APPROCHE PAR COMPETENCES ET DECLOISONNEMENT DU FRANÇAIS AU POST-PRIMAIRE : INNOVATION PEDAGOGIQUE OU EFFET DE MODE ?

BAKOAN Edouard
Laboratoire Interdisciplinaire de didactique des disciplines (LABIDID)/Burkina Faso
yaldodavid2010@gmail.com
+ 226 76 43 50 10/ + 226 53 43 46 60

Résumé

Le système éducatif burkinabé a postulé, il n'y a pas longtemps, pour une réforme/Approche par compétences (APC) dans l'enseignement général post-primaire et secondaire.
Il s'est agi, entre autres raisons, d'opérer une rupture avec les programmes antérieurs « pour favoriser une pédagogie intégrative, contextualisée, au service de l'apprentissage de l'élève, caractérisée par un nouveau statut de l'erreur, une différenciation des activités et un travail sur la remédiation » (Cros et al., 2010 : 7). L'éducation, selon la CONFEMEN[1] (2012) devra désormais être en mesure de doter chaque individu de compétences lui permettant de participer activement au développement de sa société de façon durable.
Or, au Burkina Faso, en classe de français au post-primaire, il existe déjà un principe didactique, le décloisonnement qui, comme l'APC, préconise l'intégration des apprentissages scolaires en vue d'aider l'apprenant à résoudre des situations-problèmes liées à la vie quotidienne et aux préoccupations de la société burkinabè (Inspection de français, 2022).
Dans cette étude donc, nous voulons mettre en parallèle les deux approches, à travers une étude comparative systématique, avec l'hypothèse que l'APC n'apporte pas une plus-value en classe de français décloisonnée.

***Mots-clés** : APC, décloisonnement, post-primaire, Burkina Faso.*

Abstract

The Burkinabe educational system has, recently, opted for a reform / competency-based approach (CBA) in general post-primary and secondary education. It is about, among other things, carrying out a break with the previous curricula "to promote an integrative, contextualized pedagogy, at the service of student learning, characterized by a new status of error, a differentiation of activities and work on remediation" (Cros & AL., 2010: 7). Education, according to CONFEMEN, (2012), will now need to be able to provide each individual with competencies to enable their participation in the development of their society in a sustainable manner. However, in Burkina Faso, in French class at post-primary, there is already a didactic principle, decompartmentalization, which, like CBA,

1 Conférence des ministres de l'éducation des Etats et gouvernements de la francophonie

advocates the integration of school learning to help the learner to solve problems related to the Burkinabe daily life and concerns (French inspection, 2022). In this study, we want to put in the parallel two approaches, through a systematic comparative study, with the assumption that the CBA does not bring added-value to a decompartmentalised French class.
***Keywords**: CBA, decompartmentalization, post-primary, Burkina Faso.*

Introduction

L'APC est une approche éducative implémentée et adoptée dans plusieurs pays à travers le monde. Elle s'est imposée très tôt en Amérique du nord, en Australie puis en Europe, à la fin des années 1960 (Boutin, 2002). Plus récente en Afrique, l'APC, selon Roegiers (2008), est officiellement adoptée par les différents ministères d'éducation, globalement à partir des années 1990 (Burkina Faso, 2007; Côte d'Ivoire, 2002 ; Sénégal et Algérie, 2003, etc.).

Nous menons ici une étude comparative entre l'approche par compétences et le principe de décloisonnement du français au post-primaire. Il s'agit, à terme, d'évaluer la plus-value didactico-pédagogique de l'APC en classe de français décloisonné. En mettant en parallèle l'Approche par compétences (APC) et le décloisonnement en classe de français, cette étude contribue à éclairer les choix pédagogiques les plus pertinents pour l'amélioration de la qualité des apprentissages au Burkina Faso. Elle permet non seulement de questionner la valeur ajoutée des nouvelles réformes éducatives, mais aussi de valoriser les dispositifs déjà en place. À travers cette analyse comparative, l'étude offre des pistes concrètes pour une mise en œuvre contextualisée et efficiente des pratiques pédagogiques, en phase avec les réalités socio-économiques du pays et les attentes d'une éducation au service du développement durable.

