

Documents de travail du BIE sur le curriculum, n° 10

L'IMPORTANCE DU DÉBAT ACTUEL AUTOUR DU CURRICULUM



© UNESCO-BIE, 2011

Genève, Suisse, juin 2013

La série des *Documents de travail du BIE sur le curriculum* vise à partager les résultats intermédiaires des recherches en cours et à élargir l'accès à des documents, rapports et études non publiés produits au sein de l'UNESCO-BIE, par des partenaires du BIE ou par des membres du réseau du BIE sur le développement du curriculum. Ces documents de travail sont destinés à un large public, tant académique que non académique, ainsi qu'à des institutions, et sont rédigés à des fins d'information et de discussion. Par ailleurs, ils offrent aux acteurs de la politique et de l'éducation la possibilité d'utiliser des « travaux en cours » en temps voulu. Ces textes ont été approuvés pour la diffusion par le BIE, mais n'ont pas été formellement édités ou révisés par des pairs. Aussi, vos éventuels commentaires sur ces documents seront vivement appréciés.

Numéros précédents ([disponibles en ligne sur le site web du BIE](#)) :

1. *Instructional Time and the Place of Aesthetic Education in School Curricula at the Beginning of the Twenty-First Century* (M. Amadio, N. Truong et J. Tschurennev). Mars 2006.
 2. *SOS Profesión Docente: Al Rescate del Currículum Escolar* (D. Vaillant). Juillet 2006.
 3. *¿Se puede aprender a bucear antes de saber nadar? Los desafíos actuales de la reforma curricular* (X. Roegiers). Août 2006.
 4. *La compétence comme organisateur des programmes de formation revisitée, ou la nécessité de passer de ce concept à celui de « l'agir compétent »* (Ph. Jonnaert, J. Barrette, D. Masciotra et M. Yaya). Septembre 2006.
 5. *Desarrollos curriculares para la educación básica en el Cono Sur: Prioridades de política y desafíos de la práctica* (M. Palamidessi). Octobre 2006.
 6. *The Diversification of Secondary Education: School Curricula in Comparative Perspective* (A. Benavot). Novembre 2006.
 7. *L'approche par compétences en Afrique francophone : quelques tendances* (X. Roegiers). Mai 2008.
 8. *Conocimiento complejo y competencias educativas* (I. Aguerro). Mai 2009. (Également disponible en anglais.)
 9. *Currículo e inclusión en la región andina de América Latina* (L. Guerrero Ortiz et V. Villarán). Octobre 2009.
-

Les opinions et conclusions exprimées dans les Documents de travail n'engagent que leurs auteurs et ne reflètent pas nécessairement la position de l'UNESCO-BIE ou de ses partenaires. Les appellations employées et la présentation des données n'impliquent de la part de l'UNESCO-BIE aucune prise de position quant au statut juridique des pays, territoires, villes ou régions, ou de leurs autorités, ni quant au tracé de leurs frontières ou limites.

Les documents publiés dans cette série et disponibles en format PDF peuvent être cités librement à condition d'indiquer l'UNESCO-BIE comme source originale et détenteur des droits d'auteur, ainsi que le titre et l'année de la publication. Ces documents peuvent être librement traduits dans d'autres langues, à condition de transmettre à l'UNESCO-BIE une version électronique des traductions (contact : m.amadio@unesco.org).

Ces documents électroniques sont disponibles gratuitement et peuvent être librement reproduits pour un usage personnel uniquement, à condition d'utiliser la version intégrale et non modifiée. Ils ne peuvent pas être reproduits à des fins commerciales. La publication des PDF sur d'autres sites web n'est pas autorisée. Toutefois, des hyperliens directs vers les documents disponibles sur le site web du BIE peuvent être créés sans autorisation écrite.

COUVERTURE

Photographie prise par l'équipe du Diplôme de l'UNESCO-BIE. Légende : « École primaire Mwalimu J.K. Nyrere » (Dar es Salam, République unie de Tanzanie).

© UNESCO-BIE, 2011

IBE/2013/WP/10

L'importance du débat actuel autour du curriculum

par

Juan Carlos Tedesco, Renato Opertti et Massimo
Amadio

Genève, Suisse, juin 2013

Bureau international d'éducation de l'UNESCO

À propos des auteurs :

Juan Carlos Tedesco (Argentine) est actuellement professeur de politique éducative auprès de l'*Universidad Nacional de San Martín* (Buenos Aires), après avoir été Ministre de l'Éducation de la République argentine. Adresse électronique : juancarlos.tedesco@gmail.com

Renato Opertti (Uruguay) est spécialiste du programme au sein du Bureau international d'éducation de l'UNESCO (Genève, Suisse). Adresse électronique : r.opertti@unesco.org

Massimo Amadio (Italie) est spécialiste principal du programme au sein du Bureau international d'éducation de l'UNESCO (Genève, Suisse). Adresse électronique : m.amadio@unesco.org

Introduction

Le débat actuel autour de la finalité et du rôle de l'éducation est lié à des représentations sociales fédératrices et réalistes. L'édification d'une société plus juste est au cœur de ces représentations et l'éducation est de plus en plus perçue comme la condition nécessaire à leur réalisation. Cependant, cette situation s'accompagne d'une importante méfiance de la part de la population vis-à-vis de la capacité des gouvernements à élaborer et à mettre en pratique des politiques éducatives à long terme, ainsi que de la capacité des systèmes éducatifs à répondre de manière efficace aux défis et aux problèmes actuels. Ce scepticisme se traduit plus particulièrement par une remise en question des acteurs politiques, des moyens de communication, des familles et des évaluateurs internationaux. L'éducation subit des critiques en raison du degré insuffisant d'universalisation des savoirs et des connaissances fondamentales (l'une de ses fonctions principales) et à cause de la répartition sociale inéquitable de ces savoirs et de ces connaissances. La qualité de l'éducation est souvent remise en cause, une qualité de plus en plus assimilée aux résultats d'évaluations nationales et internationales. L'organisation traditionnelle du processus d'enseignement et d'apprentissage ainsi que ses contenus sont critiqués, car ils sont de plus en plus considérés comme dépassés par rapport à l'acquisition des connaissances, des aptitudes, des attitudes et des valeurs (les « compétences ») nécessaires pour vivre dans un monde en constante évolution et à une époque faite d'incertitudes mais aussi de possibilités.

Les dilemmes auxquels font face les sociétés afin de favoriser et de garantir le bien-être des populations contrastent grandement avec la capacité de proposition et de réponse des systèmes éducatifs concernant le « quoi », le « pourquoi » et le « comment » de l'éducation. De fait, on observe un écart important entre les exigences politiques et sociales et l'offre d'éducation, de plus en plus critiquée sur la base des évaluations internationales et nationales, lesquelles ont tendance à prendre la place du curriculum dans le processus d'enseignement et d'apprentissage (Savolainen et Halinen, 2009) et à « juger » de son efficacité.

Cet écart entre la société, le système politique et l'éducation conduit à l'adoption d'une logique de « victime – coupable », qui empêche ou freine la recherche de solutions politiques aux problèmes éducatifs. Les acteurs externes accusent les systèmes éducatifs d'immobilisme, de corporatisme et d'une prise de responsabilité insuffisante concernant les résultats. Les acteurs internes sont sur la défensive et mettent l'accent sur les conditions et les apports nécessaires au succès des processus d'enseignement et d'apprentissage. L'idée selon laquelle l'éducation ne peut avoir une incidence que dans des sociétés suffisamment inclusives mène à un certain fatalisme qui ne laisse aucune place aux propositions d'éducation inclusive. Bien souvent, le discours est vidé de ses références en raison de la place excessive accordée aux conditions et aux facteurs, et est semé de déclarations rhétoriques sur l'éducation en tant que droit et bien public sans véritable ancrage dans les établissements scolaires et les salles de classe.

Dans un contexte caractérisé par une inquiétude grandissante et des réclamations incessantes, proposer une finalité convaincante pour l'éducation et l'apprentissage devient une priorité afin de contribuer à redéfinir les objectifs ultimes poursuivis par les pays. Les processus d'enseignement et d'apprentissage à promouvoir ne peuvent pas être mis en œuvre de manière normative sans référence aux circonstances contextuelles. Il est également essentiel que les significations renouvelées de l'éducation et de l'apprentissage suscitent l'enthousiasme des enseignants, des familles, des communautés et des apprenants

eux-mêmes, afin qu'ils se sentent impliqués dans leur apprentissage.

