

CRES

— revue internationale de sciences sociales —

ARES (Association pour la recherche sur l'éducation et les savoirs)
32, avenue Henri Varagnat 93143 Bondy Cedex

CRES n°16

Appel à contributions pour le “Dossier”

**Les approches dites « par compétences » comme réformes
pédagogiques « voyageuses ». Acteurs, trajectoires et pratiques
de mises en œuvre, dans les curriculums formels et réels**

Coordination du dossier par :

**Kathryn Anderson-
Levitt**

Professeure
UCLA Faculté
d'éducation
California- USA

Sarah Fichtner

Chercheure associée
Les Afriques dans le
monde (LAM)
Sciences-Po Bordeaux

Stéphane Bonnery

Professeur
Université Paris 8 -
ESCOL

Please note that the call for papers in English will follow shortly

Calendrier / délais

En utilisant le formulaire joint à l'appel, les propositions de résumé devront parvenir au plus tard le 15 septembre 2015, simultanément auprès des coordonnateurs du dossier et des corédacteurs en chef de la revue :

Sarah Fichtner fichtnersarah@googlemail.com Catherine Agulhon catherine.agulhon@orange.fr
Kathryn Anderson-Levitt kandersonlevitt@ucla.edu Nathalie Bonini nathalie.bonini@univ-tours.fr
Stéphane Bonnery stephane.bonnery@wanadoo.fr

Les propositions, qui peuvent relever de toute discipline de sciences sociales, peuvent être rédigées en anglais et en français. Le dossier prendra place dans le n°16 des *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, prévu pour paraître au printemps 2017.

Le comité de rédaction profite de cet appel à contribution pour rappeler que la revue comporte également une rubrique "Hors-thème" pour laquelle vous pouvez soumettre des articles portant sur l'éducation et les savoirs

Appel à contributions

Les approches dites « par compétences » comme réformes pédagogiques « voyageuses ».

Acteurs, trajectoires et pratiques de mises en œuvre, dans les curriculums formels et réels

Kathryn Anderson-Levitt, Sarah Fichtner et Stéphane Bonnery

Contexte / Argument

Les « approches par compétences » que nous déclinons ici au pluriel, tant elles revêtent des réalités variées, ont servi de cadre de référence à un grand nombre de réformes pédagogiques/ curriculaires déployées dans le monde entier. Les conditions dans lesquelles ces approches ont circulé entre différents pays, et surtout entre les pays du Nord et du Sud à la faveur des programmes d'aide internationale, nous invitent à questionner la nature de ces dynamiques réformatrices suivant le cadre d'analyse du « *policy transfert* » (Cowen 2009 ; Dolowitz & Marsh 2000) et plus particulièrement du « *policy borrowing and lending* » en éducation (Steiner-Khamsi 2004, 2012). Ce cadre analytique, neutre quant aux motifs et aux résultats de ces transferts (à la différence des concepts souvent normatif du *policy learning*), permet de s'intéresser à la fois aux promoteurs, aux médiateurs et aux récipiendaires de ces réformes, mais également aux dimensions politiques et économiques du « *policy borrowing and lending* ». Le cadre spatial et temporel dans lesquels elles s'inscrivent déterminent les formes de traduction et de mise en œuvre de ces « réformes voyageuses » (*travelling reforms*) qui émergent dans différentes parties du monde (Steiner-Khamsi 2012 : 3; voir aussi Behrends et al 2014 pour le concept proche des *travelling models* ou Czarniawska & Joerges 1995 pour *travelling ideas*) et auquel ce dossier entend s'intéresser à partir de l'exemple des approches par compétences.

Issues du champ de la psychologie industrielle, développée aux Etats-Unis dans les années 1960 autour des principes tayloristes d'organisation du travail, les approches par compétences ont d'abord été investies par le secteur de la formation professionnelle (Ropé & Tanguy 1994). Plusieurs pays et régions comme les Etats-Unis, l'Australie, la Belgique, la Suisse ou encore le Québec ont développé ces approches dans les filières générales d'enseignement et notamment dans le primaire dès les années 1970 (cf. Boutin 2004: 28 ; Rey, 1996).

Cependant, les promoteurs des approches par compétences peuvent aujourd'hui se démarquer du comportementalisme/ béhaviourisme et, dans la plupart des cas, des approches pédagogiques axées sur les objectifs, et peuvent référer explicitement ou implicitement à Jean Piaget (1896-1980) et ses notions constructivistes et cognitives centrées sur le processus d'un apprentissage basé sur l'expérience, voire pour certains aux principes socioconstructivistes de l'apprentissage dans l'interaction de Lev Vygotski (1896-1934) (Boutin 2004: 28, Cros et al 2010: 25). Quels qu'en soient les référents théoriques, ou l'absence de ceux-ci dans certains pays, ses caractéristiques principales, loin de rentrer dans une seule et unique définition, se déclinent à travers :

(1) l'accent mis sur les «compétences transversales» et «life skills» plutôt que sur les connaissances et un savoir-faire partiel; (2) l'élève principal acteur de son processus d'apprentissage actif; (3) la transformation du rôle de l'enseignant en médiateur, facilitateur, ou motivateur, et enfin (4) les liens et le transfert entre les différents domaines d'enseignement à travers des «situations d'apprentissage » et la résolution de problèmes (Boutin 2004 : 29f ; Cros et al 2010 : 27f; Roegiers 2008: 2).

