

Apprentissage /Enseignement de FLE. De l'École à l'Université, un monde envahi par les compétences entre les savoirs et les savoir-faire généraux

TALBI CHIKH
CENTRE UNIVERSITAIRE DE NAAMA(ALGERIE)

Resumé :

L'Enseignement algérien a connu, ces dernières années, une véritable réforme qui touche les méthodes pédagogiques et le renouvellement Curriculaire, une refonte qui devient une nécessité imminente après quelques infirmités dans le système éducatif fondamental. L'objectif de ce renouvellement de l'Établissement éducatif et universitaire est de répondre aux besoins du peuple algérien selon les changements économiques et sociaux ou même politiques qui l'entoure.

Cette réforme du système éducatif algérien, lancé depuis l'an 2000, est installéeⁱ pour mettre à niveau l'enseignement algérien et répondre aux changements que connaît la société algérienne, dans tous les niveaux la fin des années quatre-vingt-dix, dans un monde qui entre, au fur et à mesure, à la globalisation. Elle va aussi dans le parcours de suivre le progrès technologique et la vulgarisation massive des moyens de communication.

C'est une refonte dans les contenus et les méthodes d'apprentissage. Elle permet d'une structuration profonde de l'éducation nationale qui devient aujourd'hui une exigence pour l'adaptation et l'intégration de la société algérienne dans ce Nouveau Monde.

المخلص :

عرف التعليم في الجزائر في الآونة الأخيرة الكثير من التحولات عن طريق الإصلاح الشامل على مستوى المناهج و طرق التعليم والتدريس . منذ إقرار القانون المتعلق بتطوير المناهج حسب المقاربة بالكفاءات عملت الوصايا على تحديث قطاعي التربية و التعليم العالي ليكون على قدر مستوى التحدي الذي يفرضه التطور العلمي والتكنولوجي غير مسبوق في العالم اليوم على كل الصعد.

إن هذا البحث يتطرق إلى شرح هذه النظرة الجديدة للتعليم و أهدافها البيداغوجية و التعليمية التي تحث على غرس المعرفة العلمية في المتعلم بدل المعرفة المجردة و ذلك لحل إشكاليات معاصرة . يندرج هذا البحث أيضا في فهم الفرق بين المعرفة و الكفاءة و القدرة من جهة و من جهة أخرى تبين أهمية هذه المقاربة في تحديث مفهوم التعلم الذي يجب أن ينخرط فيه المعلم و المتعلم على حد السواء من أجل إعطاء بعد تطبيقي لمهاراتي للتعليم بهدف أساسا إلى :

- التحصيل العلمي و التكوين الثقافي و اكتساب مهارات الاستدلال و التحكيم .
- اندماج المتعلم في الحياة الاجتماعية و المهنية .
- التأهيل التكنولوجي و مهارات الاتصال.
- الانفتاح على الآخر.

الكلمات المفتاحية : المقاربة بالكفاءات – الكفاءة- القدرة - المعرفة- الإصلاح التربوي - تحديث المناهج – تدريس اللغات

Introduction

L'Enseignement algérien a connu, ces dernières années, une véritable réforme qui touche les méthodes pédagogiques et le renouvellement Curriculaire, une refonte qui devient une nécessité imminente après quelques infirmités dans le système éducatif fondamental. L'objectif de ce renouvellement de l'Établissement éducatif et universitaire est de répondre aux besoins du peuple algérien selon les changements économiques et sociaux ou même politiques qui l'entoure.

Par exemple, dans le système socialiste auquel s'inscrit l'enseignement algérien postcolonial, il était pour une seule finalité : c'est de former des générations imprégnées de l'esprit de la charte nationale liées à l'histoire et à la révolution.