À partir de ce cadre conceptuel, le curriculum peut être considéré comme un outil permettant d'apporter de la cohérence aux politiques éducatives. Au lieu d'être uniquement perçu comme un ensemble de plans d'études, de programmes et de matières d'enseignement, le curriculum peut être vu comme le résultat de processus de recherche d'accord politique et social sur le « quoi », le « pourquoi » et le « comment » de l'éducation, en accord avec le type de société que l'on souhaite édifier. Les consensus qui transparaissent dans le curriculum offrent un cadre de référence permettant de placer le bien-être et le développement des apprenants au cœur du système éducatif, de renforcer le lien entre politique éducative et réforme du curriculum, et de répondre de manière efficace aux attentes et aux exigences des jeunes et de la société.

Le présent document ne prétend pas couvrir la multitude des défis et des problématiques complexes qui préoccupent aujourd'hui les autorités éducatives, les enseignants et la société dans son ensemble. Il se limite à aborder de manière synthétique certaines questions qui peuvent contribuer à mettre en évidence l'importance et la pertinence du curriculum en vue d'une société plus démocratique, plus inclusive et plus tolérante. La première partie du document aborde certains aspects du débat autour des finalités de l'éducation dans les sociétés engagées dans un processus de changement accéléré et constant générant des tensions et des incertitudes croissantes. La deuxième partie porte sur certains éléments qui caractérisent les débats actuels (souvent conflictuels) autour du curriculum scolaire. Enfin, la troisième partie propose une série de réflexions sous forme de conclusion.

Enseigner quelles valeurs en vue de quelle société

La justice sociale et le « pourquoi » de l'éducation

Le présent document part du postulat selon lequel le projet d'édification d'une société plus juste constitue l'idéal pouvant (et devant) inspirer le comportement des acteurs sociaux et, plus particulièrement, des acteurs impliqués dans les processus éducatifs. Il part du principe que, dans la société de l'information et de la connaissance, une éducation de qualité pour tous est une condition indispensable à la réalisation de la justice sociale.

Le thème de la justice occupe actuellement une place importante dans les débats des sciences sociales et de la philosophie politique. Cela n'est pas le fruit du hasard : la volonté d'édifier une société plus juste s'est intensifiée tant en raison des injustices potentielles que génère le nouveau capitalisme qu'en raison de la généralisation de la demande pour plus de démocratie, de respect des droits de l'homme et de reconnaissance des identités culturelles, ethniques, linguistiques et de genre.

Du point de vue du curriculum, le lien entre éducation et justice sociale peut être analysé tant sur le plan des contenus que sur le plan des attitudes. Dans son ouvrage sur *La société des égaux*, Pierre Rosanvallon (2011) évoque le « paradoxe de Bossuet » afin de décrire la situation actuelle en matière de justice sociale. Selon ce paradoxe, les êtres humains « déplorent les conséquences de faits dont ils chérissent les causes ». Cette schizophrénie apparente est reflétée par le fait, amplement documenté par des enquêtes et des témoignages provenant de divers pays, que l'on assiste au refus global d'une société qui génère toujours plus d'inégalité, alors que les mécanismes qui sont à l'origine de ces

inégalités sont acceptés. Pour les pédagogues, l'aspect le plus intéressant de l'approche de Rosanvallon est sa tentative d'analyse de la dimension épistémologique et cognitive qui sous-tend cette apparente contradiction dans le comportement des individus. Son analyse indique que la condamnation des situations générales s'appuie sur des faits, des données et des informations objectives. L'acceptation des situations particulières, en revanche, s'appuie sur des comportements et des choix individuels. Ce dualisme est illustré notamment par le comportement de nombreuses familles en ce qui concerne le système éducatif. Tandis qu'elles condamnent le caractère injuste de la segmentation du système scolaire, elles tendent, sur le plan individuel, à éviter toute mesure en faveur d'une répartition plus équitable des inscriptions ayant une incidence sur l'inscription de leurs enfants dans les établissements où vont leurs « égaux ». Au Chili, par exemple, on a constaté que les subventions accordées aux écoles privées conditionnaient en grande partie les décisions des familles concernant le lieu d'études de leurs enfants, alimentaient la ségrégation du système éducatif et renforçaient la relation entre les antécédents socio-économiques des familles et la qualité de l'école (García-Huidobro et Corvalán, 2009).

En Amérique latine, les représentations égalitaristes et inclusives ont acquis une grande popularité au cours de la dernière décennie en tant que représentations collectives des gouvernements et des citoyens, bien que les inégalités sociales et le manque d'équité dans le système éducatif restent importants (UNESCO-PRELAC et SEP, 2012). La perception répandue selon laquelle nous sommes loin d'atteindre une éducation de qualité pour tous ainsi que l'existence de grandes disparités entre les offres publiques et privées, conduisent les familles à opter pour des offres éducatives qui renforcent la ségrégation.

Le paradoxe de Bossuet nous met ainsi au défi de concevoir des stratégies pédagogiques qui permettent de dépasser la dichotomie entre adhésion sur le plan général et refus sur le plan individuel. Il s'agit, en somme, d'imaginer des expériences d'apprentissage qui montrent qu'une situation particulière est (ou doit être) fondée sur des situations et des principes généraux ; ou, à l'inverse, que l'adhésion à un principe général est (ou doit être) fondée sur notre propre comportement. Dans tous les cas, il faut tenir compte du fait que ces expériences d'apprentissage qui génèrent un tel écart cognitif exigent un grand effort de réflexion et la recherche permanente d'un équilibre entre les valeurs, les attitudes et les comportements. En bref, atteindre de hauts niveaux d'adhésion à la justice constituée, de ce point de vue, un objectif éthique et cognitif très exigeant.

Un coup d'œil rapide sur l'histoire de l'éducation montre que l'adhésion à des valeurs telles que, par exemple, l'identité nationale, le respect des personnes âgées et les traditions culturelles, a été associée au sein de l'école traditionnelle à une série de rituels s'inspirant essentiellement des pratiques religieuses. Les symboles patriotiques et les traditions étaient considérés comme « sacrés » et l'adhésion à ces valeurs devait être immuable. L'adhésion à la justice, en revanche, ne peut pas s'appuyer sur ces dispositifs. Pour obtenir l'adhésion à la justice dans la société de la connaissance, il faut pouvoir gérer un nombre très élevé d'informations et leurs conséquences éthiques, et disposer d'un solide noyau de valeurs universelles afin de renforcer les pratiques et les sentiments relatifs à la justice.

L'articulation entre connaissances et valeurs éthiques est un thème sur lequel se penchent les pédagogues depuis bien longtemps. Nous savons que les connaissances n'engendrent pas forcément des comportements justes sur le plan éthique. À l'inverse, nous savons également que des comportements justes exigent des informations et des connaissances adéquates. De ce point de vue, nous sommes désormais en train de dépasser le

clivage traditionnel entre la dimension cognitive et la dimension émotionnelle dans le processus d'enseignement et d'apprentissage. Le bien-être de l'élève, un élément clé pour l'acquisition de connaissances pertinentes et durables, implique une synergie entre les aspects cognitifs, émotionnels et sociaux, renforçant l'idée selon laquelle la personne et la personnalité ne peuvent pas être considérées comme des éléments distincts et abstraits. Le Conseil national d'éducation finlandais souligne par exemple que le curriculum doit inclure des plans décrivant les objectifs et les principes fondamentaux des services liés au bien-être de l'apprenant, et que le bien-être de ce dernier est véritablement au cœur des préoccupations de toutes les personnes travaillant au sein de la communauté éducative (Finnish National Board of Education, 2013).

Par ailleurs, les progrès récents des neurosciences permettent d'affirmer que l'évaluation est un élément fondamental de l'activité cérébrale. L'architecture du cerveau est composée de ce que l'on appelle « l'aire cognitive et motrice » et « l'aire émotionnelle » (Marina, 2011). Sans valeur ni capacité permettant de comprendre et d'évaluer les stimuli, un système ne peut pas apprendre ni se souvenir. Pour apprendre, il faut être capable de préférer certains stimuli à d'autres. Les systèmes de valeurs et les émotions sont considérés comme essentiels pour le travail de sélection du cerveau. La tradition philosophique occidentale nous a habitués à distinguer et séparer l'âme du corps, les processus cognitifs (la *raison*) des émotions (les *passions*), alors qu'il serait plus opportun de tenter d'explorer et de mieux comprendre leurs interconnexions, c'est-à-dire l'aspect émotionnel des processus cognitifs et l'aspect cognitif des émotions (Pons, de Rosnay et Cuisinier, 2010), ce qui pose le défi de combiner le développement cognitif et la dimension émotionnelle afin d'éviter que la tâche d'éduquer ne se réduise à l'instruction.