Leurs liens originels avec la formation professionnelle, ont contribué à présenter le développement des approches par compétences dans l'enseignement comme une réponse adaptée aux principaux défis politiques, économiques et sociaux contemporains en favorisant la formation d'une main-d'œuvre flexible, proactive et entrepreneuriale tout en promouvant, dans les discours, les principes égalitaires et démocratiques. Malgré le caractère réducteur de l'alignement des logiques éducatives et industrielles (Boutin 2004 : 29), ces articulations ont contribué à populariser et à légitimer ces réformes en augmentant leur « *policy attraction* » (Phillips 2004).

La diffusion des approches par compétences, par le biais de différents organismes internationaux, a été connectée à d'autres conceptions, de l'éducation tout au long de la vie, de l'évaluation comparative (Clément 2013) et notamment les épreuves PISA: les élèves étant évalués sur ces critères, les pays ont pu avoir tendance à aligner leurs curriculums formels en intégrant cette logique de l'enseignement par compétences.

Cette diffusion dans le pays du Sud - et notamment en Afrique francophone - a largement été relayée par les acteurs de l'aide internationale, notamment l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF), l'UNICEF et l'UNESCO. En 1994, les approches par compétences ont été présentées à la Conférence des

ministres de l'Éducation des pays de langue française (CONFEMEN) comme une réforme pédagogique susceptible d'améliorer la qualité de l'éducation dans le contexte de l'Education Pour Tous. A la suite, l'OIF a organisé une série des séminaires pour former à l'échelle régionale (Afrique de l'Ouest et Afrique centrale) des cadres techniques à ces approches, sous les auspices d'experts internationaux, notamment belges et canadiens (cf. Roegiers 2008, Pires Ferreira-2014, Bernard et al. 2007, Lauwerier & Akkari 2013). Pendant que plusieurs pays africains expérimentaient ces réformes depuis les années 1990, elles ont été discutées, voire remises en causes dans des régions et pays pourtant pionniers comme le Québec ou la Belgique (cf. Boutin 2004 ; Hirtt 2009).

De nombreuses évaluations, études et rapports ont montré le caractère souvent incomplet de la mise en œuvre des approches par compétences ou, en termes plus neutres, une mise en œuvre « sélective » de ces réformes en contexte africain (Bernard et al. 2007, Cros et al. 2010, Lannoye 2005, Lauwerier & Akkari 2013). En Afrique, mais aussi sur d'autres continents, peu de travaux ont cependant été menés sur leurs trajectoires et leur fonctionnement concret: qui en sont leurs promoteurs (acteurs individuel et institutionnels) ? Comment se structure cette industrie réformatrice dont les approches par compétences offrent une illustration contemporaine importante, à la fois au niveau du global et du local, en termes d'articulations entre le Nord et le Sud mais également dans sa temporalité? Quelles sont leurs mises en œuvre dans les différents pays, autrement dit, au nom de l'APC, quels changements précis ont lieu dans les programmes comme dans les curriculums réels dans les classes ? Car si dans les pays occidentaux comme la France, une série de changements s'est opérée en même temps que l'introduction des compétences (conceptualisation accrue des savoirs, individualisation, etc.), cela a conduit à une élévation des exigences (Bonnéry 2015). Qu'en est-il dans des pays où le développement du système éducatif est moindre et plus récent, au regard des conditions effectives de scolarisation, souvent bien éloignées de celles en vigueur dans les pays dont ces réformes sont inspirées ? Autant de questions assez peu traitées et qui doivent permettre d'ouvrir la boîte noire des réformes pédagogiques « voyageuses », dont le fonctionnement est précisément au cœur de ce dossier.

Le recours au pluriel pour désigner les réformes pédagogiques identifiées comme relevant des approches par compétences, permet d'insister sur le caractère polysémique de cette notion passe-partout. Des contributions fondées sur des terrains de recherche originaux et des méthodologies innovantes qui permettent de revisiter ce qui est considéré comme le global et le local dans le transfert des réformes politiques, les analyses des «localismes globalisées» (Bartlett & Vavrus 2014: 125), sont particulièrement bienvenues. Le rôle joué par les acteurs dans ces processus apparaît comme une entrée à la fois féconde et originale, qui pourrait utilement être complétée par des analyses précises des pratiques concrètes (à la fois politico-économiques et pédagogiques) que ces processus de réformes génèrent.

