

## MECANISMES DE TRANSFERT DE L'APPROCHE PAR COMPETENCES DANS LA REFORME CURRICULAIRE AU BENIN

Par Akimi YESSOUFOU  
Université de Porto-Novo (Bénin)  
Email: [yyeskim@gmail.com](mailto:yyeskim@gmail.com)

### **Abstract:**

*Since the Education for All summit in Jomtien in 1990, basic education continues to attract growing attention both at national and international levels. In sub-saharan Africa, curricular reform is a major policy measure to improve the quality of education. A paradigm of curricular reform, known as competency-based approach, emerged on the continent. The current paper focuses on the various mechanisms of policy transfer of this paradigm into the field of Benin education at a time of democratic transition. The analysis is based on previous studies as well as policy documents to conclude that the curricular reform reflects more foreign influence than the satisfaction of any urgent need.*

**Keywords:** Policy transfer, curriculum, competency-based approach, Benin.

### **Introduction**

Depuis la déclaration de Jomtien en 1990 sur l'Education pour Tous (EPT), l'éducation de base continue de préoccuper beaucoup de décideurs tant au niveau national qu'international, et particulièrement dans les pays en voie de développement. En Afrique au sud du Sahara, la réforme des curricula scolaires constitue une des grandes mesures pour l'amélioration de la qualité de l'enseignement (Chisholm and Leyendecker 2008: 199). Naquit alors dans le champ éducatif du continent un paradigme de réforme curriculaire basé sur la philosophie du constructivisme, l'interdisciplinarité et la mise en œuvre de stratégies d'enseignement-apprentissage-évaluation axées sur l'apprenant. Connue sous le nom d'approche par compétences ou pédagogie de l'intégration dans l'espace francophone, l'initiative prend d'autres dénominations dans le monde anglophone.

Tandis que l'approche jouit d'une bonne réputation de la part de la communauté internationale qui la crédite d'innombrables potentialités et la promeut par le truchement de la coopération internationale, sa mise en œuvre fait objet de critiques, voire de résistance de la part d'acteurs locaux tels que des parents d'élèves et des syndicats d'enseignants (Yessoufou 2012).

Le présent papier focalise l'attention sur les mécanismes de transfert et de diffusion par lesquels ce paradigme est rentré dans l'univers des réformes éducatives au Bénin du renouveau démocratique. Il se fonde sur l'analyse de quelques études menées sur le sujet, ainsi que sur des données secondaires tirées des documents de politique publique ayant servi de boussole à la réforme. Il ressort de cette analyse que la réforme curriculaire est beaucoup plus suscitée par la disponibilité de l'aide internationale que par le besoin urgent de réformer. Après avoir défini le cadre analytique en termes de mécanismes de transfert de politique de développement, la présente étude conceptualise l'APC afin de mieux tisser le lien avec la vision néolibérale de réformes éducatives. Ensuite, il fait l'économie politique de la réforme au Bénin en mettant en exergue l'influence étrangère et conclut par l'évocation de la convergence de politiques éducatives.

### **1. Mécanismes de Transfert**

Le transfert de politique se conçoit comme l'ensemble des mécanismes par lesquels les idéaux de développement se mettent en place, les contenus définis et les instruments déployés, en vue d'attirer les décideurs. Il découle souvent des 'rapports de force' qui favorisent la circulation d'idées et de pratiques d'une époque à une autre et d'une localité à une autre (Bache and Taylor 2003: 281). Parmi les mécanismes de transfert les plus connus, on note la copie conforme, la copie sélective,

l'hybridation, l'inspiration, la conformité aux normes, la coercition etc. (Rose 1991, Berman 1983, Meyer et al.1993).

Toutefois, il n'est pas assez de mettre en place des mécanismes de transfert pour qu'il y ait synergie d'actions. Encore faudrait-il que les décideurs d'une localité soient conditionnés par un certain nombre de facteurs, notamment le fait de s'exposer aux idées lors des formations surtout à l'étranger, la conviction intellectuelle, l'habileté à manipuler des concepts étrangers, le prestige et le fait de s'aligner stratégiquement derrière les donateurs (Anderson-Levitt et Alimasi 2001:235-37). Ces facteurs favorisent au niveau individuel la réceptivité des décideurs des pays en voie de développement, par rapport aux idéaux de développement qui motivent les politiques publiques.