En mettant en place l'École fondamentale dans les années quatre-vingt, c'est installer toute une structure éducative qui prend le relais pour proposer, à son tour, une nouvelle institution qui comprend trois ensembles représentant des étapes de formations qui coïncident avec des périodes bien définies de la croissance mentale et biologiques

2

Cette structure éducative fondamentale réalise également le droit universel reconnu à chaque citoyen d'être instruit et éduqué globalement sur les plans intellectuel, moral et physique.

Le principal objectif de l'enseignement du français par exemple dans cette vision est de développer la compétence linguistique permettant l'accès à l'information scientifique et technique et visant

« à doter les élèves d'un ensemble d'aptitudes linguistiques et intellectuelles qui leur permettent, au terme de l'enseignement moyen, l'accès à la documentation de type scientifique³, orale ou écrite »⁴.

Et de « permettre d'accéder à une documentation simple dans ces langues, à connaître les civilisations étrangères et à développer la compréhension mutuelle entre les peuples »⁵

Cependant, la réforme du système éducatif algérien, lancé depuis l'an 2000, est installée⁶ pour mettre à niveau l'enseignement algérien et répondre aux changements que connaît la société algérienne, dans tous les niveaux la fin des années quatre-vingt-dix, dans un monde qui entre, au fur et à mesure, à la globalisation. Elle va aussi dans le parcours de suivre le progrès technologique et la vulgarisation massive des moyens de communication.

C'est une refonte dans les contenus et les méthodes d'apprentissage. Elle permet d'une structuration profonde de l'éducation nationale qui devient aujourd'hui une exigence pour l'adaptation et l'intégration de la société algérienne dans ce NouveauMonde.

La plate- forme de cette réforme

Pendant cette période, l'Algérie est en cours de transformations qui se caractérisent par un processus de démocratisation; une transition d'une économie planifiée vers une économie de marché. L'Algérie a, non seulement, pu assurer la transition vers la paix, la stabilité,

après la période sombre et meurtrière des années 90, mais elle a, également, su s'engager activement au niveau international. C'est aussi par la consolidation de l'identité et l'ouverture sur l'autre que cette refonte porte une rupture pédagogique avec le passé, elle prend l'apprenant au centre de l'apprentissage et vers une mission de médiation et d'autonomie de l'enseignant.

Elle consiste aussi à la réorganisation de structures de l'enseignement pour répondre aux ambitions et la cadence du progrès économique et les besoins de la mondialisation.

L'installation depuis 13 mai 2000 d'une commission nationale de réforme du système éducatif est terminée par la validité de cette réforme dans le système éducatif par l'APN qui a voté pour cette réforme en juillet 2000. Sa mission première est de :

« participer à la définition de la politique d'éducation et de formation, son évaluation et son orientation conformément aux exigences de développement et du progrès. »⁷

C'est une réponse aussi à la volonté affichée par les institutions éducatives internationales qui ont donné naissance à un protocole d'accord passé entre l'UNESCO et le Ministère de l'éducation, qui a finit par la signature de l'accord du Programme d'appui de l'UNESCO en Algérie (PARE) en octobre 2003.

L'Algérie, par cet accord, confirme son engagement en faveur du rapprochement des peuples et du dialogue entre les civilisations, la question identitaire dans une société en pleine mutation, avec des défis stratégiques.

C'est une tentative de former une autre génération qui vit dans la paix et dans les valeurs de

« [...] La démocratie républicaine et citoyenne, de la culture des Droits de l'homme, du respect de la diversité culturelle et religieuse, mais aussi de l'ensemble de valeurs d'universalité aux moyens desquels pourraient un jour prochain se construire un monde meilleur de progrès et de paix pour tous⁸ ».