Pour ce faire, nous procéderons, dans un premier temps, à une définition de termes clés relatifs à l'étude. Nous expliciterons ensuite la démarche méthodologique de l'étude et, pour finir, nous mettrons en évidence les points de convergence et de divergence entre l'APC et le principe de décloisonnement en vigueur dans l'enseignement-apprentissage du français au post-primaire au Burkina Faso.

1. Concepts clés et théorie de référence

1.1. Décloisonnement

Dans la littérature, le concept de *décloisonnement* renvoie à différents phénomènes pédagogiques ou didactiques. Ainsi, il est question de décloisonnement des disciplines scolaires[2], de décloisonnement des classes (Benetti et Rahal, 2015) ou encore, en économie, de décloisonnement des marchés (Dortier, 2013).

Pour Bilodeau et Chartrand (2009), le décloisonnement est une orientation didactique très pertinente dans l'enseignement-apprentissage du français.

Cette dernière définition circonscrit le champ de définition du concept comme nous l'entendons. En fait, le décloisonnement qui fera l'objet d'une étude comparative avec l'APC, est spécifique aux activités de la discipline français, à travers ses sous-disciplines, quand celles-ci sont mises à contribution, de façon synergique, dans un projet unique. Les objectifs spécifiques de chacune des activités mobilisées concourant à la réalisation d'un objectif ultime, appelé objectif fédérateur du projet poursuivi.

1.2. Approche par compétences

L'APC est une approche pédagogique d'enseignement-apprentissage des disciplines scolaires. Elle se définit à partir du concept de *compétence*. C'est-à-dire, selon Tardif (2006 : 22), « *un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations* ».

Ainsi, dans une approche par compétences, le principe directeur de l'enseignement-apprentissage se fonde sur le développement de compétences, faisant des savoirs, savoir-faire, savoir-être et expériences multiples, divers moyens pour y parvenir.

1.3. Théorie de référence

L'étude s'inscrit dans le cadre théorique du socio-constructivisme, une approche de l'apprentissage selon laquelle les savoirs se construisent activement dans l'interaction avec autrui et l'environnement. Selon

[2] Pour Pélissier (2019), parler de décloisonnement des disciplines, pour évoquer l'interdisciplinarité relève d'un amalgame sémantique.

Vygotski (1978), l'apprentissage est indissociable du contexte social et culturel, et repose sur la zone proximale de développement, c'est-à-dire l'écart entre ce que l'apprenant peut faire seul et ce qu'il peut réaliser avec l'aide d'un tiers plus compétent.
Cette théorie trouve une résonance particulière dans l'Approche par compétences, qui valorise les situations-problèmes, la mobilisation de ressources en contexte, et le transfert des apprentissages dans des situations complexes. Elle entre également en résonance avec le principe de décloisonnement, dans la mesure où celui-ci suppose une articulation entre les savoirs disciplinaires et les pratiques langagières authentiques, favorisant un apprentissage plus intégré et plus fonctionnel du français.

2. Méthodologie

La présente étude s'inscrit dans une démarche comparative visant à confronter deux approches pédagogiques — l'Approche par Compétences (APC) et le décloisonnement — en vue de mettre en lumière leurs points de convergence et de divergence dans l'enseignement/apprentissage du français.
La méthodologie adoptée repose, dans un premier temps, sur ce que Barrué-Belou (2006) qualifie de construction de la comparabilité. Cette phase préparatoire a consisté à :

- clarifier les concepts clés de l'étude, à savoir l'APC et le décloisonnement ;
- définir le cadre comparatif retenu, en l'occurrence une approche systémique du processus d'enseignement/apprentissage ;
- identifier les objets d'analyse pertinents : fondements théoriques, principes de mise en œuvre, ainsi que les enjeux spécifiques liés à chacune des deux approches.

Dans un second temps, l'étude a procédé à une analyse rigoureuse et à une interprétation critique des éléments retenus, en s'appuyant sur une grille comparative permettant d'examiner en profondeur les similarités et les écarts entre les deux démarches pédagogiques.