Comment expliquer que, des solutions aux problèmes publics ailleurs parviennent à faire école sous d'autres cieux et à d'autres époques ? L'hypothèse de la recherche de satisfaction aux besoins ou celle de l'accessibilité de l'information paraissent trop simples pour rendre compte de la ferme conviction des décideurs du Bénin, que la philosophie du constructivisme et ses dérivés pédagogiques pourraient solutionner les problèmes socio-éducatifs voire économiques du pays à l'orée de l'expérience démocratique des années 1990s.

Les politistes offrent de meilleures perspectives lorsqu'ils évoquent le changement de paradigme dans la nature des relations internationales après la 2<sup>ème</sup> Guerre Mondiale. En effet, l'exercice du pouvoir mou (*soft power*) a pris le pas sur la logique d'affrontement, en priorisant des formes moins coercitives de domination des pays les moins avancés par les pays développés, à travers la création d'idées, la prise de mesures incitatives et d'autres mécanismes de diffusion (Resnick 2006, Tikly 2004, Chabbot et Ramirez 2000, Lange 2003). Le pouvoir mou s'exerce par l'usage de stratégies non-coercitives là où l'usage de la force avait droit de cité.

Les nouvelles préoccupations d'après-guerre sont insidieusement portées à l'ordre du jour des politiques publiques. Ainsi la paix internationale, les droits humains et le développement économique sont devenus des objectifs de politiques de développement dans l'après-guerre. Mais le déséquilibre du rapport d'influence entre pays moins avancés et pays développés met les uns en position de donneurs de leçons et les autres en position de receveurs. Certains politistes plus radicaux qualifient ce rapport 'd'impérialisme nouveau' lorsqu'ils évoquent l'alignement des pays les moins avancés dans le 'nouvel ordre mondial' (Tikly 2004, Harvey 2003, Lukes 2005).

Il existe deux variantes de transferts de politiques de développement selon les politistes : le transfert volontaire et le transfert coercitif. Dans le premier cas, un pays à la recherche de solutions à un problème donné, explore une gamme d'alternatives afin de choisir les solutions les mieux adaptées. Dans le cas du transfert coercitif, un pays adopte une certaine politique de développement, non pas forcément en fonction de ses besoins, mais surtout pour profiter des mesures d'accompagnement de l'offre disponible, ou bien pour satisfaire aux exigences de certaines normes afin de bénéficier en retour de quelque dividende.

En matière de politique éducative, les canaux de transfert les plus connus comprennent les conférences internationales suivies de déclarations publiques, les conventions à ratifier et d'autres procédures qui aboutissent souvent à l'adoption de plans d'action au niveau national (Chabbot et Ramirez 2000). En outre, les universités occidentales ainsi que les agences de coopération internationales servent de leviers aux mécanismes de transfert en accordant la double légitimité scientifique et politique aux idéaux proposés. La légitimité scientifique désigne le crédit qu'on peut accorder à une idée du fait qu'elle provient de sources crédibles telles que le fruit de recherche scientifique. La légitimité politique quant à elle désigne la réputation dont jouit une idée du fait qu'elle est portée par des organismes internationaux spécialisés et influents comme l'UNESCO, par exemple, dans le domaine éducatif.

L'éducation, du fait qu'elle est sensée procurer d'énormes retours sur investissement tant au niveau individuel que collectif, selon les théoriciens du capital humain, est donc identifiée comme un secteur de prédilection d'intervention en politique de développement où les idéaux sont vite transformés en priorités. Chabbot et Ramirez (2000: 178) a dressé l'inventaire chronologique des idéaux de développement assignés en objectifs de politiques éducatives aux nations depuis 1950. Dans ce tableau, outre le progrès économique, l'éducation est sensée procurer d'autres avantages tels que la justice, la santé, le développement rural, l'alphabétisation des adultes, l'équité... Une esquisse des fameux OMD actuels en matière d'éducation !