Cette approche permet de situer les débats actuels autour de concepts comme l'intelligence émotionnelle ou l'approche par les compétences dans le cadre d'une proposition pédagogique qui rétablit le sens de l'éducation, le « pourquoi » de celle-ci. Il est essentiel que l'enseignement et le curriculum aient un sens pour les apprenants afin que ceux-ci s'impliquent dans l'apprentissage et qu'ils recourent à leur cadre de référence (valeurs, normes et attitudes) à l'heure d'affronter les défis de la vie quotidienne.

L'effort cognitif et éthique qui suppose d'articuler de manière cohérente nos valeurs générales avec notre comportement individuel prend aujourd'hui un sens particulier : il s'agit de générer une adhésion à la justice suffisante pour permettre d'apprendre à vivre ensemble.

Education, valeurs et religion

Le débat actuel concernant l'enseignement des valeurs a pour objectif de renforcer leur signification et leur place dans les politiques éducatives et les propositions curriculaires. Les discussions renvoient notamment à : 1) la nécessité de définir de nouvelles propositions éducatives qui garantissent l'intégration culturelle et sociale ; 2) en lien avec l'élément précédent, la nécessité de reconnaître que les modèles sociaux et pédagogiques d'intégration laïque, en faisant abstraction de la diversité des croyances de la société (le cas historique de la France) ou en permettant à chaque groupe de vivre selon ses croyances respectives sans établir de liens entre celles-ci (le cas historique du Royaume-Uni), n'assurent pas une intégration sociale effective tout en respectant la diversité ; et 3) l'éducation à la citoyenneté (Lenoir, Xypas et Jamet, 2006), qui implique la promotion de l'éducation aux valeurs comme axe transversal de formation qui imprègne le sens et les contenus des divers

apprentissages. Nous tenterons d'illustrer ces débats en faisant référence au lien entre éducation et religion.

Les discussions autour du lien entre éducation et religion ne sont pas nouvelles et ont évolué au fil des époques et des contextes sociaux. Malgré sa longue histoire, le débat ne touche toutefois pas à sa fin, bien au contraire : sa forme et son contenu se renouvellent en permanence. Nous assistons aujourd'hui à une nouvelle étape dans laquelle la place de la religion et de ses institutions dans la culture et dans la société a profondément changé, de même que la manière dont l'école fait face, ou doit faire face, aux tensions générées par ce lien.

Tout d'abord, il faut exclure toute prétention d'homogénéisation ou d'universalisation du contenu de ce débat. Il faut, au contraire, replacer celui-ci dans son contexte historique, culturel et politique. Au départ, du moins dans le monde catholique occidental, la discussion concernait la religion en tant que contenu curriculaire. L'école obligatoire publique s'est imposée comme un espace de socialisation qui prétendait dépasser les particularismes religieux, ethniques ou, dans certains cas, linguistiques. Dans de nombreux pays, le laïcisme, considéré comme le moyen de dépasser ces particularités, a été l'expression de cette vision de la politique éducative. Il partait du principe que l'espace public ne doit pas être un espace divisé en fonction des croyances religieuses, lesquelles devraient rester dans le domaine privé. Le laïcisme, de ce point de vue, était associé à la neutralité religieuse et à la liberté de conscience, et reflétait, sur le plan politique, un processus de sécularisation croissante.

Le débat historique autour du laïcisme, qui a pris place à la fin du XIX^e siècle et au début du XX^e siècle, est bien connu. Les évolutions culturelles survenues depuis lors ont été profondes et n'ont pas été linéaires ni conformes aux prévisions des analyses sociales. Les enquêtes internationales montrent le pouvoir déclinant de la religion institutionnalisée tandis que l'importance de la religion chez les jeunes semble augmenter. Les anticipations de la sociologie classique qui associent les progrès de l'éducation et le recul des croyances religieuses sont loin de se vérifier dans les faits. Si ce phénomène est observé en Europe, ce n'est pas le cas aux États-Unis. De même, cela ne semble pas non plus être le cas des jeunes européens issus de l'immigration, lesquels ont tendance à considérer la religion comme un aspect important de leur identité culturelle, et comme une réponse face à l'absence de possibilités de formation et d'emploi dans des sociétés dans lesquelles ils se sentent étrangers par rapport à la culture dominante. Cela n'est pas non plus le cas en Amérique latine, où la religion a été associée tant à des mouvements de jeunes progressistes qu'aux groupes les plus conservateurs.

Les dimensions de cette problématique sont complexes et nous souhaitons n'aborder ici que les conséquences sur l'éducation formelle. En résumé, il est possible de garder la conception de départ selon laquelle l'approche laïque vise à promouvoir des valeurs universelles au-delà des particularités religieuses, mais il faut alors débattre de l'opportunité ou non de promouvoir ces valeurs communes en ignorant les croyances religieuses des individus. À la différence du laïcisme classique, ce laïcisme nouveau pourrait devenir un outil curriculaire permettant de transformer l'école publique en un lieu de rencontre entre personnes différentes, favorisant une cohésion fondée sur la connaissance et le respect des différences, et non sur leur ignorance ou l'indifférence face à celles-ci.

Ce débat autour de la finalité et du rôle de l'école publique s'inscrit en grande partie dans une discussion plus globale sur l'universalisme des politiques publiques.

Traditionnellement, l'école publique représentait la quintessence d'un universalisme intégrateur et homogénéisant (traitement égal et accès à la même éducation pour tous les enfants), qui s'appuyait, selon diverses variantes, sur l'État providence. Mais face au manque d'équité et à l'explosion de la diversité, cet universalisme ne semble pas fournir de réponses durables. L'alternative pourrait être un universalisme différent et inclusif qui vise une intégration effective en tissant des liens étroits entre un ensemble de références universelles et contraignantes et les spécificités propres à chaque groupe ou à chaque individu. Ce nouvel universalisme exige un nouveau pacte historique entre le système politique, la société et l'éducation, et nous oblige à repenser le rôle de l'école en tant qu'agent socialisateur.

En outre, il faut souligner que ce débat se concentre généralement sur ce qui se passe dans les écoles publiques dépendant de l'État. On sous-estime en revanche souvent le débat autour de l'enseignement de la religion dans les établissements scolaires privés, gérés par les différentes églises ou par leurs représentants. De ce point de vue, nous estimons que la nécessité d'enseigner la religion dans un esprit de tolérance, de respect et de compréhension de la différence est une exigence qui vaut aussi pour les établissements privés. Les systèmes éducatifs doivent, sur le plan éthique, défendre le respect de valeurs universelles, quel que soit l'établissement éducatif, et ne pas appliquer ni laisser appliquer une sorte d'universalisme tronqué.

Qu'est-ce que cela signifie ? Cela signifie que l'enseignement de la(des) religion(s) devrait être dispensé dans le cadre d'une éducation visant à former des individus et des citoyens solidaires, respectueux des droits de l'homme dans leur ensemble et de la diversité des identités culturelles, religieuses et de genre, défendant activement la paix et le dialogue dans la résolution des conflits. Dans cette optique, il ne serait pas possible (par exemple) de promouvoir des valeurs selon lesquelles *l'autre* est considéré comme un ennemi ou une menace. Dans le cadre de processus d'édification de sociétés plus justes, nous devons former des citoyens et des élites dirigeantes convaincus et engagés sur le plan éthique en faveur de la justice sociale, du respect des droits de l'homme, de la paix et de la solidarité.

Du point de vue des politiques publiques, dispenser une formation éthique et démocratique peut être considéré comme l'une des tâches fondamentales des écoles, que celles-ci soient publiques ou privées. L'État a l'obligation de proposer et de superviser diverses formes d'enseignement afin de mener cette mission à bien. La nécessité de renforcer la formation éthique dans les écoles vaut également pour les établissements gérés par l'État. Cependant, les contenus de l'approche laïque traditionnelle, qui ne tiennent pas compte des contextes et des exigences de la société, ne permettent plus de favoriser un comportement citoyen démocratique. Le processus de sécularisation s'est étendu dans la société mais les défis éthiques auxquels nous sommes confrontés sont inédits. Selon Habermas, les citoyens font désormais face à des questions dont le poids moral dépasse largement les dilemmes politiques traditionnels. Manipuler ou non le capital génétique des individus, changer en profondeur notre mode de consommation afin de garantir la durabilité du développement social, adopter de manière réflexive et consciente des comportements solidaires qui favorisent l'inclusion sociale de tous les citoyens, tels sont, entre autres, les lourds défis éthiques auxquels nous faisons face. Le système éducatif dans son ensemble doit identifier les expériences cognitives et éthiques qui peuvent être élaborées afin de contribuer aux acquis moraux des sociétés et plus particulièrement au renforcement de la capacité morale des individus à relever ces défis.