Le choix d'une approche comparative se justifie par la nécessité de comprendre en profondeur les spécificités et les dynamiques respectives de l'APC et du décloisonnement. En mettant en regard ces deux démarches, cette méthodologie permet de dégager de manière structurée leurs fondements, leurs modalités de mise en œuvre et leurs apports potentiels à l'enseignement-apprentissage du français. Elle offre ainsi un cadre pertinent pour éclairer les choix pédagogiques et proposer des pistes d'articulation ou d'enrichissement mutuel entre les deux approches.

3. Fondements théoriques des approches

Pour comprendre davantage l'APC et le principe du décloisonnement, il est indispensable d'examiner les bases théoriques qui les fondent et leur donnent une certaine légitimité.

3.1. L'approche par compétences

Pour De Ketele (2006), l'approche par compétences repose sur des fondements socio-historiques, scientifiques et l'intégration de nouveaux concepts dans l'action éducative.

3.1.1. Les fondements socio-historiques

Il s'agit spécifiquement de l'évolution du statut du *savoir*. De fait, la conception du savoir, selon De Ketele (2006), a connu plusieurs mutations, de l'Antiquité jusqu'au post-modernisme, en passant par le modernisme classique encyclopédique et le modernisme scientifique expérimental. Ainsi, *savoir* a, tour à tour, été appréhendé comme la capacité à traduire et à commenter des textes anciens, à restituer des savoirs, à les transmettre, à faire montre de maîtrise des savoirs et savoir-faire et, aujourd'hui avec le post-modernisme, à développer des compétences.

Avec l'APC, le savoir acquiert donc aujourd'hui, le statut de compétence.

3.1.2. Les fondements scientifiques

Il est question ici des apports des recherches en psychologie cognitive. A vrai dire, les sciences cognitives ont permis de mieux comprendre le fonctionnement du cerveau. La compréhension de l'importance du

primat de l'action de l'apprenant et du conflit socio-cognitif (Piaget, 1964), de la zone de développement proximal (Vigotsky), du processus de traitement de l'information, de l'importance de l'analyse des situations et de la prise en compte du contexte (Bandura) ont ainsi permis d'améliorer l'action éducative et d'induire une approche innovante d'organisation et de mise en œuvre des dispositifs d'enseignement/apprentissage, telle l'APC.

3.1.3. Les courants actuels : compétences et ressources

On ne peut parler de compétence qu'à partir du moment où il y a une mobilisation de ressources pertinentes face à une situation problème à résoudre ou face à une tâche complexe à effectuer (De Ketele, 2006). Les ressources sont de plusieurs ordres : internes et externes.

Tableau 1 : Ressources internes et externes en APC

Les ressources internes		Les ressources externes	
Acquises en contexte de formation scolaire ou autre	Acquises dans des situations non liées à des situations de formation	Qui sont dans l'environnement scolaire	Qui sont dans un environnement extra-scolaire
• La multiplication avec retenue. • Conjugaison des verbes du premier groupe • Les causes du paludisme • Les panneaux de signalisation • Les causes d'une guerre	• Le prix de la baguette de pain ou du ticket de bus • Le type d'habits à porter en temps de froid • L'itinéraire pour aller à l'école ou pour entrer à la maison.	• Les instruments de géométrie • Le dictionnaire • Le livre de classe ou le cahier de cours • La carte de géographie physique du Burkina Faso • Les livres à la bibliothèque	• Un service administratif ou technique précis (service de la mairie ou de santé) pour une enquête ou des informations • Le jardin botanique • Une personne ressource (Un vieux du village, une personnalité, etc.).

Source : Inspection de français, 2023.

Les ressources internes sont développées au sein de situations didactiques, spécifiquement conçues et mises en œuvre dans le but de permettre à un sujet de s'approprier un savoir établi ou en cours de constitution (Brousseau, 1978). En revanche, les ressources externes se

construisent au fil de situations non didactiques, c'est-à-dire en dehors d'un cadre explicitement destiné à l'apprentissage.

