (pour comparer). Les concepteurs qui se réclament APC mais réfèrent la théorie des objectifs de l'auteur = leurre. L'analyse mathématique : méthode d'analyse d'un contenu d'enseignement et d'élaboration de situations d'apprentissage. Travaux pionniers d'une théorie curriculaire qui a fait ses preuves (PPO), ancrée. Objectifs opérationnels et situations et classe de situations. L'auteur avait déjà fait évoluer le concept d'objectif vers celui de situation. Profil de sortie. Curriculum : plan d'action pédagogique plus large qu'un programme d'enseignement. Courant anglophone du curriculum. Il y a résolution de problème lorsqu'au moins 1 élément est nouveau (la classe de situation initiale, le processus de résolution, la solution), autrement, c'est de l'application.	7
Damascio, A. (2003)	<i>Spinoza avait raison : joie, tristesse, le cerveau des émotions</i>	Jonnaert, 2007	Personne inséparable du tout.	1
Danvers, F. (1992)	<i>700 mots-clefs pour l'éducation</i>	Jonnaert, 2008, 2011c	Curriculum : contenus d'enseignement finalisés, subordonnés à des objectifs transmis méthodiquement.	2
Davaud, C. (1993)	<i>L'évaluation formative : faut-il mettre un bémol à la clé ?</i>	Jonnaert, 1995	Démystifier l'objectivité mathématique des moyennes (évaluation).	1
De Ketele, J-M. (2000)	<i>En guise de synthèse : convergence autour des compétences</i>	Jonnaert, 2008, 2011b	Objectif terminal d'intégration, qui inclut DES compétences et se rapproche du projet intégrateur. Méthode d'élaboration dans une logique de compétences (liste) empêche les compétences prescrites et réelles de se rejoindre. Famille de situations.	2

Les références cognitives de la CUDC				
Auteur (s)	Titre	Corpus CUDC	Sujet	n
De Ketele, J-M. (1996)	<i>Pédagogie universitaire</i>	Jonnaert <i>et al.</i> , 2005	Définition des compétences de l'auteur (pour comparer).	1
De Ketele, J-M., Chastrette, M., Cross, D., Mettelin, P. et Thomas, J. (1989)	<i>Guide du formateur</i>	Jonnaert <i>et al.</i> , 2005	Objectif terminal d'intégration, qui inclut DES compétences et se rapproche du projet intégrateur.	1
De Landsheere, V. (1992).	<i>L'éducation et la formation</i>	Jonnaert, 2012b	Idéologies qui sous-tendent les programmes d'études.	1
De Landsheere, V. et De Landsheere, G. (1975)	<i>Définir les objectifs de l'éducation</i>	Jonnaert, 2009; Jonnaert <i>et al.</i> , 2011	Objectifs opérationnels (logique PPO).	2
De Vecchi, G. et Carmona-Magnaldi, N. (2002)	<i>Faire vivre de véritables situations-problèmes</i>	Jonnaert et Simbagoye, 2012	Définition de résolution de problème.	1
Delorme, C. (2005)	<i>L'approche par les compétences dans la construction des curricula: essai d'analyse</i>	Jonnaert, 2008, 2009; Jonnaert <i>et al.</i> , 2007	La recherche est instable sur les compétences, car quoi et comment apprendre.	3
Delory, C. (1991)	<i>Quelle taxonomie des compétences scolaires utiliser dans une banque d'item?</i>	Jonnaert, 2008; Jonnaert <i>et al.</i> , 2006	Longue date de la polysémie des compétences.	2
Désautels, J. et Roth, W.-M., (1999)	<i>Demystifying Epistemological Practice</i>	Jonnaert, 2006	Les hypothèses sur le processus de construction de connaissance dépendent du paradigme épistémologique.	1
Dewey, J. (1958)	<i>Experience and nature</i>	Jonnaert, 2008	Le rapport aux expériences de vie.	1
Dewey, J. (1993)	<i>Logique. La théorie de l'enquête</i>	Jonnaert, 2007	Une situation est un tout contextuel. Préfère parler de transaction au lieu d'interaction, car interaction évoque polarité entre sujet et objet.	1
Dewey, J. et Bentley, A. (1949)	<i>Knowing and the Know</i>	Jonnaert, 2008	Le rapport aux expériences de vie.	1
Dolz, J., Jacquin, M. et Schneuwly, B. (2006)	<i>Le curriculum enseigné en classe de français au secondaire : une approche à travers des objets</i>	Jonnaert, 2011c	Analyse du passage d'un programme à la salle de classe.	1

Les références cognitives de la CUDC				
Auteur (s)	Titre	Corpus CUDC	Sujet	n
	<i>enseignés</i>			
Douady, R. (1983)	<i>Rapport entre enseignement-apprentissage : dialectique outil-objet, jeux de cadre</i>	Jonnaert, 2009; Jonnaert <i>et al.</i> , 2010	Conditions (critères) pour qu'une situation existe pour l'élève (sens, but, traitement, intérêt, ouverture, différenciation, apprentissage).	2
Enthoven, J.-P. et Burguière, A. (2009)	<i>Un artisan, pas un maître penseur. Ce que je suis, par Claude Lévi-Strauss</i>	Jonnaert, 2011c	Importance de l'environnement social et culturel.	1
Evans, N. (2005)	<i>Curriculum change in secondary school</i>	Jonnaert, 2011b	Difficultés aux réformes APC (réductionnisme de la notion de compétence).	1
Fabre, M. (1999)	<i>Situations-problèmes et savoir scolaire</i>	Jonnaert, 2008	Le rapport aux expériences de vie.	1
Fabre, M. (2006)	<i>Qu'est-ce que problématiser? L'apport de John Dewey</i>	Jonnaert, 2008	Le rapport aux expériences de vie.	1
Fabre, M. et Vellas, É. (2006)	<i>Situations de formation et problématisation</i>	Jonnaert, 2011b; Jonnaert <i>et al.</i> , 2010	Freinet et Dewey pionniers de l'APS. Clarification du concept de situation. APS. Compétences en action et en situation.	2
Fijalkow, J. et Nault, T. (2002)	<i>La gestion de la classe</i>	Defise <i>et al.</i> , 2008	Gestion de classe.	1
Fornel, M. (1999)	<i>Indexicalité, dépendance contextuelle et situations</i>	Jonnaert, 2007	Impossible de prédire les circonstances, donc les actions reposent sur une planification vague.	1
Forquin, J-C. (1984)	<i>La sociologie du curriculum en Grande-Bretagne : une nouvelle approche des enjeux sociaux de la scolarisation</i>	Jonnaert, 2008	* absente du texte et présente dans la liste bibliographique.	1
Forquin, J-C. (1989)	<i>École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques</i>	Jonnaert, 2008	* absente du texte et présente dans la liste bibliographique.	1
Fourez, G. (2002)	<i>Approches didactiques de l'interdisciplinarité</i>	Jonnaert <i>et al.</i> , 2005	Ce sont les réponses aux situations qui sont interdisciplinaires, et non les situations.	1
Fuller, B. et Clarke, P. (1994)	<i>Raising school effects while ignoring culture? Local conditions and the influence of classrooms</i>	Jonnaert, 2009	L'efficacité du matériel d'enseignement dépend de la façon dont l'enseignant l'utilise.	1
Gagné, R.M. et Briggs, J.L. (1974)	<i>Principles of instructional design</i>	Jonnaert <i>et al.</i> , 2006	Modèle de référence pour les programmes d'études (objectifs hiérarchisés)	1

Les références cognitives de la CUDC				
Auteur (s)	Titre	Corpus CUDC	Sujet	n
Ganascia, J-G. (1996)	<i>Les sciences cognitives</i>	Jonnaert et Simbagoye, 2012	L'influence de la société, la culture et le contexte sur la situation (résolution de problème).	1
Gardner, H. (1985)	<i>Histoire de la révolution cognitive. La nouvelle science de l'esprit</i>	Jonnaert, 2006; Jonnaert <i>et al.</i> , 2005	Paradoxe : PPO comme référence majeure à l'école, alors que le comportementalisme n'est plus accepté. Spécialiste de la cognition qui cerne de mieux en mieux le processus de construction des connaissances.	2
Gareta, G. (1999)	<i>Situation et objectivité. Activité et émergence des objets dans le pragmatisme de Dewey et Mead</i>	Jonnaert, 2007	Interaction évoque polarité entre sujet et objet.	1
Gauthier, V. (2007)	<i>Une première Nord-Américaine : une première cohorte finissante formée sans aucune leçon magistrale</i>	Jonnaert, 2007	Logique de compétences pour la formation des ingénieurs à l'Université de Sherbrooke.	1
Gerdes P. (2006)	<i>La problématique des savoirs endogènes dans une perspective curriculaire</i>	Jonnaert <i>et al.</i> , 2006	Banques de situations : recherche qui montre l'émergence d'un savoir endogène éloigné des savoirs dans les programmes d'études.	1
Giacometti, A. (1993)	<i>Je ne sais ce que je vois qu'en travaillant. Propos recueillis par Yvon Taillandier</i>	Jonnaert et Simbagoye, 2012	Le moyen de rendre la vision du monde (les situations).	1
Gilbert, T.F. (1962)	<i>Mathetics : the technology of education</i>	Jonnaert, 2009	Analyses mathématiques.	1
Gillet, B. (1998)	<i>Pour une écologie du concept de compétence</i>	Jonnaert <i>et al.</i> , 2007	La compétence comme principe organisateur : praxéologique. Relation entre ressources et situations : praxéologique.	1
Gillet, P. (1991) CEPEC	<i>Construire la formation</i>	Jonnaert <i>et al.</i> , 2005	Définition des compétences de l'auteur (pour comparer). Compétences dans une logique d'organisation de la formation. Ce sont les compétences qui déterminent les contenus.	1
Glover, B. (1998)	<i>The World Encyclopaedia of beer</i>	Jonnaert, 2006	Exemple de savoir codifié.	1
Gohier, C. et Grossmann, S. (2001)	<i>La formation fondamentale, un concept périmé ? La mondialisation de la compétence</i>	Jonnaert <i>et al.</i> , 2005	L'équilibre des finalités utilitaire, cognitive et culturelle.	1
Golby, M., Greenwald, J. et R.,	<i>Curriculum design</i>	Jonnaert, 2008	* absente du texte et présente dans la liste bibliographique.	1

Les références cognitives de la CUDC				
Auteur (s)	Titre	Corpus CUDC	Sujet	n
West (1975)				
Gréco, P. (1985)	<i>Réduction et construction</i>	Jonnaert <i>et al.</i> , 2005	Pluralité du constructivisme et démontrer la dimension sociale dans les travaux de Piaget, donc pas nécessaire de distinguer socioconstructivisme et constructivisme.	1
Greeno, J.G. (1997)		Jonnaert <i>et al.</i> , 2010	Approche située (variété, mais activité est toujours située).	1
Greeno, J.G. (1998)		Jonnaert <i>et al.</i> , 2010	Approche située (variété, mais activité est toujours située).	1
Greeno, J.G., Smith, D.R. et Moore, J.L. (1993)	<i>Transfer of situated learning</i>	Jonnaert <i>et al.</i> , 2010	Approche située (variété, mais activité est toujours située).	1
Guignard, N. (1988)	<i>Si l'erreur m'était contée... Essai critique des évaluations et étude de quelques rapports entre apprentissage, recherche et évaluation</i>	Jonnaert, 1995	* absente du texte et présente dans la liste bibliographique.	1
Guillevic, C. (1991)	<i>Psychologie du travail</i>	Jonnaert <i>et al.</i> , 2005	Définition des compétences en psychologie du travail (pour montrer que certains auteurs font seulement référence aux ressources cognitives).	1
Hilbert, R.A. (1982)	<i>Competency-based teacher education versus the real world: Some natural limitations to bureaucratic reform</i>	Jonnaert <i>et al.</i> , 2005	Définition des compétences dans les formations aux É-U qui sont considérées comme des routines comportementales (pour comparer).	1
Horsley, M. (2004)	<i>An expert teacher's use of textbooks in the classroom</i>	Jonnaert, 2009	L'efficacité du matériel d'enseignement dépend de la façon dont l'enseignant l'utilise.	1
Houdé, O., Kayser, D., Koenig, O., Proust, J. et Rastier, F. (dir.) (1998)	<i>Vocabulaire de sciences cognitives</i>	Jonnaert <i>et al.</i> , 2005	Cheminement du concept de compétence : en psychologie du développement cognitif.	1
Huberman, M. (1988)	<i>La pédagogie de la maîtrise : idées, force, analyses, bilan</i>	Jonnaert <i>et al.</i> , 2011	Description de la pédagogie de la maîtrise en 5 étapes.	1
Hulleman, C.S et	<i>Promoting interest and performance</i>	Jonnaert et	Particulièrement chez les élèves faibles, le lien entre	1