En définitive, nous reconnaissons que les écoles publiques et privées font face à un défi commun : elles doivent renforcer leur capacité à transmettre les valeurs fondamentales en vue d'édifier l'un des piliers de base de l'éducation au XXI^e siècle –apprendre à vivre ensemble.

Nous sommes tous « spéciaux »

Le débat autour de l'éducation inclusive s'inscrit toujours plus dans la nécessité de repenser les responsabilités, les rôles et les fonctions des systèmes éducatifs. La conception la plus traditionnelle tend à les considérer comme des prestataires de services, essentiellement formels et caractérisés par une multitude d'institutions, d'acteurs et de programmes dont le travail ne s'articule pas forcément autour d'une vision commune orientée sur le long terme. Leur succès est perçu et déterminé principalement en fonction des taux d'admission et de fréquentation, et de plus en plus sur la base de l'évaluation des résultats d'apprentissage à l'échelle nationale et internationale, qui se transforment en instruments politiques sous le slogan « examiner, évaluer et comparer » préconisé par des organismes multilatéraux (Kamens et Benavot, 2011).

L'ensemble des offres éducatives devrait contribuer à l'égalisation des chances et se traduire par un accès étendu et démocratique à la formation. Les politiques en faveur de plus d'admissions priorisent les investissements jugés nécessaires sur le plan des infrastructures et sur le plan du matériel (par exemple les manuels et l'équipement informatique) afin de soutenir le processus d'apprentissage. Les réformes sont évaluées principalement en fonction de la part du PIB consacrée à l'éducation et/ou de l'amélioration des conditions de travail des enseignants et du fonctionnement des établissements scolaires. Les progrès en termes d'investissements et des salaires sont certainement des éléments clés, mais les attentes d'amélioration qu'ils génèrent ne sont pas réalisées. Les données issues de l'analyse comparative des réformes éducatives indiquent qu'il ne suffit pas d'améliorer les conditions de travail et les investissements pour obtenir de meilleurs résultats (bien qu'il reste indispensable de le faire), mais qu'il est aussi nécessaire de renforcer ces améliorations grâce à une vision nouvelle du « quoi » et du « comment » de l'éducation. L'Amérique latine illustre bien cela : au cours de la dernière décennie, les investissements et les dépenses dans le domaine de l'éducation y ont augmenté de manière considérable dans la majorité des pays, mais, de manière générale, les résultats éducatifs ne montrent pas de tendance à l'amélioration (Albornoz et Warnes, 2013).

Dans une perspective traditionnelle, l'éducation inclusive consiste en un ensemble, souvent désordonné et manquant d'une perspective holistique, d'interventions et de programmes centrés sur des groupes spécifiques, par exemple les femmes, les populations indigènes, les personnes ayant des besoins éducatifs spéciaux, les déplacés, les personnes en situation d'extrême pauvreté... Cette approche vise principalement à compenser les différences entre les groupes, à prendre des mesures correctives et à tenter de réduire les disparités. Il n'y a pas là de tentative visant à redéfinir les perspectives éducatives et les apprentissages à travers l'élaboration de propositions curriculaires fondées sur le profil particulier des groupes. Une telle pratique semble souffrir d'amnésie culturelle et oublier le rôle des individus dans leur apprentissage.

Face à cette vision traditionnelle, les systèmes éducatifs devraient se positionner d'avantage comme les promoteurs et les coordonnateurs de l'apprentissage aspirant à des sociétés plus justes et plus inclusives. L'idée de coordination est essentiellement liée à la

«gamme complète des perspectives d'apprentissage offertes aux enfants, aux jeunes et aux adultes, qu'elles le soient par l'État ou par des entités privées, comme des particuliers, des entreprises privées, des organisations communautaires ou des organisations religieuses » (Banque mondiale, 2011). Toutefois, il ne s'agit pas uniquement de promouvoir les apprentissages pertinents pour la société et pour l'individu, mais également de transmettre une série de valeurs et de références universelles qui renforcent la société et les individus, tout en permettant et en protégeant l'expression de la diversité.

Le point de départ du système éducatif devrait être l'engagement visant à offrir à chaque élève un apprentissage personnalisé. La personnalisation de l'enseignement implique non pas d'additionner des plans individualisés issus d'un environnement d'apprentissage collectif, mais de réunir toutes les possibilités dans des environnements d'apprentissage variés. Personnaliser signifie respecter, comprendre et construire sur la singularité de chacun et de chacune dans des environnements collaboratifs considérés comme des communautés d'apprentissage, au sein desquelles chacun a besoin des autres et tous se soutiennent mutuellement.

Selon Marc Tucker (2011), les systèmes éducatifs qui semblent réussir le mieux s'efforcent constamment d'offrir à tous les apprenants une possibilité d'apprentissage réelle, de n'oublier personne, de mobiliser le potentiel d'apprentissage de chaque élève et de promouvoir des axes de formation adaptés au développement individuel et collectif. La preuve apportée par ces systèmes réside dans le fait que les propositions éducatives et curriculaires provoquent et favorisent le renforcement des compétences pour la vie et l'exercice de la citoyenneté.

Un système véritablement inclusif requiert un changement profond des mentalités, des politiques et des pratiques. Le défi consiste à passer des systèmes traditionnels dans lesquels peu apprennent à des systèmes modernes et propices à l'apprentissage de tous les étudiants à des niveaux élevés (Schleicher, 2011). Le regard sur l'apprentissage, aspect central des systèmes éducatifs inclusifs, implique la réunion de trois éléments : 1) la qualité élevée des connaissances partagées par les enseignants avec les élèves dans les divers domaines d'apprentissage et les disciplines associées (une recherche d'excellence qui ne se limite pas aux disciplines dites « exactes ») ; 2) la multitude des possibilités d'apprentissage permettant d'appliquer les connaissances de manière compétente (ouverture à la société et aux problèmes de la vie quotidienne) ; et 3) l'accent sur les valeurs et les attitudes qui soulignent l'importance de la liberté, de la solidarité, de la paix et de la justice, entre autres valeurs fondamentales.

Il ne s'agit pas seulement de prôner l'inclusion de manière générique et rhétorique, d'investir plus dans les infrastructures et les équipements considérés comme nécessaires, d'adapter le curriculum ou d'introduire des changements dans la formation pédagogique initiale et continue. L'éducation inclusive requiert également l'ouverture, la persuasion, l'auto-persuasion, la volonté et les compétences afin de respecter, de comprendre et de soutenir la diversité des caractéristiques et des besoins des élèves en tant que sources d'inspiration multiples permettant de démocratiser et d'améliorer les possibilités, les processus et les résultats de l'apprentissage. Elle implique, entre autres, que les enseignants soient convaincus et favorisent activement des pratiques inclusives dans des environnements d'apprentissage collaboratifs.

L'éducation inclusive peut ainsi être considérée comme un principe transversal de

l'organisation et du fonctionnement des systèmes éducatifs. Elle permet en effet de renforcer la visée et le cadre universaliste des politiques sociales en passant progressivement d'une approche visant l'égalité à travers une proposition homogénéisatrice à une approche visant l'inclusion à travers une attention différenciée et personnalisée prenant en compte les différences des apprenants (Ainscow et Miles, 2008 ; Frandji et Rochex, 2011). Cette attention « sur mesure » se fonde sur la conviction selon laquelle nous sommes tous « spéciaux » et avons tous besoin d'être soutenus. Il ne peut donc y avoir de segmentation, de ségrégation ou de stigmatisation des offres et des environnements d'apprentissage, ni d'adaptation des résultats d'apprentissage attendus en fonction des caractéristiques sociales de l'apprenant. Une attention différenciée exige des cadres universels qui établissent une vision, des objectifs et des résultats clairs et communs aux différents groupes et populations.

L'inclusion dans le curriculum, les établissements scolaires et l'enseignement

Proposer l'éducation inclusive comme axe de transformation du système éducatif exige des politiques et des stratégies qui contribuent à sa mise en œuvre effective au sein de l'école. Face à ce défi, les expériences internationales semblent indiquer que le trio réunissant les cadres curriculaires, les établissements scolaires et les enseignants inclusifs permet de renforcer l'universalisme des politiques éducatives afin d'offrir à chaque apprenant une possibilité d'apprentissage personnalisée (UNESCO-BIE, 2009 et 2011).