3.2. Le décloisonnement

Le décloisonnement s'adosse principalement sur deux théories, en l'occurrence, l'analyse discursive et la pédagogie du projet.

3.2.1. L'analyse discursive

L'analyse discursive repose sur le postulat que l'enseignement du français peut être avantageusement fondé sur le discours plutôt que sur le texte comme c'était le cas avec l'enseignement grammatical.
Ce postulat se fonde sur quatre « *réalités d'ordre théorique* » (Rapport de la Commission chevalier, 1985), qui imposent un enseignement décloisonné du français.

Première réalité théorique

Les praticiens du français relèvent que le discours s'actualise aussi bien à l'oral qu'à l'écrit contrairement au texte qui est davantage étudié sous sa forme écrite au collège. Aussi, il convient, selon eux, d'analyser conjointement l'oral et l'écrit et de cesser de les percevoir comme antinomiques. Le plus important, c'est de se demander comment on rend un même événement d'une part, à l'écrit et, d'autre part, à l'oral (Inspection de français, 2003).

Deuxième réalité théorique

Puisque la langue s'actualise constamment en discours l'étude de la langue ne peut être considérée comme une fin en soi et doit être associée à l'étude du discours (qui seule permet de construire la signification). La sous-discipline « grammaire » sort donc alors de son isolement, cesse d'exister en tant que telle, et, sans perdre de son importance, se rattache très directement à l'étude des discours (Inspection de français, 2003).

Troisième réalité théorique

Pour l'Inspection de français (2003), l'actualisation de la langue en discours peut s'opérer à partir de deux situations : le contexte ou le cotexte.

Concernant le cotexte, il apparaît que, comme il peut fournir des occasions d'analyses hautement littéraires, la distinction traditionnelle entre outils réservés à l'analyse des textes littéraires et outils grammaticaux, n'a plus de raison d'être. Ces outils, s'ils sont utilisés avec discernement, permettent l'analyse des discours, littéraires ou non littéraires (Inspection de français, 2003).

Quatrième réalité théorique

La dernière réalité théorique est consécutive aux trois premières. De ce qui précède, il apparaît évident qu'on ne peut plus mettre en opposition, des exercices qui favoriseraient l'apprentissage de la lecture et d'autres qui favoriseraient l'apprentissage de l'écriture. En réalité, pour l'Inspection de français (2003) chaque fois que l'on demande à un apprenant de lire, on attend de lui qu'il construise une signification à partir d'un discours. Aussi, chaque fois qu'on lui demande d'écrire, on attend de lui qu'il procède à une mise en pratique de la langue afin d'élaborer son propre discours. L'analyse discursive le prépare donc tout à la fois à la lecture et à l'écriture des textes.

3.2.2. Pédagogie du projet

La pédagogie du projet est fondée sur le postulat qu'« *un enseignement qui ne sait pas regrouper ses objectifs pour les indiquer aux élèves et les constituer en projet d'ensemble est un enseignement vide de sens* » (Inspection de français, 2003 : 6).

Cette conception de l'organisation des processus d'enseignement-apprentissage a été induite par les travaux d'éminents pédagogues tels que Dewey (1859-1952), Decroly (1871-1973), Freinet (1896-1966), Piaget (1896-1980).

Ainsi, dans la pédagogie du projet, l'enseignant apparaît comme un médiateur entre les savoirs et les apprenants. Le projet est un prétexte pour enclencher un processus d'enseignement-apprentissage. Dans un tel processus, les apprenants, avec la médiation de l'enseignant, se fixent un objectif (pédagogique) et anticipent sur les moyens et démarches à mettre en œuvre pour atteindre l'objectif. Que ce soit pour la création d'un nouvel objet ou l'amélioration de l'existant, les apprenants doivent pouvoir agir de façon autonome et en interaction les uns envers les autres. Ce faisant, la pédagogie du projet s'inscrit dans une perspective socioconstructiviste par la création d'un environnement de travail

participatif et coopératif. C'est un apprentissage collaboratif, de « type socio-centré » qui repose sur :

« - *l'interdépendance positive et la responsabilité individuelle envers le groupe*
-l'apprentissage des habiletés de coopération et l'évaluation par les élèves du fonctionnement du groupe » (Roegiers, 2010 : 54).