Les études sur les acteurs et les organismes engagés dans le transfert des réformes éducatives basées sur les compétences se sont jusqu'ici principalement concentrées sur les discours des «acteurs locaux» et leur contestation face à ces projets de réforme (voir pour le cas du Bénin Lauwerier et al. 2013, Fichtner 2010, Yessoufou 2012). Peu d'études se sont en revanche intéressées à « l'industrie de ces réformes », autour notamment des espaces où celles-ci sont conçues et fabriquées (bureaux d'études, centres de recherche, *think tanks*), mais également des enjeux financiers et économiques qui leur sont liés (manuels scolaires, expertises). Une attention particulière pourra être portée dans ce dossier aux analyses s'intéressant au fonctionnement concret et aux stratégies de promotion de ces réformes ainsi qu'aux constellations d'acteurs qui interviennent à différents niveaux dans ces processus. Les ethnographies institutionnelles et l'analyse des réseaux sociaux qui permettent de mettre en évidence la nature des liens entre les différents espaces institutionnels intervenants dans ces réformes : relations entre bailleurs et administrations dans le cas des pays en développement ; rôle des intermédiaires et des entrepreneurs qui sont au cœur de leur mise en œuvre à travers les diverses activités de consultances, formations, évaluations ; autant d'éléments permettant de mieux comprendre les modes de circulation transnationale des réformes comme les approches par compétences. De plus, les études approfondies des lieux de formation des «agents de changement» (inspecteurs, conseillers pédagogiques et enseignants), que ce soit dans les Ecoles normales « locales », ou à travers l'étude des « visites de formation internationales », éclaireront de façon concrète ces mécanismes de transfert, tout en permettant de nuancer les critiques récurrentes relatives à la qualité de la formation des enseignants par rapport aux projets de réforme basés sur les approches par compétences. Enfin, l'étude des curriculums, formels et réels, et de ce qu'ils manifestent comme évolution, relevant des compétences ou d'autres logiques, permettra d'objectiver les changements effectifs derrière ceux que désignent les discours réformateurs.

Alors que nombre d'évaluations (souvent normatives) des projets de réformes axés sur les approches par compétences ont mis l'accent sur leurs échecs ou leurs succès, peu de travaux se sont intéressés aux conditions concrètes de leurs mises en œuvres, aux «bricolages» (Tyack & Cuban 1995) induits par ces initiatives dans des secteurs sur-réformés comme l'éducation (Ball 1998). L'étude de la fabrication de la circulation de ces réformes permet de dévoiler leur économie politique (cf. Charton 2014). Les analyses empiriques contribueront à expliquer non seulement «l'épidémie » (Steiner-Khamsi 2006: 665) des approches par compétences, mais aussi les évolutions, transformations, voire l'abandon de ces projets, sur la base notamment de leurs chronologies. Comment, dès lors, se déclinent ces différentes trajectoires, les références transnationales, et les «chaînes de traduction» (Latour, 1999) ? Comment se positionnent les réformes axées sur les compétences par rapport à une série de répertoires de réformes développés depuis une trentaine d'année pour « démocratiser » l'école et la rendre plus efficace et pertinente dans des contextes de massification (comme les *learner-centred pedagogy* et *outcomes-based education*)? Les études centrées sur la mise en pratique des approches par compétences, tant au niveau des

salles de classes que des amphithéâtres, permettront de mieux comprendre ses chaînes de traduction toute en soulignant les points de divergences et de convergences entre les différents espaces de leurs mises en œuvre, et notamment entre le Nord et le Sud.