Le curriculum prescrit est un outil de politique éducative qui permet de déterminer les apprentissages pertinents pour la société et pour l'individu. En outre, il s'agit en soi d'un document indiquant les objectifs, les contenus et les résultats attendus. Il est en quelque sorte au système éducatif ce qu'une constitution est à une démocratie (Jonnaert, Ettayebi et Defise, 2009).

Une institution doit s'approprier le curriculum prescrit afin de le développer et de mettre en œuvre des possibilités et des processus d'apprentissage adaptés aux apprenants. Mais l'institution court toutefois le risque d'être trop prescriptive si le curriculum ne convainc pas ou n'engage pas les parties prenantes. Un enseignant doit ainsi disposer des compétences nécessaires pour utiliser le curriculum, atteindre des objectifs, organiser les axes de formation et les contenus, et choisir des stratégies pédagogiques et des critères d'évaluation adaptés à chaque apprenant. Il faut également préciser que l'enseignant ne peut pas personnaliser l'enseignement si le curriculum et les institutions ne sont pas ouverts. Le trio constitue ainsi une réponse viable des politiques éducatives face aux limites de la prescription curriculaire (centralisme curriculaire sans ancrage régional ni local), d'une institution qui applique simplement les politiques (approche du haut vers le bas) et d'un enseignement volontariste (isolement des enseignants).

Un curriculum visant à répondre à la diversité des attentes et des besoins de tous les apprenants doit pouvoir s'appuyer sur des établissements scolaires qui élaborent leurs propositions éducatives en prêtant attention à la diversité des contextes et des capacités des élèves, ainsi que sur des enseignants capables d'organiser un processus d'apprentissage qui prenne en compte et qui respecte les caractéristiques et les besoins de chacun et de chacune. La politique publique en matière d'éducation inclusive émerge ainsi comme la recherche permanente des points d'intersection entre la proposition curriculaire, l'organisation de l'école, ainsi que le profil, le rôle et les pratiques des enseignants. Ces derniers doivent pouvoir compter sur les outils et les ressources appropriés concernant le « pourquoi », le « quoi » et le « comment » de l'éducation pour tous (rôle joué par un curriculum axé sur la

personne et sur l'apprentissage) dans le cadre d'une institution dotée d'un leadership pédagogique et favorisant le travail en équipe.

Partout dans le monde, les pays organisent de plus en plus les niveaux de base, primaire et secondaire en cycles fondés sur des cadres de référence curriculaires (De Armas et Aristimuño, 2012). Ces derniers constituent : 1) un outil technique déterminant les paramètres applicables à l'élaboration d'autres documents curriculaires, comme les programmes et les plans d'études, et 2) le résultat d'un accord social qui détermine les priorités nationales en matière d'éducation ainsi que les aspirations de la société (UNESCO-BIE, 2013). Le Programme pour l'éducation de base en Afrique est un exemple d'organisation en cycles. Il s'agit d'une initiative de l'UNESCO visant à soutenir la mise en œuvre d'une éducation de base obligatoire et intégrée d'une durée de neuf ans, fondée principalement sur une approche par les compétences (UNESCO-BIE et al., 2009). Dans ce cas, le défi consiste à combler l'écart entre un enseignement primaire à vocation universaliste et un enseignement secondaire élitiste reposant en grande partie sur les modèles imposés au cours de la période coloniale.

Les cadres de référence curriculaires constituent un mode d'expression et une manière de rendre cohérent le processus de développement du curriculum, grâce à l'adoption de documents permettant de définir les paramètres relatifs au développement du curriculum. Ils incluent, entre autres, l'explicitation des principes et des valeurs de base qui les sous-tendent, ainsi que les objectifs généraux, les résultats attendus, les orientations concernant l'organisation du processus d'enseignement et d'apprentissage, et les formes d'évaluation (évaluation de l'apprentissage, pour l'apprentissage et comme apprentissage).

Un cadre de référence curriculaire fournit un ensemble de directives et de normes nationales organisées de manière cohérente et séquencée dont la fonction est de permettre et de soutenir l'élaboration du curriculum scolaire. Ce processus de développement devrait être le reflet des réalités et des défis locaux, avec un regard ouvert sur le monde et la société nationale dans son ensemble. Les pays ayant obtenu de bons résultats éducatifs lors des enquêtes internationales combinent un cadre de référence curriculaire définissant les objectifs d'apprentissage et l'autonomie des établissements scolaires concernant la façon d'atteindre ces objectifs (Kärkkäinen, 2012). L'existence et le respect d'un cadre curriculaire inclusif national peuvent renforcer la pertinence et la flexibilité au niveau régional, au niveau local et au sein des établissements scolaires. Le cadre offre essentiellement une orientation et un soutien.

Un cadre curriculaire inclusif se fonde sur des environnements d'apprentissage collaboratifs et remplit trois fonctions : 1) il facilite l'articulation et la mise en œuvre d'une approche intégrée et holistique des politiques sociales afin de promouvoir les objectifs relatifs à la justice, à la cohésion et à l'inclusion sociale ; 2) il privilégie la promotion du bien-être social ainsi que du développement affectif et cognitif des enfants comme un ensemble intégré ; et 3) il vise une inclusion effective des enfants issus de différents contextes ethniques, culturels et socioéconomiques, en favorisant des processus de socialisation et des environnements d'apprentissage hétérogènes dans le cadre d'une société qui considère la diversité comme une valeur essentielle à la vie en commun. Une école visant l'inclusion ne cesse jamais de créer et de mettre en place les conditions et les processus nécessaires afin que tous soient considérés comme égaux et aient une chance effective d'apprendre. Dans ce contexte, les écoles doivent identifier et utiliser de manière efficace les ressources disponibles afin de contribuer à développer le potentiel

d'apprentissage de chaque apprenant.

Les cadres de référence curriculaires et les établissements scolaires doivent pouvoir compter sur des enseignants convaincus des avantages de l'éducation inclusive et capables de prendre des décisions permettant sa mise en œuvre dans les classes. Les enseignants doivent donc véritablement participer au développement du curriculum, s'investir pleinement en faveur de l'inclusion et pouvoir compter sur l'encouragement et le soutien du système éducatif dans son ensemble, ainsi que sur une formation professionnelle qui considère l'inclusion et la diversité comme des dimensions transversales. Les aspects liés à l'inclusion et à la diversité ne doivent pas être considérés comme des « unités thématiques » qui s'ajoutent au curriculum. Au contraire, ces aspects sont cruciaux si l'on veut garantir à tous les apprenants une attention intégrale et des possibilités d'apprentissage effectives. Les conclusions des neurosciences et de la psychologie cognitive peuvent permettre d'orienter peu à peu les processus d'enseignement et d'apprentissage, et de se diriger vers une éducation plus personnalisée, fondée sur des orientations et des principes inclusifs.

Axes de formation et approches curriculaires

Approche par compétences : perspectives et défis

Au cours des dernières décennies, dans de nombreux pays, l'attention portée à l'accès à l'éducation et aux apports nécessaires s'est progressivement reportée sur les résultats du processus éducatif, exprimés désormais par les compétences génériques ou transversales que les apprenants doivent avoir acquises au terme de leur formation générale pour pouvoir réussir leur formation ultérieure, s'épanouir sur le plan personnel et entrer dans le monde du travail et dans la société de la connaissance. Diverses organisations, dont des associations et des consortiums, ont élaboré et proposé différents cadres de référence en matière de compétences (définies, entre autres, en tant que « compétences clés », « compétences de base », « compétences pour la vie » ou « compétences du XXI^e siècle ») sur la base d'approches, de classements et de terminologies différents, ce qui peut parfois générer une certaine ambiguïté et une certaine confusion.

Dans le contexte de l'Union européenne, par exemple, la compétence est définie comme « une combinaison de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes appropriées au contexte » et les compétences clés comme « les compétences nécessaires à tout individu pour l'épanouissement et le développement personnels, la citoyenneté active, l'intégration sociale et l'emploi » (Parlement européen, 2006). Le cadre de référence européen définit huit compétences clés pour l'apprentissage tout au long de la vie, à savoir : la communication dans la langue maternelle, la communication en langues étrangères, la compétence mathématique et les compétences de base en sciences et en technologies, la compétence numérique, apprendre à apprendre, les compétences sociales et civiques, l'esprit d'initiative et d'entreprise, et enfin la sensibilité et l'expression culturelles. Les compétences de base dans les langues, la lecture et l'écriture, le calcul et les technologies de l'information et de la communication (TIC) sont considérées comme essentielles pour être en mesure d'apprendre, et la capacité d'apprendre à apprendre est fondamentale pour toute activité d'apprentissage. En outre, le cadre de référence européen inclut une série de « thèmes » (en principe, des compétences transversales) qui interviennent dans les huit compétences clés : la réflexion critique, la créativité, l'initiative, la résolution de problèmes, l'évaluation des risques, la prise de décisions et la gestion constructive des sentiments (Parlement européen, 2006).