Selon IFADEM (2017), l'idéal serait que le décloisonnement s'inscrive dans la pédagogie de projet. Pour ce faire, l'enseignant doit s'efforcer de montrer à l'apprenant l'intérêt des différentes activités prévues et conçues pour l'aider à mieux lire et écrire, pour ainsi, obtenir son adhésion. Il s'agit de créer une situation didactique à partir de laquelle, le projet pédagogique de l'enseignant devienne celui de l'apprenant.
Au-delà de leurs fondements théoriques respectifs, l'Approche par compétences (APC) et le décloisonnement reposent non seulement sur les principaux paradigmes d'apprentissage — en particulier le constructivisme et le socio-constructivisme —, mais aussi sur la théorie de la cognition située, qui valorise l'ancrage des apprentissages dans l'expérience quotidienne de l'apprenant (Lave, 1991).

4. Analyse comparative

L'analyse comparative se fera à travers le tableau synoptique ci-après.

Tableau 2 : Mise en perspective des deux approches

Approches	Bases théoriques	Principes	Enjeux didactiques/pédagogiques
APC	- Des fondements socio-historiques ; - des fondements scientifiques ; - Des courants novateurs : compétence, ressources ; - Le constructivisme ; - le socio-constructivisme ;	**-** Un profil de sortie défini : apprenant compétent dans un ou plusieurs domaines spécifiques ; - Une intégration des apprentissages scolaires ; - le développement de compétences ; - Une évaluation des compétences ; - Un enseignement explicité.	- Accroître la motivation des apprenants en rendant les apprentissages significatifs ; - Développer des compétences de résolution de situations complexes qui mobilisent des ressources acquises antérieurement ; - Réduire les échecs et les succès abusifs (Roegiers, 2000) ; - Appréhender la langue dans sa globalité.

	- la cognition située.		
Décloisonnement	- L'analyse discursive ; - La pédagogie du projet ; - Le constructivisme ; - le socio-constructivisme ; - la cognition située	- Un profil de sortie défini : apprenant compétent dans un ou divers domaines de communication, à l'oral comme à l'écrit ; - Une intégration des apprentissages linguistiques ; - le développement de compétences en communication ; - Une évaluation des compétences ; - Un enseignement explicité	- Accroître la motivation des apprenants en rendant les apprentissages significatifs ; - Développer des compétences en communication qui mobilisent l'intégration de plusieurs ressources ; - Réduire les échecs et les succès abusifs (Roegiers, 2000) ; - La langue est saisie dans sa globalité

L'Approche par compétences (APC) et le décloisonnement présentent, comme le montre le tableau comparatif précédent, de nombreux points de convergence. Tous deux s'inscrivent dans une logique macro-didactique, orientée vers le développement global de l'apprenant. Les finalités qu'ils poursuivent ne se limitent pas à l'acquisition de savoirs isolés, mais visent l'appropriation de « *savoir-agir complexes* », selon le concept de Tardif (2006), c'est-à-dire la capacité à mobiliser de manière pertinente un ensemble intégré de ressources dans des situations contextualisées.

De ce point de vue, APC et décloisonnement s'inscrivent dans une vision holistique de l'éducation, fondée sur une pédagogie de l'intégration et de la contextualisation. Ces deux démarches cherchent à dépasser les modèles traditionnels de transmission verticale des savoirs pour instaurer une dynamique d'apprentissage centrée sur l'apprenant, ses expériences, ses interactions et ses capacités à transférer et à réinvestir ses acquis.