La nouvelle vision de l'enseignement et de renouveler les programmes et les manuels s'inscrit dans le cadre de cette refonte du système éducatif pour viser entre autres :

- à moderniser les finalités de l'enseignement, pour mieux les ajuster aux besoins présumés des personnes et de la société ;
- à mieux atteindre des objectifs de formation donnés, à instruire plus largement et efficacement les générations scolarisées

Vers une définition du « Curriculum » et de « Compétence » :

Dans son acception anglo-saxonne, le curriculum désigne la conception, l'organisation et la programmation des activités d'enseignement/apprentissage selon un parcours éducatif. Il regroupe les contenus, les activités et les démarches d'apprentissage, la définition d'un public ciblé, les finalités, les objectifs, ainsi que les procédés et moyens d'évaluation des acquis des élèves ; *« les effets attendus quant à la modification des attitudes et des comportements des individus en formation »⁹* .

Sa conception est basée sur la pragmatique de l'enseignement loin de la formation théorique dénudée de l'expérience et de la pratique. Elle reflète le projet de la société dans le projet scolaire. Cette conception va dans le sens de fournir aux apprenants une formation d'avoir des performances et des capacités d'agir, un comportement concret et pratique dans la vie ; mais avec des modèles proposés et des projets scolaires éducatifs et didactiques.

« Nous avons donc besoin de deux concepts, précise Philippe Perrenoud : l'un pour penser les parcours effectifs de formation des individus scolarisés, l'autre pour penser la représentation institutionnelle du parcours que

les élèves sont censés suivre. Une distinction s'est peu à peu stabilisée : on parlera de curriculum prescrit et de curriculum réel. ».

Il convient de préciser que le degré de prescription d'un curriculum (c'est-à-dire jusqu'où on peut aller dans le détail de la programmation) varie d'un pays à l'autre suivant la formation des enseignants et le niveau d'autonomie qu'on voudrait développer chez eux¹⁰

Au départ, notre objectif est d'ouvrir une variété de points de vue autour des interrogations relatives à l'approche par les compétences : comment élaborer des programmes d'études selon une logique de compétences? L'approche par compétences évacue-t-elle la transmission des savoirs? Comment installer les compétences et comment les évaluer?»

Selon M. Jonnaert¹¹, le mouvement actuel des réformes au niveau mondial est unique dans l'histoire. Dans divers pays les systèmes éducatifs sont transformés afin de mieux répondre aux besoins de leurs sociétés. Pour l'amélioration de la qualité de l'enseignement/apprentissage, l'approche par compétences est perçue par plusieurs comme la plus appropriée.

En effet, l'approche par compétence introduit la vie réelle dans la formation. En d'autres termes, les situations de la vie deviennent l'activité proprement dite et non le savoir. Elle centre la formation sur ce que la personne doit pouvoir faire effectivement et non uniquement sur la connaissance de ce qu'elle doit faire.

Le savoir n'est qu'un moyen de l'activité et non une fin en soi. L'approche par les compétences est un instrument (et c'est essentiel dans le domaine de la formation universitaire et professionnelle) de l'articulation entre le monde de la profession et le monde de la formation.

Qu'est-ce que l'approche par compétences dans l'éducation?

Étymologiquement, éduquer (e-ducere), signifie conduire hors de, faire sortir de. Il s'agit bien de « naviguer » librement dans les savoirs possibles, le savoir être, savoir faire, savoir créer, savoir chercher, savoir relier les faits et les théories, et savoir se lier aux autres. La curiosité, la créativité, l'esprit critique, l'esprit coopératif, la représentation de la réalité, la capacité de synthèse, la pensée expérimentale, sont autant de moyens non seulement d'acquérir des «compétences», mais les installer.

Si l'éducation comme l'accès à l'information et au savoir est, par excellence, le «bien de la démocratisation», il faut noter que les tendances à la marchandisation du savoir et de l'éducation risquent d'aggraver les fossés économiques, culturels, sociaux entre ceux qui sont déjà largement bénéficiaires de la révolution de l'information et ceux qui en subissent les effets pervers.¹².