Nombre de compétences décrites dans le cadre de référence européen se retrouvent dans d'autres cadres de référence (on parle parfois des quatre « C », c'est-à-dire la communication, la créativité, la collaboration et la réflexion critique), bien que la façon de les classer varie (par exemple, en compétences cognitives, personnelles et interpersonnelles), de même que l'importance accordée à chacune d'elles. Par ailleurs, on commence à faire référence à une série de qualités personnelles parfois définies comme des compétences ou des aptitudes « douces » (*soft skills*), telles que l'intégrité, l'empathie, la responsabilité, la flexibilité, le leadership, etc., qui sont considérées comme nécessaires à l'insertion dans le monde du travail et qui sont appréciées par les employeurs en sus des compétences professionnelles (les compétences « dures » ou *hard skills* ; cette question sera abordée plus en détail dans la suite du présent document). À l'exception de la compétence liée aux technologies de l'information et de la communication (ou alphabétisation numérique), on peut constater que la majorité de ces compétences ne sont pas nouvelles pour les enseignants, car elles étaient déjà prises en compte depuis longtemps.

L'accent mis sur les compétences génériques ou transversales, en parallèle aux résultats attendus dans les disciplines traditionnelles, ne se limite pas aux pays européens ou de l'OCDE. Sur la base de l'étude rapide d'un nombre considérable de politiques et de cadres de référence curriculaires nationaux issus de toutes les régions du monde et recueillis par le Bureau international d'éducation de l'UNESCO, il est possible d'affirmer que près de 90 pays (ou entités sous-fédérales) font référence aux compétences transversales dans les curricula de l'enseignement général. Les compétences relatives à la communication (en langue maternelle et en langues étrangères) et les compétences sociales sont les plus fréquemment mentionnées, suivies par la résolution de problèmes, la créativité, la compétence numérique et la compétence mathématique. Près de la moitié des pays mettent en évidence les compétences civiques, la collaboration, la réflexion critique et l'esprit d'initiative. Les références sont moins fréquentes en ce qui concerne la lecture et l'écriture (souvent incluses de manière implicite dans les compétences relatives à la communication), les compétences de base en sciences et en technologies, les compétences relatives à la gestion et à l'utilisation de l'information, et la compétence consistant à apprendre à apprendre. Il est important de souligner que l'analyse s'est concentrée sur les compétences transversales, c'est-à-dire les compétences présentées dans les documents curriculaires comme les résultats du processus éducatif qui vont au-delà de l'apprentissage disciplinaire, et n'a pas pris en compte les références à ces compétences lorsqu'elles étaient associées à certaines disciplines spécifiques (par exemple les compétences de base en sciences dans le domaine disciplinaire des sciences naturelles, de la physique, de la chimie ou de la biologie).

Un autre élément qui mérite d'être mentionné est la présence de thèmes ou d'axes transversaux dans les documents curriculaires d'au moins 70 pays. Ces thèmes sont généralement considérés comme une réponse pédagogique permettant de lier les contenus à travers divers domaines disciplinaires, de promouvoir une approche multidisciplinaire ou interdisciplinaire, d'élargir et d'enrichir l'offre curriculaire sans surcharger le curriculum, de favoriser l'apprentissage coopératif, d'aborder des questions pertinentes pour la vie des élèves, et, souvent, de contribuer au développement des compétences clés. En outre, dans l'enseignement secondaire, les thèmes transversaux devraient promouvoir la collaboration des enseignants de différentes disciplines concernant la planification des activités pédagogiques et renforcer la responsabilité collective concernant l'apprentissage des élèves. Les thèmes transversaux couvrent une grande variété de matières et de formations, comme l'éducation aux valeurs, l'éducation à la citoyenneté, l'éducation à la santé, l'éducation pour

la prévention du VIH/SIDA, l'éducation aux droits de l'homme, les TIC, l'égalité des genres et l'éducation à l'environnement (souvent associée à la problématique du développement durable), cette dernière étant le thème le plus souvent mentionné dans les documents curriculaires (dans au moins 50 pays).

Le présent document ne peut rendre compte de toutes les difficultés et tous les défis actuels liés à l'approche par compétences, ni analyser les nombreux débats en cours et les conceptions parfois contradictoires concernant les réformes curriculaires qui ont adopté cette approche. Nous tenterons dès lors de mettre en évidence de manière très synthétique quelques-uns des aspects qui nous semblent importants.

De nombreuses compétences clés ou compétences du XXI^e siècle se recoupent, se complètent et sont étroitement liées, et peuvent, dans une certaine mesure, être transférées, bien que l'on ne sache pas encore clairement dans quels contextes elles peuvent l'être, ni comment favoriser le transfert des compétences cognitives et non cognitives des apprenants entre les différentes disciplines (National Research Council, 2012). Il semble qu'un consensus existe autour des principales compétences que les apprenants doivent acquérir, bien que des termes apparemment similaires puissent être interprétés différemment selon le contexte. Il n'existe par exemple pas de consensus autour de la définition de la « réflexion critique », ni une définition largement acceptée de la « créativité » (Lai et Viering, 2012), tandis qu'en Europe, le terme « attitude » (l'un des éléments principaux de la compétence) est interprété différemment selon les pays (Gordon et al., 2009). « Apprendre à apprendre » est assurément une compétence fondamentale ; toutefois, il existe une certaine incertitude concernant la manière de mieux favoriser son développement et d'évaluer son acquisition (*Ibid.*). Une analyse portant sur les pays de l'OCDE a révélé que la grande majorité d'entre eux reconnaissent la pertinence des compétences du XXI^e siècle et confirment leur prise en compte dans le curriculum, bien qu'il n'ait pas été possible d'obtenir des réponses claires concernant la définition de ces compétences (Ananiadou et Claro, 2009).

On recommande souvent d'adopter une approche curriculaire transversale pour le développement des compétences ; toutefois, certaines d'entre elles sont généralement associées de manière plus étroite aux disciplines traditionnelles ou aux domaines « de base » de l'apprentissage (notamment les langues, les mathématiques et les sciences). Certaines sont également considérées comme plus importantes ou plus essentielles que d'autres car elles sous-tendent l'apprentissage dans les différents domaines du curriculum. Pour reprendre l'exemple du cadre européen de référence, une étude portant sur sa mise en œuvre a révélé que quatre compétences (la communication en langue maternelle, la communication en langues étrangères, la compétence mathématique et les compétences de base en sciences et en technologies) sont liées aux disciplines traditionnelles, tandis que les autres, de même que les « thèmes », sont considérées comme des compétences transversales. L'étude a également montré que la distinction entre les deux groupes reste peu évidente (Gordon et al., 2009).

Une grande partie des études et des analyses portant sur les compétences montrent que les défis les plus importants concernent leur mise en œuvre et leur évaluation. Le rôle et la place des compétences dans le curriculum disciplinaire traditionnel ainsi que la façon dont les disciplines « de base » et les autres disciplines doivent contribuer à leur développement restent des questions ouvertes et controversées (Voogt et Roblin, 2010). Il semble également évident que des stratégies complexes de mise en œuvre et des changements profonds dans l'organisation du processus d'enseignement et d'apprentissage ainsi que dans la formation

pédagogique et continue des enseignants sont nécessaires, puisqu'il est improbable que les enseignants puissent favoriser chez les élèves le développement de compétences qu'eux-mêmes n'ont pas.

L'évaluation des compétences est un autre aspect critique et la mise en place nécessaire de nouveaux systèmes d'évaluation s'annonce difficile, voire problématique, comme l'a montré Olivier Rey (2012) dans le cas de la France. Les aptitudes non cognitives, les qualités personnelles et les attitudes influencent le processus d'apprentissage, mais sont rarement prises en compte dans les évaluations tant nationales qu'internationales. De plus, le concept de compétence renvoie à divers contextes d'application et exige une évaluation qui ne soit pas trop éloignée de la « vie réelle ». Dans son analyse des politiques d'évaluation des compétences clés dans les pays de l'Union européenne, David Pepper (2011) montre que l'évaluation tend à privilégier les compétences « traditionnelles » (les langues, les mathématiques ou les sciences) et les disciplines qui y sont associées dans un nombre restreint de contextes, qu'elle se concentre principalement sur les connaissances et les aptitudes, tandis que l'évaluation des autres compétences transversales est bien plus limitée et sporadique. L'auteur met en évidence le risque que l'évaluation puisse biaiser le curriculum si seules quelques compétences sont évaluées, ou le risque que ces mêmes compétences soient biaisées si une partie de leurs composants seulement est évaluée (Pepper, 2012 : 2).