L'un des traits distinctifs de ces approches réside dans leur volonté commune de rompre avec une conception disciplinaire cloisonnée des contenus scolaires. L'APC vise à décloisonner les disciplines en proposant des situations d'apprentissage transversales, tandis que le décloisonnement s'opère à l'intérieur même d'une discipline – notamment le français – en articulant ses sous-composantes (lecture,

grammaire, expression orale et écrite, etc.) dans des séquences didactiques cohérentes.
Sous un double prisme – didactique et pédagogique –, APC et décloisonnement apparaissent à la fois comme des cadres conceptuels et des pratiques opératoires. L'Inspection de français (2022) qualifie d'ailleurs le décloisonnement d'« *approche pédagogique et didactique* » visant une organisation intégrée des apprentissages dans le cadre de séquences structurées. De la même manière, l'APC repose sur une articulation étroite entre finalités éducatives, contenus contextualisés et activités signifiantes.

Sur le plan didactique, les deux approches promeuvent une vision intégrative de l'enseignement, qui invite à concevoir les apprentissages comme interreliés et interdépendants. Tandis que l'APC propose des situations d'apprentissage mobilisant plusieurs disciplines, le décloisonnement met en interaction les différentes composantes internes à une discipline, en vue d'une meilleure cohérence cognitive et didactique.

Sur le plan pédagogique, ces démarches induisent une redéfinition des rôles traditionnels au sein de la classe. L'enseignant devient médiateur, guide, et non plus simple transmetteur de savoirs, tandis que l'élève est placé au centre du processus d'apprentissage, dans une logique d'autonomisation progressive. Dans cette perspective, et comme le souligne Sensevy (2011), l'apprenant est mis en situation de mobilisation active de ses ressources dans des dispositifs qui relèvent d'une « *clause proprio motu* », c'est-à-dire d'une dynamique d'engagement personnel et volontaire.

Enfin, aussi bien en APC que dans le décloisonnement, les contenus d'enseignement cessent d'être envisagés comme des fins en soi. Ils deviennent des instruments au service d'une action finalisée, ancrée dans des contextes signifiants. Cette évolution marque un déplacement majeur : d'un enseignement centré sur les contenus à un apprentissage orienté vers les compétences.

5. Ligne de démarcation

Comme nous l'avons montré à travers l'étude comparative, les deux approches sont intimement liées, tant du point de vue de leurs principes directeurs que du point de vue de leurs finalités, à savoir, offrir aux apprenants les moyens de se construire une représentation de l'utilité des apprentissages et de leurs usages en contextes scolaire et social, professionnel et/ou personnel (Pélissier, 2019).
Il apparaît donc ardu de mettre en exergue une ligne de démarcation nette entre l'APC et le décloisonnement en vigueur dans l'enseignement du français au post-primaire au Burkina Faso. En réalité, le principe de l'APC, reposant sur un décloisonnement des disciplines scolaires, n'est pas nouveau dans le champ éducatif. Il est historiquement présent dans les programmes d'enseignement du français, depuis 1938 (Daunay, 2005-2; Pélissier, 2019).
En dernière analyse et pour paraphraser Boutin (2004), nous pensons que l'innovation prônée par l'APC devrait s'appuyer sur les acquis du décloisonnement, ne serait-ce que pour surmonter les défis suivants :

- ✓ la trop forte propension des disciplines à évoluer en vase clos, à cause de leurs particularités épistémologiques et didactiques;
- ✓ la difficulté des enseignants à créer un rapprochement entre les diverses disciplines « *dans une dynamique à la fois créative et orientée vers une réalité professionnelle* » Pélissier (2019).

En définitive, la seule démarcation qu'il est possible de faire, sans prendre en considération les principes et finalités, c'est que l'APC mobilise des disciplines scolaires alors que le décloisonnement, lui, mobilise des sous-disciplines du français.

Conclusion

L'analyse comparative que nous avons menée entre l'Approche par compétences (APC) et le décloisonnement du français au post-primaire au Burkina Faso soulève une interrogation centrale : l'APC représente-t-elle une véritable innovation pédagogique dans ce contexte disciplinaire ? À l'issue de cette étude, nous pensons que non, dans la

mesure où les deux démarches reposent sur des fondements communs. Toutes deux s'inscrivent dans une logique de rupture avec les modèles traditionnels, mettant l'accent sur l'intégration des apprentissages, le développement des compétences transversales et l'évaluation formative. Les curricula actuels du français au post-primaire (Inspection de français, 2022) traduisent cette convergence : APC et décloisonnement y sont appréhendés à des niveaux didactique et pédagogique similaires. Ce constat invite à dépasser l'idée d'une opposition ou d'une nouveauté radicale, pour envisager plutôt une complémentarité féconde, voire une continuité dans la transformation des pratiques.