On a souvent l'aptitude à associer le développement de compétences à un certain nombre de savoir-faire généraux et transversaux, tels : argumenter, structurer sa pensée, s'exprimer oralement et par écrit, synthétiser des informations, transposer dans un autre langage, avoir confiance en soi, gérer l'information, prendre du recul, estimer, vérifier, gérer son temps, travailler en équipe, chercher de l'information, etc. Ces savoir-faire sont fondamentaux et d'une importance indélébile.

La place des savoirs dans l'APC

Dans cette controverse entre le développement des connaissances et le développement de ces "savoir-faire généraux, transversaux", il est utile de préciser le rôle de savoirs qui sont à la base des connaissances¹³ des élèves. Les savoirs, sont tellement essentiels dont on a besoin pour développer les "savoir-faire généraux". On ne peut pas nier leurs nécessités pour construire des capacités, des compétences : " Rien n'est aussi pratique qu'une bonne théorie ", disait Kurt Lewin. Si les problèmes pratiques sont ceux qui se posent dans la vie extrascolaire, les solutions sont toujours en partie

théoriques et font appel à des savoirs, et non seulement à des habiletés.

L'approche par compétences transforme une partie des savoirs disciplinaires en ressources pour résoudre des problèmes, réaliser des projets, prendre des décisions plutôt que d'en croire qu'ils " comprendront plus tard à quoi elles servent " .

Les apprenants doivent acquérir les connaissances théoriques comme des bases conceptuelles et des savoirs procéduraux (méthodes et techniques) guidant vers une action plus en plus problématique. Chacun aurait alors, plus tard (dans le domaine de spatialité ou de profession) de meilleures chances de relier les savoirs à des pratiques sociales, donc de saisir prochainement leur portée et leur sens.

Il y a, en revanche, une réflexion à mener sur la grande place à laisser à ces savoirs. Cette réflexion s'articule autour de deux questions principales :

La première question est de déterminer quelle est la part relative des savoirs par rapport aux "savoir-faire généraux" évoqués ci-dessus, qui permettent de mobiliser les savoirs. On sait depuis longtemps qu'il faut apprendre à apprendre, apprendre à rechercher une information, à la gérer, à la mobiliser plutôt qu'à stocker cette information dans notre pauvre mémoire, si puissante soit-elle.

« C'est comme de faire apprendre à quelqu'un à pêcher mieux que lui donne un poisson »

On sait, aussi, que la course aux savoirs, telle qu'elle est l'habitude à l'école, est perdue d'avance parce que les savoirs se développent infiniment plus vite que notre potentiel humain d'acquisition de ces savoirs. Citons, à cet égard, PERRENOUD (1998)

"Pour faire bonne mesure, on évoquera la culture générale dont nul ne doit être exclu et la nécessité de donner à chacun des chances de devenir ingénieur, médecin ou historien. Au nom de cette "ouverture", on

condamne le plus grand nombre à acquérir à perte de vue des savoirs "pour si jamais"¹⁴.

Ce qui dramatique, en soi c'est qu'en assimilant autant de savoirs, qu'on n'a pas le temps d'apprendre à s'en servir, alors qu'on en aura besoin plus tard, dans la vie quotidienne, familiale, associative, politique.

La deuxième question est de déterminer quel type de savoirs à développer, et en particulier quel mariage trouve-t-on valable entre les savoirs scolaires et les savoirs d'expérience, entre les savoirs disciplinaires et les savoirs professionnels ? La question n'a probablement pas de réponse unique.

La seule chose qui paraît claire, c'est que les savoirs restent indispensables à l'école, car sans eux, *les "savoir-faire généraux"* tourneraient à vide.

De plus, il y a un autre aspect plus important, plus actuel : le débat entre d'une part un enseignement, que l'on pourrait qualifier de "généraliste", essentiellement axé sur l'acquisition de connaissances et de "savoir-faire généraux", et d'autre part un enseignement plus spécifique, plus opérationnel, davantage axé sur l'acquisition de compétences. Non que ces deux types d'enseignement s'opposent, loin de là, mais la recherche d'un équilibre entre les deux approches constitue un enjeu majeur de nos systèmes éducatifs et supérieurs.