Les références cognitives de la CUDC				
Auteur (s)	Titre	Corpus CUDC	Sujet	n
Harackiewicz, J.M. (2009)	<i>in high school science class</i>	Simbagoye, 2012	contexte de vie et contenu scolaire favorise la motivation et un meilleur apprentissage.	
Jabot, M.H. et Merigaud, P. (1991)	<i>Un PAE au collège. Mathématique et antiquité</i>	Jonnaert et Simbagoye, 2012	Nécessité d'analyser une situation.	1
Jackson, P.W. (1992)	<i>Handbook on research on curriculum</i>	Jonnaert, 2008, 2009	Curriculum coordonne les programmes d'études aux manuels, guides pédagogiques, outils d'évaluation.	2
Juliet, C. (1990)	<i>Entretien avec Pierre Soulages</i>	Jonnaert et Simbagoye, 2012	On ne connaît pas d'avance ce que l'on cherche.	1
Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (dir.) (2000)	<i>Introduction à la recherche en éducation</i>	Jonnaert <i>et al.</i> , 2005	Le constructivisme qui s'oppose au positivisme.	1
Keeves, J. (1992)	<i>Methodology and Measurement in International Surveys</i>	Jonnaert, 2006, 2008, 2011c, 2012b; Jonnaert <i>et al.</i> , 2006	Décalage entre le prescrit et le réel. Distinction entre le curriculum officiel, implanté et maîtrisé. Niveaux de développement curriculaire (macro, méso et micro).	5
Kibler, R., Barker, L. et Miles, D. (1970)	<i>Behavioral Objectives and Instruction</i>	Jonnaert, 2009	Comportement : actions et mouvements observables.	1
Koerner, J.D. (1963)	<i>The miseducation of American teachers</i>	Jonnaert <i>et al.</i> , 2005	Cheminement du concept de compétence : formation des maîtres aux États-Unis.	1
Kuhn, T.S. (1962)	<i>The structure of scientific revolutions</i>	Jonnaert <i>et al.</i> , 2007	Lorsqu'il a changement de paradigme épistémologique, d'importants changements de critères accompagnent.	1
Laflaquière, J. (2002)	<i>Cognition située et application aux espaces documentaires</i>	Jonnaert <i>et al.</i> , 2005	Cognition située : apprentissage intégré à l'action et reconstruit en fonction de la situation et contextualisation de l'enseignement.	1
Lave, J. (1988)	<i>Cognition in practice : Mind, mathematics, and culture in everyday life</i>	Jonnaert <i>et al.</i> , 2005; Jonnaert <i>et al.</i> , 2006; Jonnaert <i>et al.</i> , 2007; Jonnaert <i>et al.</i> , 2010	Cognition située – ressources structurantes, en situation (tous les éléments de la situation, la personne et l'action incluse) et en contexte social dans les pratiques quotidiennes.	4
Lave, J. (1991)	<i>Acquisition des savoirs et pratiques de groupe</i>	Jonnaert <i>et al.</i> , 2005; Jonnaert <i>et</i>	Cognition située – ressources structurantes Approche située (variété, mais activité est toujours	3

Les références cognitives de la CUDC				
Auteur (s)	Titre	Corpus CUDC	Sujet	n
		<i>al.</i> , 2006; Jonnaert <i>et al.</i> , 2010	située).	
Lave, J. (1997)	<i>The culture of acquisition and the practice of understanding</i>	Jonnaert <i>et al.</i> , 2010	Approche située (variété, mais activité est toujours située).	1
Lave, J. et Wenger, E. (1991)	<i>Situated learning: Legitimate peripheral participation</i>	Jonnaert <i>et al.</i> , 2005; Jonnaert <i>et al.</i> , 2006; Jonnaert <i>et al.</i> , 2007; Jonnaert <i>et al.</i> , 2010	Cognition située - les ressources sont aussi l'accès au savoir des autres, aux artefacts (outils et technologies), à la culture et aux systèmes symboliques et sémiotiques. Les compétences collectives (pas la somme des compétences individuelles). Salle de classe est une communauté de pratique. Approche située (variété, mais activité est toujours située).	4
Laveault, D. (2007)	<i>Quelles compétences, quels types de validité pour l'évaluation</i>	Jonnaert, 2011b	Nécessité de modéliser pour évaluer.	1
Laws, K. et Horsley, M. (2004)	<i>Educational equity? textbooks in New South Wales secondary schools</i>	Jonnaert, 2009	L'efficacité du matériel d'enseignement dépend de la façon dont l'enseignant l'utilise.	1
Lawton, D. (1983)	<i>Curriculum studies and Educational Planning</i>	Jonnaert, 2008	* absente du texte et présente dans la liste bibliographique.	1
Le Boterf, G. (1994)	<i>De la compétence. Essai sur un attracteur étrange</i>	Jonnaert, 2008; Jonnaert <i>et al.</i> , 2005	Définition des compétences pour montrer que certains auteurs font seulement référence aux ressources cognitives. * absente du texte (Jonnaert, 2008) et présente dans la liste bibliographique.	2
Le Boterf, G. (2001).	<i>Construire les compétences individuelles et collectives</i>	Jonnaert <i>et al.</i> , 2005	Parallèle entre le travail en entreprise et la PPO (attente sociale du moment).	1
Le Boterf, G. (2004)	<i>Ingénierie et évaluation des compétences.</i>	Jonnaert, 2008	* absente du texte et présente dans la liste bibliographique.	1
Le Moigne, J-L. (1995)	<i>Les épistémologies constructivistes</i>	Jonnaert <i>et al.</i> , 2005	Positivisme : qui ne permet pas le dialogue entre les disciplines et nécessité d'interdisciplinarité.	1
Legendre, M-F.	<i>Transformer les savoirs pour les</i>	Jonnaert <i>et al.</i> ,	Approche par compétences privilégie une entrée par	1

Les références cognitives de la CUDC				
Auteur (s)	Titre	Corpus CUDC	Sujet	n
(1998)	<i>rendre accessibles aux élèves</i>	2006	les situations, plus globales et interdisciplinaires.	
Legendre, M-F. (2000)	<i>La logique d'un programme par compétences</i>	Jonnaert, 2008; Jonnaert <i>et al.</i> , 2005	Position divergente sur la définition des compétences. * absente du texte (Jonnaert, 2008) et présente dans la liste bibliographique.	2
Legendre, M-F. (2004)	<i>Cognitivisme et socioconstructivisme : des fondements théoriques à leur utilisation dans l'élaboration et la mise en œuvre du nouveau programme de formation</i>	Jonnaert <i>et al.</i> , 2006	Approche par compétences privilégie une entrée par les situations, plus globales et interdisciplinaires. Socioconstructivisme incompatible avec comportementaliste.	1
Legendre, M-F. (2008)	<i>La notion de compétence au cœur des réformes curriculaires : effet de mode ou moteur de changement en profondeur</i>	Jonnaert, 2011b; 2011e; Jonnaert <i>et al.</i> , 2010; 2011c	Référence pour la notion de compétences. Les compétences sont peu prédictibles. « la compétence ne se donne jamais à voir directement, elle est indissociable de l'activité du sujet et de la singularité du contexte dans lequel elle s'exerce, elle est structurée de façon combinatoire et dynamique, elle est construite et évolutive, elle comporte une dimension métacognitive et une dimension à la fois individuelle et collective ».	4
Legendre, R. (2005)	<i>Dictionnaire actuel de l'éducation</i>	Jonnaert, 2008	* absente du texte (Jonnaert, 2008) et présente dans la liste bibliographique.	1
Léguéré, J.P. (2003)	<i>Approvisionnement en livres scolaires: vers plus de transparence. Afrique francophone</i>	Jonnaert, 2009	Institut International de Planification de l'Éducation de l'UNESCO Multiplicité des intérêts dans l'élaboration des manuels scolaires : inefficience.	1
Lenoir, Y. (2002)	<i>Les réformes actuelles de la formation à l'enseignement en France et aux États-Unis: élément de mise en perspective socio-historique à partir du concept d'éducation</i>	Jonnaert, 2008	Courant anglophone : vision pragmatique et instrumentale entre finalité et insertion sociale.	1
Lenoir, Y. (2006)	<i>Introduction. Entre tous savoirs et tous savoir-faire : quel curriculum de formation à l'enseignement?</i>	Jonnaert, 2008	Curriculum : usage restreint dans la sphère francophone jusqu'à ces dernières années, mais central dans les pays anglophones. Courant anglophone : fonctionnalité des apprentissages.	1

Les références cognitives de la CUDC				
Auteur (s)	Titre	Corpus CUDC	Sujet	n
Lenoir, Y. et Sauvé, L. (1998)	<i>De l'interdisciplinarité scolaire à l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement : un état de la question</i>	Jonnaert <i>et al.</i> , 2005	Interdisciplinarité scolaire : l'intégration des processus d'apprentissage et des savoirs. L'émergence d'un nouveau type de savoir.	1
Leplat, J. (1991)	<i>Compétence et ergonomie</i>	Jonnaert <i>et al.</i> , 2005	Définition des compétences de l'auteur (pour comparer).	1
Leplat, J. (1997)	<i>Regards sur l'activité</i>	Jonnaert, 2008; Jonnaert <i>et al.</i> , 2005	Compétence incorporée dans l'agir. * absente du texte (Jonnaert, 2008) et présente dans la liste bibliographique.	2
Lévy, P. (1994)	<i>L'intelligence collective et ses objets</i>	Jonnaert <i>et al.</i> , 2007	Relations harmonieuses et compétences collectives.	1
Lévy, P. (1995)	<i>Pour l'intelligence collective</i>	Jonnaert <i>et al.</i> , 2007	Compétence collective est la reconnaissance et le renforcement mutuels des intelligences uniques.	1
Lévy, P. (1997)	<i>L'intelligence collective: pour une anthropologie du cyberspace</i>	Jonnaert <i>et al.</i> , 2007	Intelligence collective.	1
Lewy, A. (1977)	<i>Handbook of Curriculum Evaluation</i>	Jonnaert, 2008; Jonnaert <i>et al.</i> , 2010	Démarche techniciste en 6 étapes linéaires.	2
Lindvall, C.M. (1964)	<i>Defining Educational Objectives</i>	Jonnaert <i>et al.</i> , 2006	Modèle de référence pour les programmes d'études (objectifs hiérarchisés).	1
Mager, R.F. (1962)	<i>Preparing objectives for programmed instruction</i>	Jonnaert, 2009	Suggestion aux rédacteurs de programmes d'études pour préciser les comportements attendus (identification et condition).	1
Makuwa, D.K. (2010)	<i>Acquis des élèves : des résultats contrastés</i>	Jonnaert, 2011c	Les apprentissages scolaires ne sont pas traduits dans les enquêtes internationales sur les acquis d'élèves.	1
Mangez, É. (2008)	<i>Réformer les contenus d'enseignement : une sociologie du curriculum</i>	Jonnaert, 2011b, 2012b	Compétences en action et en situation. Étude en Belgique francophone qui montre que les pratiques divergent selon la compréhension du programme.	2
Marsh, C. et Willis, G. (1995)	<i>Curriculum alternative approaches, on going issue</i>	Jonnaert, 2012b	7 catégories de programmes éducatifs.	1
Martinand, J.-L. (1986)	<i>Connaître et transformer la matière</i>	Jonnaert <i>et al.</i> , 2005	Objectifs-obstacles (ne pas rejeter le concept d'objectif et en conserver les apports).	1