Références

- Ball, S., 1998, Big policies/ small world: an introduction to international perspectives in education policy, *Comparative Education* n° 34, pp. 119-130.
- Bartlett, L., et F. Vavrus, 2014, "Studying Globalization: The Vertical Case Study Approach," in N. Stromquist et K. Monkman (dir.), *Globalization and Education. Integration and Contestation across Cultures*, 2 édition, pp. 119-131, Lanham: Rowman and Littlefield Education.
- Behrends, A., S.-J. Park, et R. Rottenburg, 2014, "Travelling Models as an Analytical Concept," in A. Behrends, S.-J. Park, et R. Rottenburg (dir.) *Travelling Models in African Conflict Management. Translating Technologies of Social Ordering*, Leiden/Boston: Brill.
- Bernard, J.-M., A. Nkengne Nkengne, et F. Robert, 2007, Réformes des programmes scolaires et acquisitions à l'école primaire en Afrique: Mythes et réalités, *International Review of Education* n° 53, pp. 555-575.
- Boutin, G., 2004, L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique, *Connexions* n° 81, pp. 25-41.
- Bonnéry, S. 2015, dir., *Supports pédagogiques et inégalités scolaires*. Paris : La Dispute.
- Clément, P, 2013, *Réformer les programmes pour changer l'école ? Une sociologie historique du champ du pouvoir scolaire*. Thèse de doctorat, CURAPP, Université d'Amiens.
- Charton, H., 2014, "The Politics of Reform: A Case Study of Bureaucracy at the Ministry of Basic Education in Cameroon," in T. Bierschenk et J.-P. Olivier de Sardan (dir.), *States at Work. Dynamics of African Bureaucracies*, pp. 249-269, Leiden/Boston: Brill.
- Cowen, R., 2009, The transfer, translation and transformation of educational processes: and their shape-shifting?, *Comparative Education* n° 45, pp. 315-327.
- Cros, F., J.-M. de Ketele, M. Dembélé, M. Develay, R.-F. Gauthier, N. Ghriss, Y. Lenoir, A. Murayi, B. Suchaut, et V. Tehio. 2010. *Etude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique. Rapport final*. Centre international d'études pédagogiques (CIEP), Ministère des affaires étrangères et européennes (MAEE), Agence Française de développement (AFD).
- Czarniawska, B. et B. Joerges, 1995, Travels of ideas - organizational change as translation, *WZB Discussion papers* n° FS II, pp. 95-501.
- Dolowitz, D. et D. Marsh, 2000, Learning from Abroad: The Role of Policy Transfer in Contemporary Policy-Making, *Governance: An International Journal of Policy and Administration* n° 13, pp. 5-24.
- Fichtner, S., 2010, A laboratory for education reform or a battlefield of donor intervention? Local debates on primary education and the New Study Programmes in Benin, *International Journal of Educational Development* n° 30, pp. 518-524.
- Hirtt, N., 2009, L'approche par compétences: une mystification pédagogique, *L'école démocratique* n° 39, pp. 1-34.

- Lannoye, C. 2005. "Réformes des programmes d'études de l'enseignement primaire au Bénin. Mission d'évaluation de la pertinence et de la cohérence des approches dans les Nouveaux Programmes d'Etudes - NPE." Louvain-la-Neuve: BIEF.
- Latour, B., 1999, *Pandora's hope: Essays on the reality of science studies*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Lauwerier, T., et A. Akkari, 2013, Quelles approches pour réformer le curriculum et l'école en Afrique ? Constats et controverses, *Revue Africaine de Recherche en Education* en ligne <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:36968>, consulté: 26.2.2015.
- Lauwerier, T., M. Bruning, et A. Akkari, 2013, La qualité de l'éducation de base au Bénin: la voix des acteurs locaux, *Recherches en Education* n° 15, pp. 120-136.
- Phillips, D., 2004, "Toward a Theory of Policy Attraction in Education," in G. Steiner-Khamsi (dir.), *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending*, pp. 54-67, New York/London: Teachers College Press.
- Pires-Ferreira, A. C., 2014, Réforme du curriculum et approche par compétences au Cap Vert. Entre injonction internationale et projet national?, *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* n° 13, pp. 183-210.
- Rey, B., 1996, *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF.
- Rochex J.-Y., 2008, PISA et les enquêtes internationales. Enjeux scientifiques, enjeux politiques, *Revue française de pédagogie*, n° 164, 2008, pp. 81-85.
- Roegiers, X. 2008. *L'approche par compétences en Afrique francophone: Quelques tendances*. IBE.
- Ropé, F. et L. Tanguy (dir.). 1994. *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, Paris : L'Harmattan.
- Steiner-Khamsi, G. 2006, The economics of policy borrowing and lending: a study of late adopters, *Oxford Review of Education* n° 32, pp. 665-678.
- , 2012, "Understanding Policy Borrowing and Lending. Building Comparative Policy Studies," in G. Steiner-Khamsi and F. Waldow (dir.), *World Yearbook of Education 2012: Policy Borrowing and Lending in Education*, pp. 3-17, London/New York: Routledge.
- Tyack, D., et L. Cuban, 1995, *Tinkering toward utopia: A century of public school reform*, Cambridge: Harvard University Press.
- Yessoufou, A., 2012, *Local Actors in Top-down Implementation of Curricular Reform: Benin's Primary Education System*, Cologne: LAP LAMBERT Academic Publishing.

CRES

Proposition d'article

(2 pages maximum, times 11)

Dossier thématique (indiquer l'intitulé) :

Hors-thème

Nom et Prénom	
Discipline Statut (facultatif) Institution de rattachement	
Mel Téléphone Adresse postale	
Titre	
Problématique	
Méthodologie/sources de données/types de matériaux	

Résumé
Références principales