## **2. L'Approche par Compétences, le Paradigme aux 'Innombrables' Potentialités**

L'APC est une approche d'élaboration des programmes d'études qui a pris une ampleur particulière dans le domaine de l'enseignement général dans les années 1990s. Vu son efficacité dans l'enseignement technique et dans la formation professionnelle, ses pionniers l'ont créditée de la capacité de transformations sociale et économique (Roegiers 2000; Jonnaert et al. 2007). C'est une approche qui se distingue de la pédagogie par objectifs en mettant l'accent sur les compétences et l'apprenant. Etant donné que le concept compétence fait objet de grand débat entre chercheurs, la pédagogie de l'intégration fait plus ou moins l'unanimité pour désigner de façon préférentielle la même approche. En bref, l'approche innove en dressant le pont entre l'école et la société, et en plaçant l'apprenant au cœur des préoccupations scolaires. Elle valorise la contextualisation du triptyque enseignement-apprentissage-évaluation, par le recours aux « situations complexes » qui poussent l'apprenant à mobiliser des ressources d'ordres cognitif, psychomoteur et affectif pour résoudre une situation-problème (Roegiers 2010: 75-81).

Cette légitimité scientifique dont jouit l'APC, malgré le débat conceptuel, est secondée d'une légitimité politique à l'échelle globale. Les agences de développement international telles que le PNUD, l'UNESCO, la Banque Mondiale, l'UNICEF et l'USAID ont accrédité l'APC pour son potentiel transformateur. Sa mise en œuvre est supposée aider les systèmes éducatifs à contribuer à l'atteinte des objectifs globaux comme la réduction de la pauvreté par exemple. Ainsi, dans les années 1990s, l'APC s'est propagée en tant que paradigme de réformes curriculaires dans bon nombre de pays de par le monde, et particulièrement en Afrique francophone. En 1996 par exemple, lors du sommet de la Conférence des Ministres de l'Education Nationale des pays membres de la Francophonie (CONFEMEN) à Yaoundé au Cameroun, il a été retenu d'encourager les pays membres à entreprendre des réformes curriculaires suivant les principes de l'APC (Bernard et al. 2007: 557). Par conséquent, l'organisation entreprit d'assister 23 pays en chantier de réforme curriculaire.

L'argument principal qui draine ce soutien global à l'APC reste la perception de son potentiel à rendre les enfants autonomes, compétitifs sur le marché du travail, et à faire d'eux des citoyens démocratiques et économiquement productifs, i.e. des citoyens capables d'impacter positivement la croissance économique. Les systèmes éducatifs des pays tels que la Tunisie, Djibouti, le Maroc, le Sénégal, la Côte d'Ivoire, le Cameroun, la Mauritanie, le Madagascar et le Gabon sont cités en exemples de réussite de l'APC (Roegiers 2010: 159-65). La disponibilité de l'aide internationale fait que la réforme reste tributaire de l'aide étrangère pour son effectivité, comme l'illustre le rôle de premier plan qu'a joué l'USAID dans le cas du Bénin.

## **3. La Vision Néolibérale de Réforme Educative**

L'hégémonie néolibérale célébrée dans Fukuyama (1992) en termes de '*Worldwide Liberal Revolution*', impacte diversement les systèmes éducatifs du monde depuis les années 1990s. L'espace des pays en voie de développement est resté plus perméable aux influences globales puisque ces pays dépendent de l'aide internationale en matière de politique publique. L'existence d'acteurs globaux aux capacités technique et matérielle plus grandes prédispose l'espace de politique publique des pays en voie de développement aux innovations de toute nature (Rose 2007). Ainsi, dans le champ de l'éducation, l'école a cessé d'être perçue comme un « bien public » pour devenir un « bien global » (Bierschenk 2007: 271).

Diverses réformes cachant à peine leur visée néolibérale envahissent le champ de l'éducation avec deux ordres d'effets. D'abord, les forces libérales avec la Banque Mondiale en tête, recommandent aux décideurs de libéraliser l'éducation afin de limiter l'influence de l'Etat. Suivant le principe que « le marché, et seul le marché compte », la logique néolibérale redéfinit le rôle de l'Etat dans la livraison des services sociaux (Thurrow 1996: 1). L'Etat cesserait d'être pourvoyeur de services publics pour devenir facilitateur d'initiatives privées de livraison de services publics. Le second effet est une remise en cause de l'utilité économique des programmes d'études classiques. On encourage les dirigeants à entreprendre des réformes éducatives qui rendraient les jeunes compétitifs sur le marché de l'emploi afin qu'ils répondent aux exigences de l'économie moderne. L'objectif derrière cette tendance est d'amener les jeunes à rechercher de l'emploi dans le secteur privé plutôt que dans l'arène publique. Pointant du doigt le rôle de l'éducation dans l'économie moderne qui est celle de la connaissance, la Banque Mondiale affirme que « l'économie de la connaissance s'enracine dans la force des idées plutôt que dans la force physique, et dans l'application de la technologie...