Les références cognitives de la CUDC				
Auteur (s)	Titre	Corpus CUDC	Sujet	n
Martinand, J.-L. (2001)	<i>Pratiques de référence et problématique de la référence curriculaire</i>	Jonnaert, 2011c	Cheminement curriculaire de savoirs codifiés (transposition didactique).	1
Martineau, S. (2005)	<i>L'observation en situation : enjeux, possibilités et limites</i>	Jonnaert, 2011b	Méthodologie de l'observation en situation (évaluation).	1
Matalon, B. (1996)	<i>La construction de la science. De l'épistémologie à la sociologie de la connaissance scientifique.</i>	Jonnaert <i>et al.</i> , 2010	Les connaissances sont dépendantes de l'environnement social dans lequel elles se construisent.	1
Matlin, M.W. (2001)	<i>La cognition. Une introduction à la psychologie cognitive</i>	Jonnaert, 2006	L'évaluation des comportements cognitifs par l'analyse de multiples applications des items aux élèves.	1
Mauffette, Y. (2006)	<i>Le changement est-il possible?</i>	Jonnaert, 2007	Logique de compétences pour le programme de biologie à l'UQAM.	1
Melouki, M.H. (2010)	<i>Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec</i>	Jonnaert, 2011b, 2012b	Difficultés aux réformes APC (réductionnisme de la notion de compétence). Étude qui montre un écart entre le prescrit et la réalité dans le renouveau pédagogique au Québec.	2
Mercer, N. (1992)	<i>Culture, context and the construction of knowledge in the classroom</i>	Jonnaert <i>et al.</i> , 2010	Approche située (variété, mais activité est toujours située).	1
Metfessel, N.S., Michaël, W.B. et Kirsner, D.A. (1970)	<i>Instrumentation of Bloom's and Krathwohl's taxonomies for writing educational objectives</i>	Jonnaert, 2009	Proposent une série de verbes pour rédiger des objectifs opérationnels dans un curriculum en terme de comportements observables.	1
Meyer, J.W. (2006)	<i>World Models, National Curricula, and the Centrality of the Individual</i>	Jonnaert, 2008, 2009	Curriculum coordonne les programmes d'études aux manuels, guides pédagogiques, outils d'évaluation.	2
Minder, M. (1977)	<i>Didactique fonctionnelle. Objectifs, stratégies, évaluation, pour une nouvelle méthodologie scolaire</i>	Jonnaert <i>et al.</i> , 2005	L'éducation comme une entreprise de modification du comportement (attentes sociales).	1
Montmollin, M. (1986)	<i>L'intelligence de la tâche</i>	Jonnaert, 2008; Jonnaert <i>et al.</i> , 2005	Définition des compétences de l'auteur (pour comparer). * absente du texte (Jonnaert, 2008) et présente dans la liste bibliographique.	2
Montmollin, M. (1996)	<i>Savoir travailler: le point X de l'ergonomie</i>	Jonnaert <i>et al.</i> , 2005	Définition des compétences en ergonomie (pour montrer que certains auteurs font seulement référence	1

Les références cognitives de la CUDC				
Auteur (s)	Titre	Corpus CUDC	Sujet	n
			aux ressources cognitives).	
Morel, D. (2007)	<i>Linguistics and language acquisition research from 1960 to 1990: orientations, developments and pedagogical implications</i>	Jonnaert <i>et al.</i> , 2007	ORÉ Les compétences communicatives. Compétences et personne en action et en situation.	1
Mottier-Lopez, L. (2008)	<i>Apprentissage situé. La microculture de classe en classe de mathématiques</i>	Jonnaert, 2011b; Jonnaert <i>et al.</i> , 2010; Jonnaert et Simbagoye, 2012	Importance des situations pour construire des connaissances. Compétences en action et en situation.	3
Mucchielli, A. (2004)	<i>Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines</i>	Jonnaert <i>et al.</i> , 2010	7 étapes pour élaborer un modèle en recherche qualitative (découpage d'un contexte clé, examen des faits à l'aide d'un ensemble paradigmique cohérent, mise à jour des processus, formulation d'un modèle provisoire, observation d'autres faits, confrontation du modèle provisoire avec les faits, retour critique).	1
Musgrave, P. W. (1968)	<i>The contribution of Sociology to the Study of the Curriculum</i>	Jonnaert <i>et al.</i> , 2010	Curriculum : dimension sociale fondamentalement négociée.	1
Nanzhao, Z. et Muju, Z. (2007)	<i>Educational reform and curriculum change in China: a comparative case study</i>	Jonnaert, 2011b	Difficultés aux réformes APC (réductionnisme de la notion de compétence).	1
Nault, T. (1998)	<i>L'enseignant et la gestion de classe</i>	Defise <i>et al.</i> , 2008	* absente du texte et présente dans la liste bibliographique.	1
Nieto, S., Bode, P., Kang, E. et Raible, J. (2008)	<i>Identity, Community and Diversity. Retheorizing Multicultural Curriculum for the Postmodern Era</i>	Jonnaert, 2011c	Conception du curriculum qui rejoint celle de la CUDC.	1
Opertti, R. (2008)	<i>Les approches par compétences et la mise en œuvre du curriculum en Amérique latine : processus en cours et défi à relever</i>	Jonnaert, 2011b	Compétences en action et en situation.	1
Pallascio, R. (2000)	<i>Vers une contextualisation des apprentissages par compétences</i>	Jonnaert <i>et al.</i> , 2005	Définition des compétences de l'auteur (pour comparer).	1

Les références cognitives de la CUDC				
Auteur (s)	Titre	Corpus CUDC	Sujet	n
Pastré, P. (2004)	<i>Introduction. Recherches en didactique professionnelle</i>	Jonnaert, 2006, 2008, 2011b; Jonnaert <i>et al.</i> , 2006	Définition de compétence qui a servi l'élaboration d'une grille d'analyse. La connaissance est une adaptation intelligente aux situations. * absente du texte (Jonnaert, 2008) et présente dans la liste bibliographique. La conceptualisation de la compétence (adaptation). Pratique réflexive en didactique professionnelle.	4
Pastré, P. (2004)	<i>Le rôle des concepts pragmatiques dans la gestion de situations problèmes : le cas des régleurs en plasturgie</i>	Jonnaert <i>et al.</i> , 2006	Compétences organisent l'activité. Structure dynamique ancrée dans l'expérience et la pratique de la personne en situation.	1
Pastré, P. et Samurçay, R. (2001)	<i>Travail et compétence : un point de vue de didacticien. Activités de travail et dynamique des compétences</i>	Jonnaert, 2007, 2008, 2011b; Jonnaert <i>et al.</i> , 2005; Jonnaert <i>et al.</i> , 2010	Définition des compétences de l'auteur (pour comparer et rapport de la personne aux situations). Les compétences explicitées; conceptualisation qui permet le transfert de la compétence à d'autres situations. * absente du texte (Jonnaert, 2008) et présente dans la liste bibliographique. Le développement des compétences s'inscrit dans une théorie de l'action. La conceptualisation de la compétence (adaptation). Pratique réflexive en didactique professionnelle.	5
Pea, R.D. (1993)	<i>Practices of distributed intelligence and design for education</i>	Jonnaert <i>et al.</i> , 2006; Jonnaert <i>et al.</i> , 2007	*référence absente du texte dans Jonnaert <i>et al.</i> (2006), mais dans la liste bibliographique. Intelligence distribuée. Environnement fait partie de l'intelligence.	2
Pépin, Y. (1994)	<i>Savoirs pratiques et savoirs scolaires: une représentation constructiviste de l'éducation</i>	Jonnaert, 2011b	La viabilité de la compétence.	1
Pepper, D. (2008)	<i>Primary curriculum changes : direction of travel in 10 countries</i>	Jonnaert, 2011b, 2012b	Difficultés aux réformes APC (réductionnisme de la notion de compétence). Faiblesse, voire absence d'outils, de techniques et de méthodes pour analyser de façon critique et	2

Les références cognitives de la CUDC				
Auteur (s)	Titre	Corpus CUDC	Sujet	n
			comparative les programmes éducatifs.	
Perkins, D. N. (1995)	<i>L'individu-plus : une vision distribuée de la pensée et de l'apprentissage</i>	Jonnaert <i>et al.</i> , 2006	Approche située des compétences : intelligence distribuée.	1
Perkins, D.N. (1993)	<i>Person-plus: a distributed view of thinking and learning</i>	Jonnaert <i>et al.</i> , 2007	Cognition distribuée. Néglige l'aspect de la personne en situation. Les ressources de l'environnement sont des moyens d'action, donc internes.	1
Perrenoud, P. (1991)	<i>Ambiguités et paradoxes de la communication en classe. Toute interaction ne contribue pas à la régulation des apprentissages</i>	Jonnaert, 1995	Condition difficile dans les salles de classe.	1
Perrenoud, P. (1997)	<i>Construire des compétences dès l'école.</i>	Jonnaert, 2008; Jonnaert <i>et al.</i> , 2005	Définition des compétences (pour comparer). Stabilisation du concept de compétence. Position divergente sur la définition des compétences. * absente du texte (Jonnaert, 2008) et présente dans la liste bibliographique.	2
Perrenoud, P. (2002a)	<i>D'une métaphore à l'autre : transférer ou mobiliser ses connaissances ?</i>	Jonnaert <i>et al.</i> , 2005	Définition des compétences (pour montrer que certains auteurs font seulement référence aux ressources cognitives).	1
Perrenoud, P. (2002b)	<i>Les cycles d'apprentissage. Une autre organisation du travail pour combattre l'échec scolaire</i>	Jonnaert <i>et al.</i> , 2005	Acceptation des objectifs dans une logique de compétence (avec amendement radical).	1
Piaget, J. (1963)	<i>Biologie et connaissances</i>	Jonnaert <i>et al.</i> , 2005	Définition de capacité (structure cognitive stabilisée).	1
Piaget, J. (1967)	<i>Logique et connaissance scientifique</i>	Jonnaert, 2006	La typologie de Piaget pour définir les connaissances.	1
Piaget, J. (1974)	<i>Réussir et comprendre</i>	Jonnaert <i>et al.</i> , 2005	Le rôle des situations dans la logique des compétences.	1
Plessis-Bélair, G. (2008)	<i>Grille d'autoanalyse pour s'aider à mener un oral réflexif dans sa classe</i>	Simbagoye <i>et al.</i> , 2008	Le contexte scolaire influence le développement des capacités d'analyse et la verbalisation de la pensée.	1
Poirier-Proulx, L. (1999)	<i>La résolution de problèmes en enseignement</i>	Jonnaert et Simbagoye, 2012	Définition du terme problème.	1

Les références cognitives de la CUDC				
Auteur (s)	Titre	Corpus CUDC	Sujet	n
Raynal, F. et Rieunier, A. (1997)	<i>Pédagogie : dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation et psychologie cognitive</i>	Cyr <i>et al.</i> , 2008; Jonnaert <i>et al.</i> , 2005	Définition des compétences de l'auteur (pour comparer). Profil de sortie.	2
Renaud, L., Chevalier, S., Dufour, R., O'Loughlin, J., Beaudet, N., Bourgeois, A. et Ouellet, D. (1997).	<i>Évaluation de l'implantation d'un curriculum scolaire : pistes d'interventions pour optimiser l'adoption et l'implantation de programmes d'éducation à la santé dans les écoles</i>	Jonnaert, 2011c	Évaluation de l'implantation d'un programme de formation, différent entre l'implanté et l'officiel.	1
Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delambre, I et D. Lahanier-Reuter (2007)	<i>Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques</i>	Jonnaert, 2008, 2011c	Définition du curriculum dans la documentation francophone.	2
Richard, J.-F. (1985)	<i>La représentation du problème</i>	Jonnaert et Simbagoye, 2012	Définition de situation-problème.	1
Richard, J.-F. (1990)	<i>Les activités mentales. Comprendre, raisonner, trouver des Solutions</i>	Jonnaert, 2006	L'évaluation des comportements cognitifs par l'analyse de multiples applications des items aux élèves.	1
Riegel, K. (1975)	<i>Toward a dialectical theory of development</i>	Jonnaert <i>et al.</i> , 2005	Perçoit le constructivisme de Piaget « contre-nature », car le développement ne dépend pas seulement des facteurs internes.	1
Roegiers, X. (1997)	<i>Analyser une action d'éducation ou de formation</i>	Jonnaert <i>et al.</i> , 2005	Capacité constitutive des compétences. Objectif terminal d'intégration qui inclut DES compétences et se rapproche du projet intégrateur. Définition des compétences de l'auteur (pour comparer).	1
Roegiers, X. (2000)	<i>Une pédagogie de l'intégration</i>	Jonnaert, 2011b	Les approches qui font des listes sont en contradiction avec des démarches de métacognition.	1
Roegiers, X. (2003)	<i>Des situations pour intégrer les acquis scolaires</i>	Jonnaert, 2011b; Jonnaert <i>et al.</i> , 2007	Dans le processus traditionnel, les situations n'ont pas de place, elles sont liées à l'enseignement uniquement. Famille de situations.	1