Dans le cas des thèmes transversaux, il existe également de nombreux défis, surtout en ce qui concerne leur mise en œuvre. Souvent, les enseignants doivent mettre en œuvre un curriculum déjà « congestionné » et il peut être difficile de consacrer suffisamment de temps à des thèmes transversaux qui demandent un haut niveau d'engagement et d'interaction entre les enseignants, ainsi qu'entre les enseignants et les apprenants. Tant les enseignants que les familles et les apprenants peuvent percevoir ces thèmes comme des éléments rajoutés et peu pertinents, surtout si les évaluations formelles ne prennent pas en compte ces apprentissages. Enfin, dans l'enseignement secondaire, la structure disciplinaire bien établie du curriculum et la formation disciplinaire des enseignants restent un obstacle non négligeable à l'adoption d'une approche interdisciplinaire ou multidisciplinaire.

Au lieu de prôner ou non l'approche par compétences, il nous semble plus judicieux de souligner au moins trois aspects significatifs liés au « quoi » et au « comment » de l'éducation. En premier lieu, citons la nécessité d'adopter et de développer une approche intégrale de l'apprentissage qui considère non seulement les connaissances académiques, le développement cognitif et les aptitudes, mais aussi les dimensions « non cognitives » (les attitudes, les valeurs, les émotions, les qualités personnelles) dont l'importance est de plus en plus reconnue (voir par exemple Levin, 2012 ; Brunello et Schlotter, 2011). En deuxième lieu, il faut mentionner la nécessité de prendre en compte les connaissances lorsqu'elles sont appliquées, puisque ce ne sont pas seulement les connaissances qui comptent, mais aussi ce que l'on peut faire avec ces connaissances. En troisième lieu, il nous faut parler de la nécessité de repenser entièrement la structure disciplinaire traditionnelle du curriculum, l'organisation des expériences d'apprentissage, la manière d'enseigner et les systèmes d'évaluation si l'on souhaite promouvoir le développement effectif des compétences.

Le débat autour des compétences « douces » et « dures » (soft and hard skills)

Le concept de compétences « douces » (*soft skills*) est de plus en plus utilisé pour se référer à l'apprentissage des compétences liées à l'engagement citoyen et qui ne dépendent pas de la

dimension cognitive. À première vue, ce concept laisse penser qu'enseigner et apprendre quelque chose de « doux » est plus facile qu'enseigner et apprendre quelque chose de « dur », et donc moins pertinent et moins prestigieux. C'est pour cette raison, notamment, que les résultats en mathématiques et en sciences sont évalués, tandis que les résultats dans le domaine de l'éthique ou de l'engagement social, par exemple, ne le sont pas. Il est fort probable, toutefois, qu'enseigner et apprendre à respecter la différence, favoriser une solide adhésion à la justice sociale, adopter des valeurs de solidarité et de résolution pacifique des conflits, ou changer ses habitudes de consommation afin de contribuer à la protection de l'environnement, soit plus « dur » qu'enseigner et apprendre le théorème de Pythagore. L'apprentissage de cet ensemble de valeurs et d'attitudes demande plus de temps et des stratégies d'enseignement plus variées, touche plusieurs aspects de la personnalité et implique la modification de représentations dotées d'une charge affective très élevée.

Ce qui est préoccupant, c'est que cette apparente dichotomie entre le « dur » et le « doux » oriente le processus d'élaboration et de décision des politiques éducatives, et peut conduire à dissocier la dimension éthique de la dimension cognitive, ainsi que la dimension émotionnelle de l'engagement citoyen. La division entre le cognitif, l'émotionnel et l'éthique est liée à la division entre les sciences exactes (aussi appelées sciences « dures ») et les sciences humaines, et se fonde sur l'hypothèse selon laquelle il existe certaines connaissances qui sont plus pertinentes et plus importantes que d'autres. En conséquence, certains apprentissages ne sont plus liés à un cadre de valeurs, et le curriculum est réduit par les multiples interprétations de ce que l'on entend par connaissances « exactes ». Ce qui importe, ce n'est pas la hiérarchisation des connaissances, un thème complexe et sensible, mais plutôt la possibilité de l'élève d'accéder à de nombreuses expériences d'apprentissage complémentaires qui contribuent à son développement intégral en tant qu'individu et citoyen. Cela peut éventuellement être lié à la notion de « bases indispensables », utilisée par Coll et Martín (2006) quand ils se réfèrent aux apprentissages qui, s'ils ne sont pas dispensés, conditionnent négativement le développement personnel et social de l'élève ainsi que ses projets de vie futurs, et l'exposent à des risques d'exclusion sociale.

Les analyses portant sur les exigences cognitives de la société actuelle ont mis en évidence la nécessité d'enseigner et d'apprendre au moins deux capacités fondamentales. La première est la capacité d'abstraction, étant donné que nous vivons dans un environnement saturé d'informations ; la seconde est la capacité à penser de manière systémique ou complexe, afin de comprendre la réalité dans laquelle nous vivons. L'histoire montre qu'enseigner ces deux capacités sans contenu éthique peut se révéler très risqué sur le plan social en ce qui concerne la cohabitation démocratique et les réserves morales des sociétés. À l'inverse, prétendre promouvoir des valeurs démocratiques sans connaissances ni informations scientifiques conduit habituellement à une adhésion superficielle relevant uniquement du discours. Dans les deux cas, on ne se trouve pas dans le cadre d'une formation citoyenne intégrale qui doit favoriser une réflexion critique et des actions fondées sur des données probantes.

La division entre la dimension cognitive, la dimension émotionnelle et la dimension éthique est liée sur le plan du curriculum à la division entre les sciences exactes et les sciences humaines, ou entre les disciplines scientifiques d'un côté et les arts et les sciences humaines de l'autre. Il est évident que les pays qui progressent le plus sur le plan de l'éducation sont ceux qui fondent leurs propositions curriculaires sur un éventail d'expériences d'apprentissage axées sur les besoins et sur les attentes de la société ainsi que sur les motivations des apprenants. Les récentes analyses portant sur cette problématique

soulignent le caractère obsolète d'une approche réductrice et dichotomique. Aujourd'hui, les sciences et les technologies dépassent largement la sphère de la production économique et sont présentes dans tous les domaines. Cette omniprésence des technologies révèle leur caractère social. À l'inverse, l'engagement social exige désormais la maîtrise des technologies et la connaissance de leurs champs d'application.

En résumé, il est absolument nécessaire d'abandonner la logique dichotomique entre le « doux » (*soft*) et le « dur » (*hard*). Ce type de raisonnement, qui simplifie et déforme les problèmes, conduit en général à des erreurs de diagnostic qui se traduisent ensuite par des stratégies inefficaces du point de vue de la solution et de la réalisation des objectifs définis dans les politiques éducatives. Toutefois, abandonner cette logique dichotomique implique d'accepter que nous sommes face à des tâches et des défis complexes et délicats. Nous rencontrons des obstacles propres à la structure économico-productive (tendance à l'augmentation des inégalités économiques, précarité de l'emploi, concentration et privatisation des capacités de recherche et de développement), qui tendent à favoriser la fragmentation sociale, la xénophobie ainsi que l'affaiblissement, voire l'érosion, des liens qui nous unissent à nos semblables.

Pour surmonter ces obstacles, nous disposons des mêmes éléments utilisés par de nombreux secteurs de la société pour promouvoir l'édification de sociétés plus justes. Il n'est donc pas possible de réduire ce défi à une question sectorielle, scolaire ou pédagogique. Promouvoir l'apprentissage de ces aptitudes *systémiques* (ni dures ni douces) demande un engagement cognitif, éthique et émotionnel élevé, ainsi qu'un travail rigoureux afin d'identifier les expériences d'apprentissage, d'après la définition donnée par Dewey, que les élèves doivent réaliser au cours de leur formation. La difficulté et la complexité ne doivent pas nous paralyser, mais plutôt nous pousser à redoubler d'efforts et à éviter l'optimisme naïf que les enseignants ont tendance à afficher.