Il faut dépasser cette bipolarisation entre l'acquisition de connaissances et l'acquisition de "savoir-faire généraux ».

À ce chef, un éclaircissement est nécessaire pour tenter de mieux comprendre ce qu'il y a dans "tout ce qui n'est pas connaissance", et, par-là, ce qu'est en réalité une compétence.

La compétence est définie parfois comme un *savoir-agir*. Un terme attire brièvement l'attention sur la distinction à établir avec le

savoir-faire : contrairement à un savoir-faire, le savoir-agir *mobilise plusieurs ressources et se manifeste dans des contextes d'une certaine complexité.*¹⁵

Par cette approche, inspirée de diverses recherches et expériences éducatives, les actions de l'élève deviennent l'outil principal de son apprentissage. Pour apprendre, l'élève doit agir en fonction de situations qui sont déterminées par l'enseignant et qui contiennent les connaissances que l'apprenant doit acquérir.

Elle se base sur la logique de l'apprentissage centré sur l'activité et les réactions de l'apprenant face aux situations problèmes. L'essentiel n'est pas uniquement de donner des connaissances, mais aussi, et surtout, d'utiliser ses capacités dans des situations quotidiennes qui s'appliquent à sa vie et l'aident à apprendre par lui-même. Ainsi, l'apprenant doit acquérir des outils appropriés pour lui permettre de résoudre les problèmes étape par étape, devenant ainsi capable de réussir et être apte à affronter la société dans laquelle il doit s'intégrer.

Cette approche se démarque essentiellement par son caractère d'intégration et par sa capacité de créer une passerelle entre la connaissance d'une part, et les compétences et les comportements d'autre part, dans la mesure où l'apprenant est « *capable de s'autoformer dans la vie*¹⁶ ».

L'intérêt de l'approche par les compétences :

Dans les années 80, comme était le cas en Algérie dans le système fondamental, L'approche par objectifs des programmes d'éducation consistait essentiellement à découper les connaissances en morceaux ; en une multitude de petites choses à réaliser. Cette méthode ne permettait pas à l'élève de comprendre concrètement ce qui était attendu de lui comme lecteur. Il devenait un récipient, il dépend directement du professeur et ses objectifs tracés auparavant. Il ne voyait pas nécessairement l'intérêt de ce qui lui était enseigné. L'approche par compétences place immédiatement l'apprenant dans une situation privilégiée qui lui permet de saisir le sens et l'utilité de

ce qu'il doit apprendre. De plus, il peut agir immédiatement, avant tout enseignement par la phase de négociation avant chaque projet entamé, il peut négocier relativement les références ou les procédés, les outils. À partir des actions des élèves, l'enseignant détermine ce que ces derniers ont besoin de savoir pour résoudre le problème posé par la situation très pratique qui leurs est proposée.

Qu'est-ce qu'ellechange l'APC pour l'enseignant et pour l'apprenant?

À quoi bon changer les programmes si ce n'est pour que de jeunes construisent des compétences et des savoirs plus efficaces, pertinents, durables, mobilisables dans la vie et dans le travail ?

Si cela va de soi, il reste à faire la preuve qu'une approche par compétences ne sera pas, qu'une pédagogie centrée sur les savoirs, qu'elle donnera plus de sens à l'apprentissage et qu'elle aidera les apprenants en difficulté ou en échec à se réconcilier avec l'école¹⁷.

Dans son sens le plus précis, la compétence est la mise en œuvre d'un ensemble de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'identifier d'abord et d'accomplir ensuite un certain nombre de tâches appartenant à une famille de situations, que ces dernières soient disciplinaires ou transversales. Une famille de situations requiert les mêmes capacités ou les mêmes attitudes, les mêmes démarches pour résoudre les problèmes.