Les références cognitives de la CUDC				
Auteur (s)	Titre	Corpus CUDC	Sujet	n
Roegiers, X. (2008)	<i>L'approche par compétences dans le monde : entre uniformisation et différenciation, entre équité et inéquité</i>	Jonnaert, 2011b	Notion de compétences permet d'identifier le prescrit des programmes d'études (à l'encontre de la CUDC).	1
Roegiers, X. (2006)	<i>L'APC qu'est-ce que c'est?</i>	Jonnaert, 2007	PPO et pédagogie de l'intégration.	1
Ropé E. et Tanguy, L. (1994)	<i>Savoirs et compétences: de l'usage de ces notions dans l'école et dans l'entreprise</i>	Jonnaert <i>et al.</i> , 2007	Les compétences prescrites, déconnectées des situations d'utilisation.	1
Ropé, F. (1994).	<i>Des savoirs aux compétences ? Le cas du français</i>	Jonnaert, 2008; Jonnaert <i>et al.</i> , 2005	Mettre en question la pertinence de la logique de compétences, car peut être remplacé par objectifs. * absente du texte (Jonnaert, 2008) et présente dans la liste bibliographique.	2
Rosenberg, D. (1998)	<i>Getting books to school pupils in Africa</i>	Jonnaert, 2009	L'efficacité du matériel d'enseignement dépend de la façon dont l'enseignant l'utilise.	1
Rosenmund, M. (2006)	<i>The Current Discourse on Curriculum Change</i>	Cyr <i>et al.</i> , 2008; Jonnaert, 2009	Curriculum coordonne les programmes d'études aux manuels, guides pédagogiques, outils d'évaluation.	2
Ross, K.N. et Zuze, L. (2004)	<i>Performance des systèmes scolaires : approches traditionnelles et alternatives</i>	Jonnaert, 2006	Critique à l'évaluation qui porte sur des savoirs codifiés.	1
Roth, E.M. et Woods, D.D. (1988)	<i>Aiding Human Performance. Cognitive Analysis</i>	Jonnaert, 2006	Travaux relatifs à la notion d'exigence cognitive (décalage entre le prescrit et l'effectif).	1
Roth, W.M. et Désautels, J. (2002)	<i>Science Education as/for Sociopolitical Action</i>	Jonnaert, 2006	Le savoir est social.	1
Sargent, C., Byrne, A. et O'Donnell, S. (2010)	<i>Thematic probe. Curriculum review in the INCA countries,</i>	Jonnaert, 2011b, 2012b	Difficultés aux réformes APC (réductionnisme de la notion de compétence). Faiblesse, voire absence d'outils, de techniques et de méthodes pour analyser de façon critique et comparative les programmes éducatifs.	2
Saussure, F. (1972)	<i>Cours de linguistique générale</i>	Jonnaert <i>et al.</i> , 2005; Jonnaert <i>et al.</i> , 2007	Cheminement du concept de compétence : compétences et linguistique.	2
Schiro, M.S. (2008)	<i>Curriculum Theory. Conflicting Visions and Enduring</i>	Jonnaert, 2011c, 2012b	Interactions entre les 3 niveaux de curriculum. Idéologies qui sous-tendent les programmes d'études.	2

Les références cognitives de la CUDC				
Auteur (s)	Titre	Corpus CUDC	Sujet	n
Schriven, M. (1967)	<i>The Methodology of Evaluation</i>	Jonnaert, 2011c	À l'affût d'une certaine homogénéité entre les 3 niveaux de curriculum qu'il hiérarchise.	1
Schroeder, C.M., Scott, T.P. Tolson, H., Huang, T.-Y. et Lee, Y.-H. (2007)	<i>A Meta-Analysis of National Research: Effects of Teaching Strategies on Student Achievement in Science in the United States</i>	Jonnaert, 2011d; Jonnaert <i>et al.</i> , 2010; Jonnaert <i>et al.</i> , 2011; Jonnaert et Simbagoye, 2012	Les démarches qui contextualisent le contenu d'apprentissage conduisent à de meilleurs résultats chez les élèves.	4
Schwab, J.J. (1962)	<i>The concept of the structure of a discipline</i>	Jonnaert <i>et al.</i> , 2006	Travaux pionniers d'une théorie curriculaire qui a fait ses preuves (PPO), ancrée.	1
Shulman, L.S. (2007)	<i>Ceux qui comprennent, le développement de la connaissance dans l'enseignement</i>	Jonnaert, 2009	Conception étendue du curriculum.	1
Shymansky, J.A. et Kyle W.K. Jr. (1992)	<i>Overview: science curriculum reform</i>	Jonnaert, 2008	* absente du texte et présente dans la liste bibliographique.	1
Soto Cornejo, I. (1992)	<i>Mathématiques dans la vie quotidienne des paysans chiliens</i>	Jonnaert <i>et al.</i> , 2006	Banques de situations : recherche qui montre l'émergence d'un savoir endogène éloigné des savoirs dans les programmes d'études.	1
Stroobants, M. (1998)	<i>La production flexible des aptitudes</i>	Jonnaert <i>et al.</i> , 2007	Les moyens d'atteindre les résultats des profils de sortie sont incertains.	1
Suchman, L. A. (1987)	<i>Plans and situated actions: the problem of human-machine communication</i>	Jonnaert, 2007; Jonnaert <i>et al.</i> , 2006; Jonnaert <i>et al.</i> , 2007	Cadre de référence de la cognition située et de l'action située pour l'implantation des TIC. Approche située des compétences. Action située. Les planifications en enseignement ne sont qu'un guide.	3
Taba, H. (1962)	<i>Curriculum Development and Practice</i>	Jonnaert, 2008; Jonnaert <i>et al.</i> , 2006	Travaux pionniers d'une théorie curriculaire qui a fait ses preuves (PPO), ancrée. * absente du texte (Jonnaert, 2008) et présente dans la liste bibliographique.	2
Tanguy, L. (1994)	<i>Rationalisation pédagogique et légitimité politique</i>	Jonnaert <i>et al.</i> , 2005	L'impact du monde de l'entreprise et d'une politique libérale dans l'avènement d'une logique de	1

Les références cognitives de la CUDC				
Auteur (s)	Titre	Corpus CUDC	Sujet	n
			compétences.	
Tanner, D. et Tanner, L. (1975, 1995)	<i>Curriculum development. Theory into practice</i>	Jonnaert, 2008	* absente du texte (Jonnaert, 2008) et présente dans la liste bibliographique.	1
Tardif, J. (2003)	<i>Développer un programme par compétences : de l'intention à la mise en œuvre</i>	Jonnaert, 2008; Jonnaert <i>et al.</i> , 2005	Position divergente sur la définition des compétences. * absente du texte (Jonnaert, 2008) et présente dans la liste bibliographique.	2
Tehio, V. (2010)	<i>Politiques publiques en éducation : l'exemple des réformes curriculaires. Études sur les réformes curriculaires par l'APC en Afrique</i>	Jonnaert, 2011b; Jonnaert <i>et al.</i> , 2011	Situation difficile des réformes APC. (réductionnisme de la notion de compétence).	2
Terssac, G. (1996)	<i>Savoir, compétences et travail.</i>	Jonnaert <i>et al.</i> , 2005	Le cheminement du concept : ergonomie et sociologie du travail.	1
Theureau, J. (2004)	<i>Le cours d'action : méthode élémentaire</i>	Jonnaert, 2007; Jonnaert <i>et al.</i> , 2007; Jonnaert <i>et al.</i> , 2010	Les compétences en ergonomie et psychologie du travail. Les compétences effectives se développent en cours d'action. Le développement des compétences s'inscrit dans une théorie de l'action.	3
Thys, M. et Van den Akker, J. (2009)	<i>Curriculum in development</i>	Jonnaert, 2012b	Niveaux de développement curriculaire (macro, méso et micro).	1
Tourneur, Y. (1974)	<i>Les objectifs du domaine cognitif</i>	Jonnaert <i>et al.</i> , 2006	Travaux pionniers d'une théorie curriculaire qui a fait ses preuves (PPO), ancrée.	1
Tousignant, E. et Boulérice, Y. (2007)	<i>La chaîne éditoriale du manuel scolaire ou comment élaborer un manuel scolaire pour contribuer à la qualité de l'éducation</i>	Jonnaert, 2009	Chaîne éditoriale des manuels scolaires.	1
Traoré, K. (2006)	<i>Étude des pratiques mathématiques développées en contexte par les Siamous au Burkina Faso</i>	Jonnaert <i>et al.</i> , 2006	Banques de situations : Recherche qui montre l'émergence d'un savoir endogène éloigné des savoirs dans les programmes d'études.	1
Trocmé-Fabre, H. (1987)	<i>J'apprends donc je suis</i>	Jonnaert, 1995	Tout est apprentissage.	1
Tyler, R.W. (1949)	<i>Basic Principles of Curriculum and</i>	Jonnaert, 2008,	Modèle de référence pour les programmes d'études	4

Les références cognitives de la CUDC				
Auteur (s)	Titre	Corpus CUDC	Sujet	n
	<i>Instruction</i>	2011c; Jonnaert <i>et al.</i> , 2006; Jonnaert <i>et al.</i> , 2010	(objectifs hiérarchisés). Travaux pionniers d'une théorie curriculaire qui a fait ses preuves (PPO), ancrée. Approche planificatrice. Curriculum : plan d'action pédagogique plus large qu'un programme d'enseignement.	
Tyler, R.W. (1964)	<i>Some persistent questions of the defining of objectives</i>	Jonnaert <i>et al.</i> , 2006	Modèle de référence pour les programmes d'études (objectifs hiérarchisés). Travaux pionniers d'une théorie curriculaire qui a fait ses preuves (PPO), ancrée.	1
Van der Maren, J-M. (1995)	<i>Méthodes de recherche pour l'éducation</i>	Jonnaert <i>et al.</i> , 2006	Clôture sémantique : Opération que la CUDC effectue sur les compétences.	1
Varela, F.J. (1989)	<i>Connaître les sciences cognitives: tendances et perspectives</i>	Jonnaert <i>et al.</i> , 2007	Énaction : système complexe de couplage structurel.	1
Vergnaud, G. (1991)	<i>La théorie des champs conceptuels</i>	Jonnaert <i>et al.</i> , 2005; Jonnaert <i>et al.</i> , 2010	Parle de schème comme synonyme de capacité. Référence pour réflexion sur les situations et les processus de conceptualisation.	2
Vergnaud, G. (1996)	<i>La théorie des champs conceptuels</i>	Jonnaert <i>et al.</i> , 2005	L'organisation de la conduite de l'individu en situation. Situation complexe : combinaison de tâches. L'échec d'une sous-tâche entraîne l'échec global.	1
Vergnaud, G. (2000)	<i>Constructivisme et psychologie des mathématiques</i>	Jonnaert <i>et al.</i> , 2005	Les classes de situations : les schèmes organisent la conduite.	1
Vergnaud, G. 1983)	<i>L'enfant, la mathématique et la réalité</i>	Jonnaert et Simbagoye, 2012	Les situations-problèmes.	1
Vermersch, P. (2003)	<i>L'entretien d'explicitation. Nouvelle édition enrichie d'un glossaire</i>	Jonnaert <i>et al.</i> , 2005	L'action est une connaissance autonome, construite en situation.	1
Von Glaserfeld, E. (1999)	<i>How Do We Mean? A Constructivist Sketch of Semantics</i>	Jonnaert, 2006	Spécialiste de la cognition qui cerne de mieux en mieux le processus de construction des connaissances.	1
Von Glaserfeld, E. (2004)	Questions et réponses au sujet du constructivisme radical, <i>In P. Jonnaert et D. Masciotra</i>	Jonnaert, 2006	Spécialiste de la cognition qui cerne de mieux en mieux le processus de construction des connaissances.	1