Doter les gens de compétences à satisfaire à ces exigences nécessite une nouvelle approche d'éducation et de formation » (World Bank 2003: xvii, in Spring 2008: 337-38). Ainsi, le discours néolibéral a fait de l'APC un paradigme susceptible de doter les nouvelles générations des compétences de vie courante indispensables aux grandes transformations socioéconomiques.

#### **4. Economie Politique de la Réforme des Nouveaux Programmes d'Etudes (NPE) au Bénin**

La République du Bénin est un pays ouest africain couvrant une superficie de 114.763 km<sup>2</sup> avec une population estimée à 10.000.000 habitants en 2012. C'est un pays en voie de développement, bénéficiant de l'aide internationale attachée à la catégorie des Pays Pauvres Très Endettés (PPTE). En 2007, le Bénin a occupé le 163<sup>ème</sup> rang sur 177 pays classés suivant les Indices de Développement Humain du PNUD (Pôle de Dakar 2007). Après l'indépendance de la tutelle de la France en 1960, le pays a connu une histoire politique assez mouvementée jusqu'en 1972, quand les militaires prirent le pouvoir de force, et ont réussi à entretenir la stabilité politique pendant près de deux décennies. L'année 1990 a marqué un nouveau départ avec l'avènement de la démocratie multipartite qui mit fin à 18 ans de règne de dictature militaro-marxiste (Allen 1992, Bierschenk 2009).

Selon la loi de 2003, portant orientation de l'éducation nationale, l'enseignement primaire commence à six ans et prend fin au bout de six ans d'études avec l'obtention du Certificat d'Etudes Primaires (CEP), seul gage d'accès au cours secondaire. Une vue rétrospective des réformes éducatives depuis l'indépendance du pays renseigne qu'à chaque tournant politique du pays correspond une initiative majeure. Ainsi, en 1971, la réforme dénommée Grossetête-Dossou-Yovo qui visait, entre autres, l'expansion de l'éducation<sup>1</sup> a essuyé de vives résistances des acteurs locaux qui y voyaient la perpétuation de l'école coloniale et les bases de la ségrégation socio-éducative. Quand les militaires prirent le pouvoir en 1972, ils épousèrent les arguments avancés contre cette réforme en promettant de réformer le secteur dans l'intérêt supérieur de la nation. Ils initièrent la réforme de l'Ecole Nouvelle basée sur des principes d'égalitarisme inspirés du Marxisme Léninisme (Okoudjou et al. 2007).

A la fin des années 1980s, le régime de fer s'affaiblit par un concours de circonstances tant nationales qu'internationales qui obligea la junte à organiser la conférence des forces vives de la nation en 1990. La conférence conclut un régime transitoire d'un an conduisant aux élections démocratiques. Il y eut le consensus national sur la fin du règne dictatorial et l'option du libéralisme économique. *De facto*, la nouvelle option mit fin à la réforme de l'école nouvelle qui servit de bouc émissaire pour tout le malheur qu'a connu l'école béninoise, qui conférait jadis au pays la fierté de 'Quartier Latin de l'Afrique'. Ainsi la nécessité d'une nouvelle réforme éducative en phase avec le nouvel ordre se faisait sentir. Dans ce contexte de changements structurels, grandes étaient les attentes du système éducatif. La réforme des NPE en question est une composante de la réforme systémique du secteur de l'éducation. Ses débuts remontent aux Etats Généraux de l'Education tenus en octobre 1990, quelques mois seulement après le sommet de Jomtien, pour diagnostiquer le secteur et proposer des solutions idoines. Malgré la prépondérance des fonctionnaires de l'Etat à ces assises, les documents ayant servi de base aux travaux sont des études sectorielles de l'UNESCO (UNESCO project BEN/89/001 1990a, 1990b, 1991). Même l'idée d'une réforme systémique émanait des recommandations de ces études, vu la détérioration avancée de l'éducation nationale. De même, sur insistance de la Banque Mondiale, le Bénin a adopté la Lettre Cadre de Politique Educative, document servant de boussole en politique éducative en attendant le vote de la loi de 2003 portant orientation de l'éducation nationale en République du Bénin. En plus, il y eut l'intervention de l'USAID qui voulait aider le Bénin, vu les efforts démocratiques entrepris. On parlait même de prime à la démocratie pour désigner toute aide étrangère de même nature (Welmond 2002).