Une compétence est parfois considérée comme une capacité d'action efficace face à une situation problème, qu'on arrive à maîtriser parce qu'on dispose à la fois des connaissances nécessaires et de la capacité de les mobiliser à bon escient, pour le but d'identifier et de résoudre de vrais problèmes.

Il y a toujours des connaissances " sous " une compétence, mais elles ne suffisent pas. Une compétence est quelque chose que l'on sait faire. Mais ce n'est pas un simple savoir-faire, un " savoir y faire «

une habileté ». C'est une capacité stratégique, indispensable dans les situations complexes.

C'est la raison pour laquelle, qu'on ne peut pas aller dans le sens des compétences sans que L'enseignant soit invité à ne pas seulement exposer de connaissances, il doit devenir plus formateur qu'enseignant, plus organisateur de situations que dispensateur de savoirs. Il est considéré comme un médiateur, un chef de projet, un facilitateur¹⁸, Avant le cours, l'enseignant choisit ce qui devra être appris. Il définit les situations qui vont permettre aux apprenants d'apprendre. Il détermine les actes qu'ils devront accomplir pour obtenir les résultats escomptés. Durant le cours, l'enseignant accompagne, guide les apprenants, il s'assure que tous comprennent ce qui est attendu en fin de processus. Tout au long du parcours, il les aide à prendre conscience de leurs actes et des résultats partiels obtenus. Il les oriente dans la transformation de leur façon de faire ou les aide à agir autrement. et pour sa part l'élève qui est le centre de l'apprentissage, il doit être impliqué dans son propre apprentissage, on s'entend par cela qu'il doive être curieux plein d'initiatives, persistant aux tâches qu'il lui incombe à accomplir, qu'il soit aussi à la mesure pour organiser son propre travail.

Pour cela, ils doivent disposer d'un certain nombre d'outils conceptuels. Il ne s'agit pas forcément de listes d'items à cocher, mais d'un savoir comment s'intégrer à ce nouvel enseignement par les compétences¹⁹

A cet égard, la formation de compétences exige une "petite révolution culturelle" pour passer d'une logique de l'enseignement à une logique de l'entraînement (coaching) sur la base d'un postulat assez simple: les compétences se construisent en s'exerçant face à des situations problèmes. "*Il s'agit d'apprendre, en le faisant, à faire ce qu'on ne sait pas faire* " (Ph. MEIRIEU, 1996)

pour identifier et résoudre des problèmes, préparer et prendre des décisions..

Entre compétence et capacité

Charles Hadji ²⁰ distingue la notion entre capacité et compétence en ces termes :

La capacité est "un savoir – faire transversal, transsituationnel".

La compétence est "un savoir – faire en situation et/ou lié à un contenu".

« J'ai proposé de parler de capacités lorsqu'on désigne des opérations qui ne prennent pas en charge l'ensemble d'une situation et restent donc relativement indépendantes des contextes ; et de parler de compétences lorsqu'on désigne les dispositions qui sous-tendent la gestion globale d'une situation complexe. Je vais tenter de me tenir à cette convention »²¹.

Pierre Gillet²² éclairait la notion de la compétence en disant qu'

"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 (performance)".

Une capacité, c'est le pouvoir, l'aptitude à faire quelque chose. C'est une activité que l'on exerce. Identifier, comparer, mémoriser, analyser, synthétiser, classer, sérier, abstraire, observer... sont des capacités. Les termes "aptitude", et "habileté" sont des termes proches de celui de capacité.

La définition que donne MEIRIEU (1987, 5e édition 1990) est intéressante, parce qu'elle met en évidence la complémentarité entre la capacité et le contenu :

"[...] activité intellectuelle stabilisée et reproductible dans des champs divers de connaissance ; terme utilisé souvent comme synonyme de "savoir-faire". Aucune capacité

n'existe à l'état pur et toute capacité ne se manifeste qu'à travers la mise en œuvre de contenus"²³.