Les références cognitives de la CUDC				
Auteur (s)	Titre	Corpus CUDC	Sujet	n
Wageman, L. et Percier, M. (2004)	<i>De la difficulté méthodologique à définir une compétence complexe. Étude de l'acquisition d'une compétence de base dans l'entraînement initial à la conduite d'un processus complexe</i>	Jonnaert, 2006	Typologie pour catégoriser les familles de situations.	1
Weill-Fassima, A. et Pastré, P. (2004)	<i>Les compétences professionnelles et leur développement</i>	Jonnaert, 2011e	*absente du texte et présente dans la liste bibliographique.	1
Weiss, J. (1973)	<i>Note relative à l'élaboration d'un plan d'études.</i>	Jonnaert <i>et al.</i> , 2006	Travaux pionniers d'une théorie curriculaire qui a fait ses preuves (PPO), ancrée.	1
Wellington, J.J. (1981)	<i>Determining a core curriculum – the limitations of transcendental deductions</i>	Jonnaert, 2008	* absente du texte (Jonnaert, 2008) et présente dans la liste bibliographique.	1
Wenger, E. (1998)	<i>Communities of practice: learning, meaning, and identity</i>	Jonnaert <i>et al.</i> , 2007	Salle de classe est une communauté de pratique. Communauté de pratique est organisée autour de pratiques reconnues, partagées et significatives.	1
Wesselink, R., Dekker-Groen, A.M., Biemans, H.J.A. et Mulder, M. (2010)	<i>Using an Instrument to Analyse Competence-Based Study Programs: Experiences of Teachers in Dutch Vocational Education and Training</i>	Jonnaert, 2011c	Étude sur l'appropriation du curriculum.	1
Willet, G. (1992)	<i>La communication modélisée</i>	Jonnaert <i>et al.</i> , 2010	7 étapes pour élaborer un modèle en recherche qualitative (découpage d'un contexte clé, examen des faits à l'aide d'un ensemble paradigmique cohérent, mise à jour des processus, formulation d'un modèle provisoire, observation d'autres faits, confrontation du modèle provisoire avec les faits, retour critique).	1
Woods, D.D. et Hollnagel, E. (1987)	<i>Mapping Cognitive Demands in Complex Problem Solving</i>	Jonnaert, 2006	Travaux relatifs à la notion d'exigence cognitive (décalage entre le prescrit et l'effectif).	1
Zarifian, P. (1999)	<i>Objectif compétence. Pour une nouvelle logique</i>	Jonnaert, 2007	Le tout PAS (personne-action-situation) est piloté par une sorte d'intelligence de la situation.	1

Les références institutionnelles de la CUDC				
Auteur(s)	Titre	Corpus CUDC	Sujet	n
Aglo, J. (2001)	<i>Politiques de refondation curriculaire, processus de développement curriculaire, réalités locales et défis du XXe siècle</i>	Jonnaert, 2008	UNESCO * absente du texte (Jonnaert, 2008) et présente dans la liste bibliographique.	1
Banque mondiale (2004)	<i>Books, buildings, and learning outcomes: an impact evaluation of World Bank support to basic education in Ghana</i>	Jonnaert, 2009	Disponibilité de manuels scolaires pertinents, abordables et de qualité a une incidence sur les résultats des apprentissages.	1
Bindé, J. (2005)	<i>Vers les sociétés du savoir</i>	Jonnaert <i>et al.</i> , 2006	Édité par UNESCO. Société de savoirs en mouvance. La diffusion généralisée du savoir peut creuser l'écart (accès limité aux TIC). L'influence des nouvelles technologies. Cognition distribuée.	1
Buchert, L. (1999)	<i>Education reform in the South in 1990s</i>	Jonnaert, 2008	Éditions de l'UNESCO. * absente du texte (Jonnaert, 2008) et présente dans la liste bibliographique.	1
Camara, M., Sy, N., Barry, A.B. et Mansere, D. (2009)	<i>Du curriculum formel au curriculum enseigné : comment les maîtres contractuels comprennent et mettent en œuvre le programme rénové de l'enseignement élémentaire</i>	Jonnaert, 2012b	Réseau Ouest et centre africain de recherche en éducation. Étude en Guinée qui montre que les pratiques divergent selon la compréhension du programme.	1
Chapman, D.W. et Mähic, L.O. (2004)	<i>Adapting Technology for School Improvement</i>	Jonnaert <i>et al.</i> , 2006	UNESCO-IIPE Nécessité d'un CR avec principe directeur pour l'implantation des TIC.	1
Commission des Communautés européennes. (2005)	<i>Proposition de recommandation du Parlement européen et du Conseil sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie</i>	Jonnaert <i>et al.</i> , 2006	Prescription de compétences clés dans les sphères personnelle, publique et professionnelle. La façon d'accéder à l'information et aux services se modifie. Statistiques sur le bas taux de qualification.	1
D'Hainaut, L. (1979)	<i>Programmes d'études et éducation permanente</i>	Jonnaert, 2008	Édité par l'UNESCO. * absente du texte (Jonnaert, 2008) et présente dans la liste bibliographique.	1

Les références institutionnelles de la CUDC				
Auteur(s)	Titre	Corpus CUDC	Sujet	n
Gouvernement du Québec (2002)	<i>Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue. Apprendre tout au long de la vie</i>	Jonnaert, 2008	Définit les orientations pour les programmes d'études. A repoussé d'un an la mise en œuvre des nouveaux programmes fondés sur une logique de compétences : problèmes rencontrés.	1
Gregorio, L. et Byron, I. (2001)	<i>Capacity-building for curriculum specialists in East and Southern Asia: Final report of the training seminar–Bangkok, 2000</i>	Jonnaert, 2008	IBE/BIE * absente du texte (Jonnaert, 2008) et présente dans la liste bibliographique.	1
Hernes, G. et Iwamoto, W. (2004)	Préface, <i>In UNESCO, Promouvoir le développement de compétences</i>	Jonnaert <i>et al.</i> , 2010	UNESCO Le développement des compétences offre des perspectives de recherche et d'innovation.	1
Institut National d'Étude et d'Action pour le développement de l'éducation (INÉADE) (2008)	<i>Évaluation : Phase II du programme décennal de l'éducation et de la formation (PDEF)</i>	Simbagoye <i>et al.</i> , 2008	Chercheurs sénégalais. Résultats d'élèves en français inférieurs à la norme nationale.	1
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (2002)	<i>La formation professionnelle et technique au Québec. Un système intégrant l'ingénierie de gestion et l'ingénierie de la formation</i>	Jonnaert, 2008	* absente du texte (Jonnaert, 2008) et présente dans la liste bibliographique.	1
Ministère de l'éducation du Québec (2002)	<i>Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue</i>	Jonnaert, 2008; Jonnaert <i>et al.</i> , 2006	Approche située pour la formation des adultes au Québec.	2
Ministère de l'Éducation nationale (2008)	<i>Rapport d'évaluation de la deuxième phase du programme décennal de l'éducation et de la formation (PDEF)</i>	Simbagoye <i>et al.</i> , 2008	Rapport d'évaluation. Déficit matériel.	1
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, direction des ressources didactiques. Bureau d'approbation du matériel didactique (2004)	<i>Les ensembles didactiques et les critères d'évaluation. Enseignement primaire et secondaire</i>	Jonnaert, 2009	Le concept d'ensemble didactique. La qualité matérielle du matériel didactique.	1
Ministère de l'Éducation, du	<i>Theoretical framework: basic general</i>	Jonnaert <i>et al.</i> ,	Définition de compétences : ressources	1

Les références institutionnelles de la CUDC				
Auteur(s)	Titre	Corpus CUDC	Sujet	n
Loisir et du Sport (2005)	<i>education curriculum</i>	2007	qui soutiennent le développement des compétences en situations réelles.	
Nations Unies (2007)	<i>Les objectifs de développement du Millénaire. Rapport 2007.</i>	Jonnaert, 2009	Objectifs de développement du Millénaire.	1
OCDE (2000)	<i>Société du savoir et gestion des connaissances. Enseignement et compétences</i>	Jonnaert, 2008; Jonnaert <i>et al.</i> , 2005	Définition des compétences de l'auteur (pour comparer). * absente du texte (Jonnaert, 2008) et présente dans la liste bibliographique.	2
OCDE (2001)	<i>Connaissances et compétences : des atouts pour la vie. Premiers résultats de PISA 2000</i>	Jonnaert, 2006	Les compétences sont au cœur des tendances actuelles en éducation.	1
OCDE (2003)	<i>Learners for Life. Student Approaches to Learnings. Results for Pisa 2000</i>	Jonnaert, 2008	Une étude qui montre le manque de pertinence des programmes d'études de l'enseignement secondaire.	1
Office québécois de la langue française (2004)	<i>Le grand dictionnaire terminologique</i>	Jonnaert <i>et al.</i> , 2005	Interdisciplinarité : définition de discipline.	1
OIF (2004)	<i>Xième Conférence des chefs d'États et de gouvernement de pays ayant le français en partage. Cadre stratégique décennal de la francophonie</i>	Jonnaert, 2009	Appui le renforcement des capacités endogènes et pérennes de la chaîne éditoriale de manuels scolaires. Doit soutenir la promotion, diffusion et circulation du livre francophone. Rencontre sur les manuels scolaires sous l'initiative de l'OIF.	1
Salzano, C. (2002)	<i>Making book coordination work.</i>	Jonnaert, 2009	Édité par l'UNESCO Dans un contexte de libéralisation du marché du manuel scolaire, nécessité d'établir des politiques nationales.	1
Tawil, S. (2002)	<i>Curriculum change and social inclusion: perspectives from the Baltic and Scandinavian Countries</i>	Jonnaert, 2008	BIE * absente du texte (Jonnaert, 2008) et présente dans la liste bibliographique.	1
UNESCO (2003)	<i>Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2003/4 : Genre et éducation pour tous. Le pari de l'égalité</i>	Jonnaert, 2009	Objectifs pour atteindre l'éducation pour tous.	1

Les références institutionnelles de la CUDC				
Auteur(s)	Titre	Corpus CUDC	Sujet	n
UNESCO (2004)	<i>Rapport mondial du suivi sur l'EPT - 2005. Éducation pour tous, l'exigence de la qualité</i>	Jonnaert, 2006, 2009	Les compétences sont au cœur des tendances actuelles en éducation. Définition de la qualité. Nécessité de politique de production et de diffusion des manuels scolaires.	2
World Bank (2003)	<i>Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy. Challenges for Developing Countries. A World Bank Report</i>	Jonnaert, 2006; Jonnaert <i>et al.</i> , 2006	Les conditions d'intégration des TIC sont rarement remplies. Les compétences sont au cœur des tendances actuelles en éducation.	2

Les autoréférences de la CUDC				
Auteur (s)	Titre	Corpus CUDC	Sujet	n
Ayotte-Beaudet, J-P. et Jonnaert, P.	<i>Les définitions de la notion de compétence dans la littérature francophone en sciences humaines : y a-t-il réellement émergence d'invariants constitutifs de la zone sémantique de la notion de compétence ?</i>	Jonnaert, 2011b; Jonnaert <i>et al.</i> , 2011	L'unanimité du concept de situation dans le développement des compétences. Analyse de la notion de compétence dans la documentation francophone. 6 éléments constitutifs de la zone sémantique.	2
Ayotte-Beaudet, J-P. (2010)	<i>Recension de la littérature francophone sur la notion de compétence</i>	Jonnaert, 2011b, 2011e; Jonnaert <i>et al.</i> , 2010	CUDC Référence pour la notion de compétence.	3
Barrette, J. (2006)	<i>Construction d'apprentissages informels chez des adultes, dans un milieu de travail</i>	Jonnaert <i>et al.</i> , 2007	Chercheure de l'ORÉ qui s'intéresse au développement curriculaire. Apprentissage en action et transformation sur le monde. Pratique et expérience en situation comme condition d'apprentissage et du développement de compétences. Apprentissage dans la pratique.	1
Cyr, S. et	<i>Élaboration d'un profil de sortie de la</i>	Jonnaert <i>et al.</i> ,	CUDC	1