Dans cette optique, une recherche-action centrée sur les apports effectifs du français à l'apprentissage des autres disciplines serait d'un grand intérêt. Elle permettrait de renforcer la cohérence pédagogique interdisciplinaire et de promouvoir une approche par compétences véritablement contextualisée et intégrée. Toutefois, pour que cette dynamique soit porteuse, elle devra être soutenue par une volonté institutionnelle forte, traduite dans les référentiels de formation, les textes réglementaires, et les pratiques professionnelles.

Ainsi, loin d'être une simple transposition d'un modèle importé, l'APC gagnerait à être repensée à l'aune des pratiques existantes comme le décloisonnement, pour une mise en œuvre efficace et durable au service de la qualité des apprentissages et du développement du système éducatif burkinabé.

Bibliographie

Capitanescu Benetti Andreea et Rahal Melissa, « De la classe ordinaire au décloisonnement », Cahiers Pédagogiques, n°524, 2015.

Bilodeau Sylvain et Chartrand Suzanne-G., « Décloisonner les différentes sous-discipline du français : conception et pratiques », Québec Français, n°153, 2009, pp. 79-81.

Boutin Gérald, « L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique », Connexions, n°81, 2004/1, pp.25-41.

Brousseau Guy, « L'observation des activités didactiques », Revue française de pédagogie, Vol. 45, 1978.

Daunay Bertrand, « Le décloisonnement : un enjeu de la discipline ? », Recherches, n°43, 2005-2, pp. 139-150.

De Ketele Jean-Marie, 2006, *L'approche par compétences : ses fondements*, « Papier de recherche », Bruxelles.
Dortier Jean-François, "Le décloisonnement" in Le Dictionnaire des sciences sociales, 2013, Editions Sciences Humaines, Paris.
Guinepain Fréderic, 2017. *Enseigner et évaluer par compétences*, « Papier de recherche », Région académique Ile-de-France.
IFADEM, 2017. *Décloisonner l'enseignement/apprentissage du français au post-primaire*, Ouagadougou.
Inspection de français, 2022. *Les principes généraux de l'Approche par les Compétences/pédagogie de l'intégration (APC/PI)*, « Papier de recherche », DEPFIC/DG-QEF, Ouagadougou.
Inspection de français, 2022. *L'évaluation selon l'APC/PI*, « Papier de recherche », DEPFIC/DG-QEF, Ouagadougou.
Lave Jean, « Situation learning in communities of practice », Psychological Association, 1991, pp.63-82.
Ministère des enseignements secondaire, supérieur et de la recherche scientifique, 2003. *Le décloisonnement en classe de français au premier cycle*, Trait d'Union, Numéro spécial 25, Ouagadougou.
Ministère de l'éducation nationale, de l'alphabétisation et de la promotion des langues nationales, 2022. *Curricula de l'enseignement post-primaire général. Discipline : Français*, Ouagadougou.
Pélissier Chrysta, « Principes d'une pédagogie décloisonnée : retour sur trois expériences d'enseignement en langues étrangères », *Djerba* : IPA, 2019.
Roegiers Xavier, 2010. *La pédagogie de l'intégration. Des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos sociétés*, De Boeeck Supérieur, Bruxelles.
Sensevy Gérard, 2011. *Le sens du savoir. Eléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*, De Boeck, Bruxelles.
Tardif Jacques, 2006. *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*, Chenelière Education, Montréal.
Thiam Ousseynou et Chnane-Davin Fatima, « L'approche par compétences peut-elle être efficace sur n'importe quel terrain ? » Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, 2017, pp 117-137.
Vygotsky Lev Semionovitch, 1978. *Mind in society : The development of higher psychological processes*, Harvard University Press, Cambridge.