Intellectuellement, l'USAID a contribué à la formulation des 15 plans d'action de la réforme qui visaient l'amélioration de la qualité de l'enseignement. L'institution a conditionné son aide financière de 50 million de dollars US à l'adoption des 15 plans d'action. D'autres agences voulurent suivre, au point où il fallut organiser une Table Ronde sur l'Education en 1997 pour mieux coordonner

---

<sup>1</sup> Il fallait créer des collèges pour réduire les effectifs des lycéens. L'initiative a été perçue comme de la ségrégation scolaire, d'autant plus que les collèges furent perçus comme des écoles de qualité inférieure et les lycées comme des écoles d'élite.

les efforts. L'USAID mit sur pied deux projets successifs (CLEF et EQUIPE)<sup>2</sup> pour mieux accompagner la réforme. Ces projets ont été très déterminants dans la conception des programmes d'études, la formation des enseignants, l'édition des manuels scolaires, etc.

En substance, la réforme curriculaire a consisté à intégrer les 22 disciplines scolaires précédemment enseignées en six champs de formation (éducation artistique, éducation sociale, mathématique, éducation scientifique et technologie, français et éducation physique et sportive). Il a même été envisagé d'introduire l'apprentissage de l'Anglais au cours élémentaire 2, vu l'ampleur globale que revêt cette langue étrangère. En plus de ces champs qui regroupent les compétences disciplinaires, existent deux autres ordres de compétences (transversales et interdisciplinaires)<sup>3</sup>. Après la phase pilote dans 180 écoles primaires, on procéda graduellement à la généralisation à l'échelle nationale dès 1999, avec les élèves du cours d'initiation. A chaque année scolaire subséquente, la généralisation atteignait un niveau supérieur au point où l'an 2005 a marqué la fin de la généralisation au cycle primaire (du CI au CM2). A la généralisation, des voix ont commencé par se lever contre l'APC et sa mise en œuvre au Bénin. Les uns l'accusent d'être responsable de la baisse des niveaux d'études des apprenants, d'autres lui reprochent son incompatibilité avec les conditions de vie au Bénin. Comme le présent papier ne rentre pas dans ce débat de résistance, il importe de donner un sens au soutien global à l'APC.

### Conclusion

Il convient d'évoquer la convergence des politiques éducatives pour mieux comprendre le soutien global dont jouit l'APC. La convergence désigne un mouvement d'envergure internationale qui consiste, pour les agences de développement international, à promouvoir des politiques éducatives similaires, dans le dessein de développer une certaine culture éducative planétaire (Jakobi 2009; Resnick 2006). Le mouvement fait appel à une mobilisation d'acteurs, d'agences et de divers mécanismes de transfert et de diffusion de politiques de développement. Au premier plan des acteurs, on note les organisations internationales, suivies de la communauté épistémique et des Etats pris individuellement. Tandis que la communauté épistémique, composée des universités, des chercheurs et des firmes de consultation en sciences sociales, accrédite les idées proposées, de légitimité scientifique, les agences de développement international telles que la Banque Mondiale et l'UNESCO consacrent leur légitimité politique.

Le cas objet de la présente étude réunit tous les ingrédients de convergence de politique éducative. En termes de légitimité scientifique, la réforme curriculaire au Bénin a bénéficié de l'apport des chercheurs belges du Bureau d'Ingénierie d'Education et de Formation (BIEF), et aussi de la contribution des chercheurs de l'Observatoire de Recherche en Education (ORE) au Québec. A ce groupe s'ajoutent les chercheurs du Bureau International de l'Education à Genève qui s'activent à consolider le concept de compétence dans l'enseignement général (Acedo and Georgescu 2010; Rogiers 2010; Jonnaert et al. 2007; Jonnaert et al. 2004).