Les autoréférences de la CUDC				
Auteur (s)	Titre	Corpus CUDC	Sujet	n
Simbagoye, A. (2010)	<i>formation à l'enseignement dans une perspective située</i>	2010	Référence pour la notion de profil de sortie.	
Defise, R. (2005)	<i>Gestion de classe et constructivisme</i>	Defise <i>et al.</i> , 2008	Modèle PÉGÉ et ses dimensions (gestion de classe).	1
Defise, R. (2005)	<i>Construire et développer sa gestion de classe.</i>	Defise <i>et al.</i> , 2008	* Référence absente du texte, seulement dans la liste bibliographique.	1
Defise, R. et Simbagoye, A. (2007)	<i>Gestion de classe et acquisitions en français dans un processus d'intégration des TIC dans les apprentissages de base d'élèves d'une école élémentaire au Sénégal</i>	Defise <i>et al.</i> , 2008; Simbagoye <i>et al.</i> , 2008	Réaménagement de la classe pour l'intégration des TIC. Approche par les situations et projet intégrateur. Système de tutorat pour aider la remédiation. Approche constructiviste de l'univers langagier.	2
Delorme, C., Jonnaert, P. (2008)	<i>Principes de base pour la construction de grilles d'appui à l'élaboration et à l'évaluation de manuels scolaires et d'ensembles didactiques</i>	Jonnaert, 2009	Collaboration CEPEC/CUDC pour la construction de grille d'analyse de manuels scolaires. Pour l'OIF; document ronéotypé à diffusion restreinte.	1
Ettayebi, M. (2007)	<i>Regards croisés sur la réforme du curriculum au Niger et au Rwanda</i>	Jonnaert, 2007	Compétences énactées au cœur du processus d'élaboration des programmes d'études au Niger.	1
Ettayebi, M., Opertti, R. et Jonnaert, P. (2008)	<i>Logique de compétences et développement curriculaire : débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs</i>	Cyr <i>et al.</i> , 2008; Jonnaert, 2011b, 2012b; Jonnaert <i>et al.</i> , 2010	Méthodologie pour élaborer un curriculum. Cadre conceptuel de l'APS. Référence pour la notion de banque de situations. Famille de situations. Vaste courant de réforme à travers le monde.	4
Ettayebi, M., Rajjohnson, L. (2010)	<i>Les situations de vie et leur intérêt en formation</i>	Jonnaert <i>et al.</i> , 2010	CUDC Référence pour la notion de banque de situations.	1
Ettayebi, M., Tahirou, K., Goza, N-A. et Masciotra, D. (2008)	<i>Élaboration de programmes d'études basés sur le traitement compétent de situations de vie</i>	Jonnaert <i>et al.</i> , 2010	CUDC Référence pour la notion de banque de situations.	1
Jonnaert, P. (1988)	<i>Conflit de savoirs et didactique</i>	Jonnaert, 2009; Jonnaert <i>et al.</i> , 2005; Jonnaert et Simbagoye, 2012	Hypothèse d'objectif. Ne pas renoncer aux objectifs, mais à la PPO (comportementaliste). Les objectifs dans une logique de compétence deviennent des hypothèses d'action.	3

Les autoréférences de la CUDC				
Auteur (s)	Titre	Corpus CUDC	Sujet	n
			Situations à analyser.	
Jonnaert, P. (1988)	<i>L'évaluation pose-t-elle problème ?</i>	Jonnaert, 1995	Extrait de verbatim sur l'évaluation.	1
Jonnaert, P. (1996)	<i>Construire le nombre</i>	Jonnaert <i>et al.</i> , 2006	Le contenu disciplinaire devient une ressource comme une autre, un moyen pour traiter des situations.	1
Jonnaert, P. (1997)	<i>L'enfant-géomètre. Une autre approche de la didactique des mathématiques à l'école fondamentale</i>	Jonnaert, 2009, 2011b; Jonnaert <i>et al.</i> , 2006; Jonnaert et Simbagoye, 2012	Le contenu disciplinaire devient une ressource comme une autre, un moyen pour traiter des situations. Conditions pour qu'une situation existe pour l'élève (sens, but, traitement, intérêt, ouverture, différenciation, apprentissage). Situations quasi isomorphes dans famille de situation. Action et étapes dans une démarche de résolution de problème.	4
Jonnaert, P. (2000)	<i>Le nouveau curriculum au Québec et son implication pour les activités mathématiques</i>	Jonnaert <i>et al.</i> , 2006	Le contenu disciplinaire devient une ressource comme une autre, un moyen pour traiter des situations.	1
Jonnaert, P. (2001)	<i>La thèse socioconstructiviste dans les programmes d'études au Québec: un trompe-l'œil épistémologique</i>	Jonnaert <i>et al.</i> , 2005; Jonnaert <i>et al.</i> , 2006	Errance des paradigmes épistémologiques dans les programmes d'études. Incompatibilité épistémologique entre comportementalisme et constructivisme. Péril des réformes actuelles, car l'APC construite sur les bases de la théorie curriculaire PPO. PPO : comportementalisme et morcellement des apprentissages en micro objectifs. Socioconstructivisme incompatible avec comportementaliste.	2
Jonnaert, P. (2002)	<i>Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique</i>	Cyr <i>et al.</i> , 2008; Jonnaert, 2008, 2011b 2011e; Jonnaert <i>et al.</i> , 2005; Jonnaert <i>et al.</i> , 2006; Jonnaert <i>et al.</i> , 2007; Jonnaert <i>et</i>	Cheminement du concept de compétence. Stabilisation du concept de compétence. Position divergente sur la définition des compétences. Analyse d'un échantillon de définition des compétences. Parallèle entre capacité et schème. Capacité constitutive des compétences. En éducation, le concept admis est capacité, celui de schème l'est dans la psychologie cognitive du développement	9

Les autoréférences de la CUDC				
Auteur (s)	Titre	Corpus CUDC	Sujet	<i>n</i>
		<i>al.</i> , 2010; Jonnaert <i>et al.</i> , 2011	Constructivisme (cadre de référence, articulent entre eux les concepts) et compétence : individu cherche à construire le monde en se construisant lui-même pour pouvoir s'y insérer et y adopter une position viable Compétence et connaissance ne peuvent être construites et transmises à la fois. Situations : source et critère des la compétence. Traitement efficace de la situation est le principal critère d'évaluation. Approche par compétences privilégie une entrée par les situations, plus globales et interdisciplinaires. Les compétences en didactique professionnelle. Introduction du concept de compétences en éducation engendre des problèmes. Logique de compétences : sens aux apprentissages en les contextualisant.	
Jonnaert, P. (2002b)	<i>Une contextualisation des apprentissages arithmétiques</i>	Jonnaert, 2006; Jonnaert <i>et al.</i> , 2006; Jonnaert <i>et al.</i> , 2010	Le contenu disciplinaire devient une ressource comme une autre, un moyen pour traiter des situations. Exemples de connaissances. Définition opératoire des compétences pour l'évaluation. Référence pour les situations et leur contextualisation.	3
Jonnaert, P. (2003)	<i>Action et compétence, situation et problématisation</i>	Jonnaert, 2007; Jonnaert <i>et al.</i> , 2005	Ressources mobilisées sont internes et externes. En action, toutes les ressources convoquées sont internes.	2
Jonnaert, P. (2003)	<i>Perspectives curriculaires contemporaines et changements des rapports aux savoirs</i>	Jonnaert <i>et al.</i> , 2006; Jonnaert <i>et al.</i> , 2007	Le contenu disciplinaire devient une ressource comme une autre, un moyen pour traiter des situations. Définir les profils de sortie est un préalable à l'identification des ressources. Viabilité des situations.	2
Jonnaert, P. (2004)	Introduction. In P. Jonnaert et D. Masciotta (dir.), <i>Constructivisme. Choix contemporains. Hommage à Ernst von Glasersfeld</i> (p. 9-13)	Jonnaert <i>et al.</i> , 2005	Piaget ne voit pas la nécessité de parler de socio, car nécessité de contexte social.	1

Les autoréférences de la CUDC				
Auteur (s)	Titre	Corpus CUDC	Sujet	n
Jonnaert, P. (2004)	<i>Adaptation et non transfert. Dans : Ph. Jonnaert et D. Masciotta (dir.), Constructivisme et choix contemporains en éducation : Hommage à Ernst von Glaserfeld</i>	Jonnaert <i>et al.</i> , 2006	L'isomorphisme des situations n'est qu'une illusion.	1
Jonnaert, P. (2006)	<i>Constructivisme, connaissances et savoirs</i>	Jonnaert <i>et al.</i> , 2006	Le contenu disciplinaire devient une ressource comme une autre, un moyen pour traiter des situations. Une autre conception des connaissances apparaît.	1
Jonnaert, P. (2007)	<i>Le concept de compétence revisité</i>	Jonnaert, 2009	Vaste courant de réforme à travers le monde. Distinction entre APC et PPO. La notion d'objectif restera longtemps teintée du comportementalisme. Situations pertinentes pour l'élève.	1
Jonnaert, P. (2008)	<i>Ébauche d'un profil de sortie pour la formation des enseignants</i>	Cyr <i>et al.</i> , 2008	Profil de sortie.	1
Jonnaert, P. (2010)	<i>Situations et programmes de formation. Vers le traitement compétent de situation</i>	2012a	Clarifications entre tâche, situation, contexte et situation-problème.	1
Jonnaert, P. <i>et al.</i> (2006)	<i>Revisiting the concept of competence as an organizing principle for programmes of study: from competence to competent action</i>	Jonnaert <i>et al.</i> , 2007	Édité IBE-UNESCO Les compétences en didactique professionnelle.	1
Jonnaert, P. et Ettayebi, M. (2008)	<i>Curriculum, cadres organisateurs curriculaires et logique des objets d'apprentissage</i>	Cyr <i>et al.</i> , 2008	Méthodologie d'élaboration d'un curriculum.	1
Jonnaert, P. et Vander Borght, C. (2003)	<i>Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour la formation didactique des enseignants</i>	Defise <i>et al.</i> , 2008; Jonnaert, 2006, 2007, 2009, 2011c, 2011d; Jonnaert <i>et al.</i> , 2005; Jonnaert <i>et al.</i> , 2010;	Hypothèse d'objectif et objectifs-obstacles : important de se référer à ce que l'élève connaît /les objectifs opérationnels et comportementalistes de la PPO n'en tiennent pas compte. Paradoxe : PPO comme référence majeure à l'école, alors que le comportementalisme n'est plus accepté. Distinction entre savoir et connaissance. Les savoirs codifiés. Compétences collectives.	9

Les autoréférences de la CUDC				
Auteur (s)	Titre	Corpus CUDC	Sujet	n
		Jonnaert et Simbagoye, 2012	Approche par les situations. Conditions pour qu'une situation existe pour l'élève (sens, but, traitement, intérêt, ouverture, différenciation, apprentissage). Référence pour ensemble d'approches didactiques en cohérence avec l'APS. Transposition didactique. Définition de situations-problèmes.	
Jonnaert, P., Bélanger, P., Barrette, J. et Boufrahî, S. (2004)	<i>Stratégies d'autoformation pour l'acquisition de compétences essentielles dans le milieu de travail</i>	Jonnaert <i>et al.</i> , 2005	Recherche qui positionne des concepts qui se superposent et créent des confusions.	1
Jonnaert, P., Lauwaers, A. et Peltier, E. (1990)	<i>Capacités et compétences des élèves au terme de l'enseignement secondaire général</i>	Jonnaert <i>et al.</i> , 2010	Pour traiter une situation : compréhension, mise en lien avec d'autres situations semblables, la sélection, combinaison et coordination des ressources, validation du résultat.	1
Jonnaert, P., Lauwaers, A. et Pesenti, M. (1990)	<i>Capacités, compétences, situations et fonctionnement cognitif. Cadre conceptuel de la recherche : « Radioscopie de l'étudiant arrivé au terme du cycle supérieur des études secondaires générales dans l'enseignement francophone</i>	Jonnaert <i>et al.</i> , 2005; Jonnaert <i>et al.</i> , 2010	Rapport de recherche. Définition des compétences : la compétence a un caractère global et est la combinaison d'un ensemble de ressources qui, coordonnées entre elles, permettent d'appréhender une situation et d'y répondre plus ou moins pertinemment. Définition des compétences des auteurs (pour comparer). Capacité constitutive des compétences. Pour traiter une situation : compréhension, mise en lien avec d'autres situations semblables, la sélection, combinaison et coordination des ressources, validation du résultat.	2
Jonnaert, P. et Ettayebi, M. (2007)	<i>Le curriculum en développement: un processus long et complexe</i>	Jonnaert, 2008, 2009; Jonnaert <i>et al.</i> , 2007	Trois fonctions du curriculum (adéquation du système éducatif aux besoins de la société; guider les actions de mise en œuvre; plan d'action opérationnel aux niveaux administratif et éducatif). Ce sont les programmes d'études qui rendent le	3