LES CITATIONS:

¹ -Les décrets présidentiels n° 2000-101 et 2000-102 datés du 9 mai 2000 portent sur la création de la commission de la réforme du système éducatif, le Conseil Supérieur de l'Éducation est créé.

² -voir l'ordonnance du 16 avril 1976, n° 76-35

³ En gras dans le texte.

⁴ Circulaire du 17 octobre 1976, n° 382-30, p. 353.

⁵ -idem

⁶ -Les décrets présidentiels n° 2000-101 et 2000-102 datés du 9 mai 2000 portent sur la création de la commission de la réforme du système éducatif, le Conseil Supérieur de l'Éducation est créé.

⁷ -rapport de la commission p.23

⁸ Dr Aboubekr BENBOUZIDE, RÉFORME DE L'ÉDUCATION ET INNOVATION PÉDAGOGIQUE EN ALGÉRIE, ministère de l'Éducation Nationale, programme d'appui de l'UNESCO à la réforme du système éducatif PARE, Sobhi TAWIL, Chef de projet à l'UNESCO, l'Office national des publications scolaires (O.N.P.S.) El Achour – Alger, *Algérie, 2005*

⁹ -Raynal et Rieunier, 1997 :96

¹⁰ -Mohamed Miled, Maître de conférences en didactique à l'Université du 7 novembre à Carthage.

Directeur de l'institut supérieur des langues de Tunis et consultant en éducation

associée au Bureau d'Ingénierie en éducation et en formation (BIEF)

Belgique. UN CADRE CONCEPTUEL POUR

L'ÉLABORATION D'UN CURRICULUM SELON L'APPROCHE PAR

LES COMPÉTENCES,

¹¹ -Source : [Journal L'UQAM](#), vol. XXXIII, no 15 (16 avril 2007)

12-Philippe Quéna Représentant de l'UNESCO au

Maghreb nationale RÉFORME DE L'ÉDUCATION

ET INNOVATION PÉDAGOGIQUE EN ALGÉRIE Programme d'appui de l'UNESCO à la réforme du système éducatif PARE

¹³ -(le terme "connaissance" est en général utilisé pour désigner la façon dont l'apprenant s'est approprié un savoir, ce que ce savoir est devenu dans son répertoire cognitif, alors que le terme "savoir" désigne plutôt le savoir

"savant" indépendamment de ce qu'en fait l'apprenant).

¹⁴ -ROEGIERS, X. (1999). Savoirs, capacités et compétences à l'école : une quête de sens, Forum pédagogies, mars 1999, 24-31.

15 -Claude Lessard et Liliane Portelance Réflexions sur la réforme curriculaire au Québec, Document remis à la Centrale des syndicats du Québec septembre 2001

¹⁶ -Farid Adel, Directeur de l'Enseignement fondamental au ministère de l'Éducation nationale, président de la Commission nationale des programmes (C. N. P.) L'ÉLABORATION DES NOUVEAUX PROGRAMMES SCOLAIRES LES NOUVEAUX INSTRUMENTS DE LA REFONTE PÉDAGOGIQUE EN ALGÉRIE,

17- Philippe Perrenoud , L'approche par compétences, une réponse à l'échec scolaire , Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation Université de Genève 2000.

¹⁸ -X. ROGIERS, Liberté pour apprendre , PARIS, DUNOD, 1972 ;

¹⁹ -Construire des compétences, tout un programme !, Entrevue avec Philippe Perrenoud, Propos recueillis par Luce Brossard pour Vie pédagogique

20 - Charles Hadji, L'évaluation règle du jeu, ESF 1989

²¹ -Philippe Perrenoud , L'approche par compétences, une réponse à l'échec scolaire , Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation Université de Genève 2000.

22- Pierre Gillet, Cconstruire la formation, ESF 1991, pp.69-69.

²³ ROEGIERS, X. (1999). Savoirs, capacités et compétences à l'école : une quête de sens, Forum pédagogies, mars 1999, 24-31.