Au Bénin, de l'organisation des Etats Généraux de l'Education en 1990 à la tenue de la Table Rondes sur le secteur de l'éducation en 1997, en passant par les innombrables forums, ateliers et séances de formation, sans oublier les missions internationales d'évaluation des firmes internationales telles que DevTech, BIEF, Creative Associates Inc. et le Groupe Louis-Berger, de même que l'influence directe ou indirecte des institutions internationales comme le PNUD, l'UNESCO et l'USAID, tous ont contribué à asseoir les légitimités scientifique et politique de l'APC; lesquelles légitimités ont prédisposé une frange de la hiérarchie éducative (conseillers pédagogiques, inspecteurs et autres décideurs) à être particulièrement réceptive à l'innovation. Mais qu'en est-il de la réceptivité de la majorité des acteurs directs au bas de la chaîne éducative, à savoir les élèves, les enseignants et les parents d'élèves ?

---

<sup>2</sup> *Children's Learning and Education Foundation (CLEF) et Equity and Quality in Primary Education (EQUIPE)*. Ces projets constituent la forme d'assistance qu'a choisie l'USAID après avoir expérimenté l'appui budgétaire ciblé.

<sup>3</sup> La compétence transversale prend en compte l'ensemble des capacités et habiletés acquises à l'école et qui sont réinvesties dans la vie courante, tandis que la compétence interdisciplinaire regroupe l'ensemble des capacités et habiletés communes à plusieurs disciplines à la fois.

## Bibliographie

- Acedo, C. et D.A. Georgescu, (2010) “Competency-based Curriculum Development: The Need for Critically Reflecting upon the ‘Why’ and ‘How’ Questions”. Communication présentée au 14<sup>ème</sup> Congrès Mondial des Sociétés d’Education Comparée, dans l’atelier *Competency-based Curricula and Assessment: From Desirata to Viable Practice*, dirigé par le Bureau International de l’Education. Istanbul (Turkey) 14-18 Juin.
- Allen, C. (1992) ‘Restructuring an Authoritarian State: ‘Democratic Renewal in Benin’, in *Review of African Political Economy*, No. 54, Surviving Democracy? pp. 42-58.
- Anderson-Levitt, Kathryn et Ntal-I’Mbirwa, A. (2001) “Are Pedagogical Ideals Embraced or Imposed? The Case of Reading Instruction in the Republic of Guinea”, Levinson and Sutton (eds) *Policy as Practice: Towards a Comparative Sociocultural Analysis of educational Policy*. Westport: Ablex Publishing pp. 225-42.
- Berman, E.H. (1983) *The Influence of the Carnegie, Ford and Rockefeller Foundations on American Foreign Policy: The Ideology of Philanthropy*. Albany: State University of New York Press.
- Bernard, J.M., A.P. Nkenge et L. Robert (2007) ‘Réformes de Programmes Scolaires et Acquisitions à l’Ecole Primaire en Afrique : Mythes et Réalités’, *International Review of Education* 53: 555-75.
- Bache, I. et Andrew, T. (2003) “The Politics of Policy Resistance: Reconstructing Higher Education in Kosovo.”, *Journal of Public Policy* 23 (3): 279-300.
- Bierschenk, T. (2009) ‘Democracy without Development: Benin 1989-2009’, in *International Journal of Politics Culture and Society* 22 :337-357.
- Bierschenk, T. (2007) ‘L’Education de Base en Afrique de l’Ouest Francophone: Bien Privé, Bien Public, Bien Global’, in T. Bierschenk, G. Blundo, Y. Jaffré et M. Tidjani Alou (eds), *Une Anthropologie entre Rigueur et Engagement. Essais autour de l’Œuvre de Jean-Pierre Olivier de Sardan*, pp. 235-57. Paris: APAD-Karthala.
- Chabbott, C. et Francisco R. (2000) “Development and Education”, M. Hallinan (ed), *Handbook of the Sociology of Education*. New York: Kluwer Academic: 163-88.
- Chisholm, L. et R. Leyendecker (2008) “Curriculum Reform in post-1990s Sub-Saharan Africa”, *International Journal of Educational Development* 28: 195-205.
- Fukuyama, F. (1992) *The End of History and the Last Man*. London: Hamish Hamilton.
- Gilbert, N.(2002) *Transformation of the Welfare State. The Silent Surrender of Public Responsibility*. Oxford: Oxford University Press.
- Harvey, D. (2003) *The New Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Jakobi, A.P. (2009) *International Organizations and Lifelong Learning: From Global Agendas to Policy Diffusion*. Basingstoke: Palgrave and Macmillan.
- Jonnaert, P., D. Masciotra, J. Barrette, D. Morel et Y. Mane (2007) “From Competence in the Curriculum to Competence in Action”, *Prospects* 37(2): 187-203.
- Jonnaert, P., J. Barrette, S. Boufrahi et D. Masciotra (2004) ‘Contribution Critique au Développement des Programmes d’Etudes: Compétences, Constructivisme et Interdisciplinarité’, *Revue des Sciences de l’Education* 30(3) : 667-96.
- Lange, M.F. (2003) ‘Ecole et Mondialisation: Vers un Nouvel Ordre Scolaire?’ *Cahiers d’Etudes Africaines*, XLIII (1-2) 169-170: 143-66.
- Lukes, S. (2005) *Power: A Radical View*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Meyer, J.W., Nagel, J. et Snyder, C.W. Jr.(1993) “The Expansion of Mass Education in Botswana: Local and World Society Perspectives.”, *Comparative Education Review* 37(4): 454-475.
- Okoudjou, P. C., M. Fagla, Y. Gbaguidi et M. Jaquet (2007) ‘Histoire des Réformes Educatives au Bénin: Des Origines jusqu’ à nos Jours’, communication présentée au Forum National sur le Secteur de l’Education. Cotonou, 12-16 février 2007.
- Pôle de Dakar (2007) “Dakar + 7: Top Priorities for Integrated Sector-wide Policies”. Document consulté en ligne le 8 décembre 2007 à: [http://www.poledakar.org/IMG/pdf/Benin\\_Dak7\\_En.pdf](http://www.poledakar.org/IMG/pdf/Benin_Dak7_En.pdf).
- Reich, R. (1991) *The Work of Nations: Preparing Ourselves for the 21<sup>st</sup> Century Capitalism*. New York: Alfred A. Knopf.
- Resnik, J. (2006) “International Organizations in the ‘Education-Economic Growth’ Black Box, and the Development of World Education Culture”, *Comparative Education Review*, 50 (2): 173-95.