Les autoréférences de la CUDC				
Auteur (s)	Titre	Corpus CUDC	Sujet	n
			curriculum opérationnel. 4 axes pour analyser la qualité d'un curriculum (participation, univocité, adaptabilité et cohérence). Curriculum coordonne les programmes d'études aux manuels, guides pédagogiques, outils d'évaluation. Curriculum toujours en développement. Curriculum coordonne les programmes d'études aux manuels, guides pédagogiques, outils d'évaluation.	
Jonnaert, P. et Masciotra, D. (2004)	<i>À propos de quelques difficultés relatives à l'utilisation du concept de compétence dans les programmes d'études</i>	Jonnaert, 2008; Jonnaert <i>et al.</i> , 2007	Introduction du concept de compétences en éducation engendre des problèmes. * absente du texte (Jonnaert, 2008) et présente dans la liste bibliographique.	2
Jonnaert, P. et Masciotra, D. (2007)	<i>Socioconstructivisme et logique de compétences pour les programmes d'études: un double défi</i>	Jonnaert, 2007, 2008; Jonnaert <i>et al.</i> , 2007	Compétences effectives (réelles) : résultat des actions avec la mobilisation des ressources pour gérer une situation. Trois logiques de compétences (action, curriculaire et apprentissage). * absente du texte (Jonnaert, 2008) et présente dans la liste bibliographique.	3
Jonnaert, P. (1993a)	<i>L'analyse de la structure formelle d'un item</i>	Jonnaert, 2006	Les items d'évaluation.	1
Jonnaert, P. (1993b)	<i>Pertinence et difficultés d'une évaluation externe</i>	Jonnaert, 2006	Production d'item pour l'évaluation prend du temps.	1
Jonnaert, P. (2011)	<i>Curriculum, entre modèle rationnel et irrationalité des sociétés.</i>	Jonnaert, 2011b, 2012b	*absente du texte (Jonnaert, 2011b) et présente dans la liste bibliographique. Niveaux de développement curriculaire (macro, méso et micro). Distinction entre programmes éducatifs et curriculum.	2
Jonnaert, P. et Ettayebi, M. (2006)	<i>Le curriculum en développement, un processus dynamique et complexe.</i>	Jonnaert <i>et al.</i> , 2006	Comparaison du curriculum à une Constitution. Conçoivent le curriculum comme étant général et inclusif : il inclut et oriente les programmes d'études.	1
Jonnaert, P. et Koudgobo, J. (2005)	<i>Une numéracie pour la construction de connaissances opératoires en mathématiques par les personnes moins</i>	Jonnaert <i>et al.</i> , 2006; Jonnaert et Simbagoye, 2012	Le concept de numéracie n'est pas stabilisé comme celui de littéracie. Des situations de vie courante qui nécessitent	2

Les autoréférences de la CUDC				
Auteur (s)	Titre	Corpus CUDC	Sujet	n
	<i>performantes : perspectives pour le développement d'un continuum</i>		l'utilisation de ressources mathématiques de base. Clarifications entre tâche, situation, contexte et situation-problème.	
Jonnaert, P. et Masciotra, D. (2004)	<i>Constructivisme et choix contemporains en éducation : Hommage à Ernst von Glaserfeld</i>	Jonnaert, 2006; Jonnaert <i>et al.</i> , 2006	Péril des réformes actuelles, car l'APC construite sur les bases de la théorie curriculaire PPO. Difficultés pour les concepteurs de programmes d'études. Les hypothèses sur le processus de construction de connaissance dépendent du paradigme épistémologique. Définition opératoire des compétences pour l'évaluation.	2
Jonnaert, P. et Pallascio, R. (1996)	<i>Apprentissages mathématiques en situation</i>	Jonnaert <i>et al.</i> , 2006; Jonnaert <i>et al.</i> , 2010	Le contenu disciplinaire devient une ressource comme une autre, un moyen pour traiter des situations. Référence pour l'apprentissage en situation.	2
Jonnaert, P. (2009b)	<i>Principes de base pour la construction de grilles d'appui à l'élaboration et à l'évaluation de manuels scolaires et d'ensembles didactiques</i>	Jonnaert, 2011b	Situation source et critère des compétences.	1
Jonnaert, P. (2010).	<i>Repères pour élaborer et évaluer des manuels scolaires</i>	Jonnaert, 2011b; Jonnaert et Simbagoye, 2012	Situations quasi isomorphes dans les familles de situation. Grille pour évaluer les actions et les ressources.	2
Jonnaert, P., Barrette, J., Masciotra, D. et Mané, Y. (2006)	<i>La compétence comme organisateur des programmes de formation revisitée, ou la nécessité de passer de ce concept à celui de l'agir compétent</i>	Jonnaert, 2008, 2009, 2011b; Jonnaert <i>et al.</i> , 2010	Difficultés théoriques, épistémologiques et pratiques en utilisant le concept de compétence pour élaborer des programmes d'études. Référence pour cadre conceptuel de l'APC. Analyse du <i>corpus</i> sur les compétences.	4
Jonnaert, P., Bélanger, P., Barrette, J. Ettayebi, M., Boufrahî, S. et Guay, M. (2004)	<i>Typologie des diagnostics de formation posés par les directeurs de ressources humaines dans le cadre de développement de compétences en entreprises</i>	Jonnaert, 2008	Difficultés théoriques, épistémologiques et pratiques en utilisant le concept de compétence pour élaborer des programmes d'études. Citation : « Pour agir avec compétence dans une situation, la personne construit son action au départ de sa propre compréhension des buts qu'elle poursuit en	1

Les autoréférences de la CUDC				
Auteur (s)	Titre	Corpus CUDC	Sujet	<i>n</i>
			agissant dans cette situation. Pour qu'une personne agisse avec compétence dans une situation, elle doit pouvoir s'y retrouver avec tout ce qu'elle est et agir avec ce qu'elle connaît déjà. C'est en s'adaptant et en adaptant ses propres ressources, dont ses connaissances, qu'elle peut construire de nouvelles compétences. Des prescrits curriculaires trop normatifs sont par nature, et paradoxalement, des obstacles à l'apprentissage, puisqu'ils peuvent brimer les propres entrées des personnes dans les situations. Piaget ne cesse de répéter dans ses écrits que la 'connaissance est action'. Il ne s'agit pas seulement d'une activité motrice. Il s'agit plutôt d'une activité cognitive. Et même d'un processus d'adaptation qui accorde, assimile et équilibre les connaissances. Cela se passe dans une dialectique qui se développe sans cesse, entre ce qu'une personne connaît déjà, son déjà-là, son expérience et la situation dans laquelle elle construit de nouvelles connaissances ».	
Jonnaert, P., Charland, P., Cyr, S., Defise, R., Ettayebi, M., Furtuna, D., Sambote, J., Simbagoye, A. et Tahirou, K. (2010)	<i>Approche par situations. Matrice du traitement compétent de situations</i>	Jonnaert, 2011b, 2011c	Les chercheurs de la CUDC s'écartent des approches traditionnelles et pensent que les compétences sont des objets peu curriculaires. Les niveaux curriculaires.	2
Jonnaert, P. et Defise, R. (2005)	<i>Le constructivisme : un cadre de référence</i>	Jonnaert, 2006	Exemple de connaissances issues de pratiques sociales.	1
Jonnaert, P. et M'Batika, A. (2004)	<i>Regards croisés sur les réformes curriculaires</i>	Jonnaert, 2006, 2009, 2012b	Définition opératoire des compétences pour l'évaluation. Vaste courant de réforme à travers le monde.	3
Jonnaert, P., Ettayebi, M. et Defise, R. (2009)	<i>Curriculum et compétences : un cadre d'opérationnalisation</i>	Jonnaert, 2011b, 2011e, 2012b; Jonnaert <i>et al.</i> ,	Définition des concepts de curriculum et programmes d'études. Référence pour cadre de référence de l'APS. Compétences en action et en situation.	5

Les autoréférences de la CUDC				
Auteur (s)	Titre	Corpus CUDC	Sujet	n
		2010; Jonnaert <i>et al.</i> , 2011	Définition de programmes éducatifs.	
Jonnaert, P., Masciotra, D., Barrette, J., Morel, D. et Mané, Y. (2007)	<i>From Competence in the Curriculum to Competence in Action</i>	Jonnaert, 2008, 2009; Jonnaert <i>et al.</i> , 2010	Logique de compétences. Référence pour cadre de référence de l'APS.	3
Jonnaert, P., Masciotra, D., Boufrahî, S. et Barrette, J. (2004)	<i>Theoretical Guide to Developing Competency-Based program Study</i>	Jonnaert, 2006	MELS Définition opératoire des compétences pour l'évaluation.	1
Jonnaert, P., Barrette, J., Boufrahî, S. et Masciotra, D. (2005)	<i>Contribution critique au développement des programmes d'études: compétences, constructivisme et interdisciplinarité</i>	Cyr <i>et al.</i> , 2008; Jonnaert, 2006, 2007, 2008, 2011b; Jonnaert <i>et al.</i> , 2006; Jonnaert <i>et al.</i> , 2007; Jonnaert <i>et al.</i> , 2010	Difficulté de l'utilisation du concept de compétence dans les systèmes éducatifs. Les programmes d'études traditionnels sont conçus dans une approche techniciste et planificatrice. Définition de la cognition située. Péril des réformes actuelles, car l'APC construite sur les bases de la théorie curriculaire PPO. Revisiter de façon radicale les outils traditionnels d'élaboration de curriculum, car ces derniers provoquent des incohérences. Définition de compétence qui a servi l'élaboration d'une grille d'analyse. La personne et l'action sont des ressources à l'apprentissage. Définition : « la mise en œuvre par une personne en situation, dans un contexte déterminé, d'un ensemble diversifié, mais coordonné de ressources; cette mise en œuvre repose sur le choix, la mobilisation et l'organisation de ces ressources et sur les actions pertinentes qu'elles permettent pour un traitement réussi de cette situation ». Définition opératoire des compétences pour l'évaluation. Introduction du concept de compétences en éducation	8

Les autoréférences de la CUDC				
Auteur (s)	Titre	Corpus CUDC	Sujet	n
			engendre des problèmes. Compétence explicitée et réfléchie. Référence pour cadre de référence de l'APS.	
Lafortune, L., Ettayebi, M. et Jonnaert, P. (2007)	<i>Observer les réformes en éducation</i>	Jonnaert, 2008, 2009, 2012b; Jonnaert <i>et al.</i> , 2007	La position de l'ORÉ sur la conception du curriculum. Un important courant de réforme en vigueur.	4
M'Batika, A. (2004)	Introduction. In P. Jonnaert et A. M'Batika (dir.), <i>Les réformes curriculaires. Regards croisés</i>	Jonnaert, 2008; Jonnaert <i>et al.</i> , 2006	Un important courant de réforme en vigueur.	2
Masciotta, D. (2004)	<i>Être, penser et agir en situation d'adversité: perspective d'une théorie du connaître ou de l'éaction</i>	Jonnaert <i>et al.</i> , 2006	Le contenu disciplinaire devient une ressource comme une autre, un moyen pour traiter des situations.	1
Masciotta, D. (2004)	<i>Document de travail</i>	Jonnaert, 2006	DGFA/MELS L'intelligence des situations (les connaissances sont une adaptation intelligente aux situations).	1
Masciotta, D. (2006a)	<i>Être compétent c'est être en situation de...</i>	Jonnaert <i>et al.</i> , 2006	Le contenu disciplinaire devient une ressource comme une autre, un moyen pour traiter des situations.	1
Masciotta, D. (2006b)	<i>Une entrée par les situations : fondements des approches actives et situées.</i>	Jonnaert <i>et al.</i> , 2006; Jonnaert <i>et al.</i> , 2007	Le contenu disciplinaire devient une ressource comme une autre, un moyen pour traiter des situations. Différentes perspectives des compétences : situées, distribuées, collectives et énactées.	2
Masciotta, D. (2007)	<i>Compétence en action : vers une intelligence 'déshomologuée' des situations</i>	Jonnaert, 2007	Le tout PAS (personne-action-situation) est piloté par une sorte d'intelligence de la situation.	1
Masciotta, D. (2008)	<i>La compétence de la personne en action et en situation</i>	Jonnaert, 2008	* Référence absente du texte, seulement dans la liste bibliographique.	1
Masciotta, D., Daviau, C. et Jonnaert, P. (2006)	<i>La compétence revisitée dans une perspective située</i>	Jonnaert <i>et al.</i> , 2006; Jonnaert <i>et al.</i> , 2007	* Référence absente du texte (Jonnaert <i>et al.</i> , 2006), seulement dans la liste bibliographique. Chercheurs de l'ORÉ qui s'intéressent au développement curriculaire.	2
Masciotta, D.,	<i>La relationalité : esquisse d'un cadre</i>	Jonnaert, 2008;	La compétence comme l'intelligence des situations.	2

Les autoréférences de la CUDC				
Auteur (s)	Titre	Corpus CUDC	Sujet	n
Jonnaert, P. et Daviau, C. (2003)	<i>éenactif pour l'intelligence des situations</i>	Jonnaert <i>et al.</i> , 2005	* Référence absente du texte (Jonnaert, 2008), seulement dans la liste bibliographique.	
Masciotta, D. et Medzo, F. (2009)	<i>Développer un agir compétent. Vers un curriculum pour la vie</i>	Jonnaert <i>et al.</i> , 2010, 2011c	Référence pour cadre conceptuel de l'APS. Traitement compétent des situations.	2
Masciotta, D., Medzo, F. et Jonnaert, P. (2010)	<i>Vers une approche située en éducation. Réflexions, pratiques, recherches et standards.</i>	Jonnaert, 2011b; Jonnaert <i>et al.</i> , 2010	Référence pour la notion de profil de sortie. Compétences en action et en situation.	2
Masciotta, D., Roth, W-M. et Morel, D. (2007)	<i>Enaction: toward a Zen mind in learning and Teaching</i>	Jonnaert, 2007, 2008; Jonnaert <i>et al.</i> , 2007; Jonnaert <i>et al.</i> , 2010	Chercheurs de l'ORÉ qui s'intéressent au développement curriculaire. Compétences : personne en action et en situation. Énaction. Compétence énactée. Approche située (variété, mais activité est toujours située). Référence pour cadre conceptuel de l'APS.	4
Masciotta, D. et Roth, W-M. (2001)	<i>Penser avec l'autre: la dynamique du situé, du situant et du résultant dans la construction du contexte</i>	Jonnaert <i>et al.</i> , 2007	* Absente du texte, seulement dans la liste bibliographique.	1
Medzo, F. et Ettayebi, M. (2004)	<i>Le curriculum de la formation générale de base des adultes : un projet novateur</i>	Jonnaert, 2008; Jonnaert <i>et al.</i> , 2006	Pression sur les concepteurs de programmes d'études. Curriculum coordonne les programmes d'études aux manuels, guides pédagogiques, outils d'évaluation. * Référence absente du texte (Jonnaert, 2008), seulement dans la liste bibliographique.	2
Munger, P. et Jonnaert, P. (2007)	<i>Conditions et effets de l'implantation des TIC dans un processus d'intégration des TIC dans les apprentissages de base d'élèves d'une école élémentaire au Sénégal.</i>	Defise <i>et al.</i> , 2008	Ratio élève-ordinateur.	1
Pallascio, R. et Jonnaert, P. (1999)	<i>Analyse structurante des mathématiques au primaire dans le nouveau curriculum québécois.</i>	Jonnaert <i>et al.</i> , 2006; Jonnaert et Simbagoye, 2012	Le contenu disciplinaire devient une ressource comme une autre, un moyen pour traiter des situations. Catégories d'actions pour résoudre un problème.	2

Les autoréférences de la CUDC				
Auteur (s)	Titre	Corpus CUDC	Sujet	<i>n</i>
Roth, W-M., Masciotra, D. et Boyd, N. (1999)	<i>Becoming-in-the-classroom : a case study of teacher development through coteaching</i>	Jonnaert <i>et al.</i> , 2006	* Référence absente du texte, (Jonnaert <i>et al.</i> , 2006) seulement dans la liste bibliographique.	1
Simbagoye, A., Jonnaert, P., Cossi, C. et Defise, R. (2011)	<i>Manuel à l'usage des formateurs des ENI au Bénin</i>	Jonnaert, 2011b	USAID-EDC Grilles d'analyse des situations et outils d'analyse de la structure interne des situations.	1

ANNEXE H – LES RÉFÉRENCES DU CEPEC INTERNATIONAL

Les références cognitives du CEPEC International				
Auteur(s)	Titre	Corpus CEPEC	Sujet	n
Allal, L. (2007)		Delorme, 2010	Appui pour soulever la nécessité d'un accord conceptuel minimal sur l'approche par les compétences.	1
Bisaillon, R. (2005)		Delorme, 2010	Implantation difficile de l'APC.	1
Cardinet (1982)	<i>Compétences, capacités, indicateurs : quel statut scientifique ?</i>	Delorme, 2008	Doute sur le devenir des compétences. Appuie les travaux du CEPEC, mais invite à développer le statut scientifique des compétences.	1
Chomsky, N.		Delorme, 2005	L'influence de ces travaux sur les compétences sur les didactiques.	1
D'Hainaut (1980)	<i>Des fins aux objectifs de l'éducation</i>	Delorme, 2008	Influence avec la typologie transdisciplinaire des démarches intellectuelles.	1
De Landsheere		Delorme, 2008	Travaux qui ont influencé des conceptions et méthodologies du CEPEC.	1
Demeuse, M. et Strauven, N. (2006)	<i>Développer un curriculum d'enseignement ou de Formation</i>	Delorme, 2010	Conception du curriculum (pas un programme d'études ou une innovation didactique).	1
Dupuy, J.P. (2009)	<i>La marque du sacré</i>	Verne, 2010	L'inculture générale comme conséquence de l'éducation scolarisée.	1
Freire, P. (1974)	<i>Pédagogie des opprimés</i>	Verne, 2010	Rupture avec les cultures vernaculaires vers une culture marchande– les cercles de culture qui servait la lecture de l'environnement et des situations qu'ils vivent pour pouvoir les transformer.	1
Hameline (1979)	<i>Les objectifs pédagogiques en formation initiale et continue.</i>	Delorme, 2008	Nécessité de dépasser la PPO. Le concept de capacité que l'auteur a introduit renforce le néobéhaviorisme par les rapports du cognitivisme.	1
Henry, M. (1987)	<i>La barbarie</i>	Verne, 2010	Éducation tout au long de la vie sert le triomphe de la barbarie.	1
Hima, A. (2010)		Delorme, 2010	Gestion décentralisée de l'éducation.	1
Houtondji, P. (1993)	<i>Situation de l'anthropologue africain : note critique sur une forme</i>	Fagbohoun, 2011	Valoriser l'indépendance scientifique.	1

Les références cognitives du CEPEC International				
Auteur(s)	Titre	Corpus CEPEC	Sujet	n
	<i>d'extraversion scientifique</i>			
Illich, I. (1971)	<i>Une société sans école</i>	Verne, 2010	Déscolarisation serait profitable.	1
Illich. I. (1992)	<i>Dans le miroir du passé</i>	Verne, 2010	La dégradation de la diversité culturelle est le résultat de la cupidité.	1
Jonnaert et Ettayabi (2007)		Delorme, 2010	Piste prometteuse du concept de situation.	1
Laveault, D. (2009)	<i>L'évaluation en salle de classe, des politiques aux pratiques</i>	Delorme, 2010	Recherche comparative (Canada, Belgique, Suisse, France) qui soulève les difficultés de mise en œuvre dans les salles de classe.	1
Mager		Delorme, 2005	La formulation des objectifs. En rejetant le behaviorisme, on rejette aussi les apports du concept d'objectifs.	1
Rey, A. (2006)	<i>Le Robert</i>	Fagbohoun, 2011	Nécessité d'étudier la notion de motivation.	1
Roegiers, X. (2001)		Delorme, 2005	La mobilisation des ressources.	1
Scallon. (2004)	<i>L'évaluation des apprentissages</i>	Delorme, 2005	La mobilisation des ressources.	1
Skinner		Delorme, 2008	Avènement d'un point de vue scientifique sur la formation des élèves.	1
Tourneur (1980)		Delorme, 2008	Travaux qui ont influencé des conceptions et méthodologies du CEPEC.	1

Les références institutionnelles du CEPEC International				
Auteur(s)	Titre	Corpus CEPEC	Sujet	n
ADEA (2005)	<i>Cotonou</i>	Delorme, 2008	Participation du CEPEC aux travaux de l'ADEA. Co-production.	1
ADEA (2008)		Delorme, 2011	Vision élargie de l'éducation de base (9-10 ans) privilégiant les langues nationales comme médium d'enseignement / apprentissage.	1

Les références institutionnelles du CEPEC International				
Auteur(s)	Titre	Corpus CEPEC	Sujet	n
AFD (2009)	<i>Étude sur les réformes curriculaires par l'approche par les compétences en Afrique</i>	Delorme, 2010	Les obstacles à l'implantation de l'APC.	1
AIF		Delorme, 2008	Partenariat ayant mené à des co-productions.	1
CONFEMEN		Delorme, 2008, 2010, 2011	Partenariat ayant mené à des co-productions. Le rôle important de l'organisation dans les réformes : renforcer la mission et le leadership de la CONFEMEN, et favoriser la concertation minimale.	3
CONFEMEN (1995)		Delorme, 2005, 2006, 2008	L'organisation a repris la définition du CEPEC.	2
Déclaration de Paris (2005)		Delorme, 2011	PTF doivent optimiser leurs ressources.	1
Étude de l'UNICEF		Delorme, 2002	Le rôle des parents dans l'éducation des filles.	1
Études de l'ADEA		Delorme, 2002	Collaboration pour l'étude du CEPEC sur les écoles communautaires de base.	1
Études de l'UNESCO (Gauthier)		Delorme, 2008	Liens entre la position centrale des compétences disciplinaires du CEPEC et la valorisation des contenus prescrits par l'étude.	1
Forum de Dakar (2000)		Delorme, 2011	L'augmentation des ressources financières et leur diversification.	1
La FAPE (fédération africaine des associations des parents d'élèves et étudiants)		Delorme, 2002	La reconnaissance des associations de parents d'élèves.	1
Ministère de l'Enseignement pré-universitaire et de la formation professionnelle	<i>Étude "Evaluation du Système Educatif</i>	Delorme, 2008	Lien entre la définition des compétences proposée par le CEPEC en 1993 (qualifiée de non opérationnelle par l'auteur) et les besoins déclarés.	1

Les autoréférences du CEPEC International				
Auteur (s)	Titre	Corpus CEPEC	Sujet	<i>n</i>
CEPEC. (1979)		Delorme, 2008	Nécessité d'évolution des objectifs vers un langage de la formation transdisciplinaire.	1
CEPEC. (1982)	<i>Actes des Rencontres sur l'évaluation : objectifs, compétences, capacités, indicateurs</i>	Delorme, 2008, 2010	Concept de compétence mis à l'épreuve dans un débat scientifique. Première publication sur les compétences.	2
CEPEC. (1993)		Delorme, 2005	Proposition de définition des compétences reprise par la CONFÉMEN.	1
CEPEC. (1999)	<i>Étude sur les écoles communautaires de base</i>	Delorme, 2002	Étude réalisée par le CEPEC sur les écoles communautaires de base.	1
Dauber, H. et Verne, É. (1977)	<i>L'école à perpétuité</i>	Verne, 2010	Extension de l'éducation à toute la vie consolide la scolarisation.	1
Delorme, C. (1986)		Delorme, 2008	Recension des apports et des limites des travaux de D'Hainaut, Tourneur et De Landsheere qui introduisaient des nouvelles conceptions en rupture avec l'existant.	1
Delorme, C. (1993)	<i>La France et l'Afrique : vade-mecum pour un nouveau voyage</i>	Delorme, 2002	La question de sens à l'école.	1
Gillet, P. (1992)	<i>Construire la formation</i>	Delorme, 2005, 2008	Définition de la compétence.	2
Illich, I. et Verne, É. (1976)	<i>Imprisoned in the Global Classroom</i>	Verne, 2010	L'ampleur d'un phénomène (scolarisation qui ne répond pas au besoin d'éducation), évoqué 35 ans plus tôt, avec la mondialisation.	1
Verne, É. (1981)		Delorme, 2008	Proposition d'un curriculum en termes de compétences, en interaction avec cet auteur.	1
Verne, É. (2010)		Delorme, 2010	Ne pas renforcer la scolarisation et l'uniformisation, mais créer des nouveaux modes d'éducation.	1