- Roegiers, X. (2010) *La Pédagogie de l'Intégration : Des Systèmes d'Education au Cœur de nos Sociétés*. Brussels : De Boeck.
- Roegiers, X. (2000) *Une Pédagogie de l'Intégration*. Brussels: De Boeck.
- Rose, P. M. (2007) *Supporting Non-state Providers in Basic Education Service Delivery*. Rapport du Projet Consortium for Research on Education Access, Transitions and Equity (CREATE). U K: Falmer.
- Rose, R. (1991) "Lesson Drawing across Nations." *Journal of Public Policy* 11(1):3-30.
- Spring, J. (2008) "Research on Globalization and Education", *Review of Educational Research* 78(2): 330-63.
- Thurrow, L.C. (1996) *The Future of Capitalism: How Today's Economic Forces Shape Tomorrow's World*. New York: William Morrow and Company, Inc.
- Tikly, L. (2004) "Education and the New Imperialism", *Comparative Education* 40 (2): 173-98.
- UNESCO Project BEN/89/001 (1990a) 'Contribution aux travaux des Etats Généraux de l'Education', Assistance à la Formulation d'une Politique Nationale et d'un Programme d'Investissement pour le Secteur de l'Education au Bénin. Cotonou: UNESCO.
- UNESCO Project BEN/89/001 (1990b) 'Evaluation Analytique de l'Enseignement Primaire au Bénin', Assistance à la Formulation d'une Politique Nationale et d'un Programme d'Investissement pour le Secteur de l'Education au Bénin. Cotonou: UNESCO.
- UNESCO Project BEN/89/001 (1991) 'Synthèse des Travaux Effectués: Etude Analytique de Politique Educative et Elaboration d'Outil de Management', Assistance à la Formulation d'une Politique Nationale et d'un Programme d'Investissement pour le Secteur de l'Education au Bénin. Cotonou: UNESCO.
- Welmond, M. (2002) "Benin: Systemic Education Reform during Democratic Transition, 1991-97", in J. Moulton, K. Mundy, M. Welmond and J. Williams (eds), *Education Reforms in Sub-Saharan Africa: Paradigm Lost?* pp. 87-117. Westport: Greenwood Press.
- World Bank (2003) *Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy: Challenges for Developing Countries*. Washington DC: World Bank.
- Yessoufou, A. (2012) *Local Actors in Top-down Implementation of Curricular Reform: Benin's Primary Education System*. Lambert Academic Publishing: Saarbrücken.