Culture scientifique ou culture numérique ?

Une grande partie de la littérature pédagogique et politico-éducative de ces dernières années tourne autour du thème de la culture numérique et de la nécessité d'intégrer ses fondements aux projets curriculaires des différents niveaux éducatifs (Pelgrum et Law, 2003). Ce thème a donné lieu à de nombreux débats et recherches, et plus personne (ou presque personne) ne remet aujourd'hui en question la nécessité d'universaliser l'accès aux technologies de l'information et de la communication (TIC) ainsi que l'apprentissage de leur utilisation. L'alphabétisation numérique est considérée comme un droit et les gouvernements consacrent d'énormes sommes à l'achat d'ordinateurs et d'autres dispositifs technologiques, ainsi qu'à la mise en place des infrastructures de réseau indispensables à leur utilisation.

Il n'existe toutefois pas le même consensus autour de la signification de la « culture numérique ». Les premières analyses à ce sujet considéraient la culture numérique comme une « révolution » et l'associaient, entre autres, à la démocratie, à la créativité, à la liberté, à la solidarité, à la participation et à la tolérance. L'optimisme initial des partisans de la diffusion de cette culture ne fait plus l'unanimité aujourd'hui et des voix plus sceptiques s'élèvent, faisant état d'une réalité plus complexe. D'une part, nous avons vu émerger des situations dans lesquelles l'utilisation intensive des technologies de l'information est associée au fanatisme, à la violence, au racisme et à d'autres expressions très éloignées de la conception initiale. D'autre part, les données empiriques disponibles indiquent qu'il n'existe pas de déterminisme technologique expliquant les comportements et les valeurs liés à

l'utilisation des TIC. La façon d'utiliser ces dispositifs dépend de la manière qu'ont les acteurs sociaux d'envisager leur développement. Les TIC requièrent un cadre idéologique et programmatique afin de clarifier leur finalité et leur mission spécifique.

Parallèlement aux discussions autour de la culture numérique, il existe aujourd'hui un intense débat autour de l'avenir et de la viabilité à long terme des modèles de production et de consommation actuels. Les sociétés font face à des questions complexes, telles que la menace représentée par le changement climatique. La croissance économique des pays du Sud engendre une augmentation significative de la demande en énergies, laquelle, pour le moment, ne peut être satisfaite qu'à travers l'exploitation massive des combustibles fossiles, principal facteur du réchauffement climatique. Ce dernier touchera les régions les plus pauvres de la planète, avec des sécheresses et des inondations catastrophiques. Les risques sanitaires, les crises alimentaires et les crises politiques sont des situations possibles dans les modèles actuels de développement. Relever ces défis exige, notamment, un effort considérable de recherche et de promotion de la culture scientifique dans le cadre de la citoyenneté, afin de favoriser la réflexion et des décisions adaptées à l'ampleur des problèmes.

Paradoxalement, l'importance croissante des sciences et des technologies au sein de la société ne s'accompagne pas d'un intérêt ou d'un engagement accru des jeunes dans les activités scientifiques. La protection de l'environnement soulève des inquiétudes mais on constate d'importants déficits dans les vocations scientifiques et dans les politiques visant à améliorer significativement la qualité de l'enseignement des sciences dans l'éducation de base et secondaire. L'alphabétisation scientifique est aujourd'hui un élément essentiel de la formation citoyenne et cette importance doit se refléter dans les décisions relatives à la répartition des ressources, à la recherche et à la formation des enseignants.

Le système éducatif doit promouvoir le développement de ces deux « cultures », la culture scientifique et la culture numérique, en tant qu'axes complémentaires favorisant une formation citoyenne solide. Les deux cultures sont de nature différente mais elles ne sont pas opposées, bien au contraire. Nous pensons que le débat autour de la culture numérique prendrait un autre sens s'il était abordé dans le cadre du développement de la culture scientifique. Le but n'est pas seulement que les jeunes deviennent des utilisateurs habiles des technologies numériques mais que cette aptitude acquière également un sens social qui dépasse l'aspect purement technologique ou purement individuel. Nous devons donner une signification et un contenu à ce que nous réalisons au moyen des technologies, et, sur ce point, la promotion d'une culture qui permette de comprendre les défis de la société et les débats relatifs aux stratégies destinées à les relever constitue un aspect fondamental.

Les pays du Sud et du Nord dépensent d'énormes sommes d'argent pour doter les établissements scolaires de dispositifs technologiques. Il semble qu'il n'y ait pas le même intérêt ni le même effort concernant l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage des sciences. Toutefois, l'avenir de la planète ne dépend pas de notre aptitude à savoir sur quelle touche appuyer sur le clavier de notre ordinateur. Il dépend, en grande partie, de notre aptitude à comprendre les défis d'un développement social inclusif et à nous comporter en citoyens responsables, solidaires et proactifs.

Quelques réflexions finales

Dans un contexte national et mondial marqué par l'incertitude et, souvent, par la déception,

les systèmes éducatifs doivent opérer des changements profonds pour pouvoir véritablement offrir à chaque élève la possibilité d'apprendre dans un cadre de valeurs et de références universelles. Les investissements destinés à améliorer les conditions d'apprentissage et à garantir l'accès universel à l'éducation ne suffisent plus. Enseigner des valeurs en vue de promouvoir une société plus juste et plus inclusive, favoriser la diversité des expériences d'apprentissage afin de promouvoir une citoyenneté compétente, et garantir la qualité et l'équité des résultats d'apprentissage constituent trois défis majeurs que les systèmes éducatifs doivent relever. Cela implique notamment de repenser le rôle du curriculum.

Le curriculum envisagé uniquement comme un ensemble de programmes d'études organisés en disciplines et fondés sur des listes d'objectifs et de contenus ne favorise pas une conception nouvelle du système éducatif comme une structure offrant des possibilités d'apprentissage. Le curriculum peut en revanche constituer un élément dynamisant lorsqu'il est également considéré comme le résultat d'un processus de développement citoyen qui reflète le genre de société souhaitée, implique de nombreuses institutions et acteurs, et met clairement l'accent sur le « quoi », le « pourquoi » et le « comment » de l'éducation. Il est donc nécessaire d'élargir le dialogue politique en ce qui concerne l'élaboration du curriculum, en favorisant la participation active d'autres acteurs moins traditionnels, comme des associations de parents, des représentants de chambres de commerce, des syndicats autres que les syndicats d'enseignants, des représentants de la communauté et des représentants de la société civile organisée,...

Le curriculum considéré comme un instrument de légitimation des politiques éducatives peut donner un sens à celles-ci et véhiculer un ensemble de principes et d'orientations visant à démocratiser les opportunités éducatives en termes de processus et de résultats. Dans cette perspective, il est possible de relever au moins cinq éléments pertinents pour le débat relatif au curriculum.

Concevoir le curriculum comme un élément fondamental du changement éducatif suppose, notamment, de rétablir l'idéal et le message de l'éducation, qui se retrouvent souvent minimisés lorsque l'on porte une attention excessive aux conditions d'apprentissage et que l'on néglige les processus d'apprentissage et la participation à celui-ci. Nous avons besoin de principes ou d'idées fortes qui articulent le rôle complémentaire de l'éducation en tant que politique culturelle, sociale et économique visant à édifier des sociétés plus justes et plus inclusives. Dans cette optique, nous pensons qu'il faudrait reprendre les quatre savoirs ou apprentissages fondamentaux prônés dans le Rapport de la Commission Delors sur l'éducation pour le XXI^e siècle (apprendre à connaître, apprendre à faire, apprendre à être et apprendre à vivre ensemble), considérés comme un idéal souhaitable et réalisable afin d'orienter le processus éducatif. Cette réaffirmation des principes prônés par le Rapport Delors se justifie notamment par le fait que ces principes restent d'actualité, constituent les devoirs actuels de l'éducation et peuvent contribuer à redéfinir les priorités du système éducatif.

Si les politiques éducatives partent du principe que l'éducation est un droit et un bien public, la proposition curriculaire doit expliciter ce que l'on entend par une éducation de qualité pour tous. Il s'agit plus particulièrement de tenir compte des conditions et des processus nécessaires pour que la justice, l'équité et l'inclusion constituent les axes du développement du curriculum. La qualité ne peut pas être décrétée, elle s'inscrit dans un processus. En outre, elle ne devrait pas être évaluée uniquement sur la base des résultats des épreuves nationales et internationales (une tendance toujours plus courante). La qualité

repose sur une vision holistique du système éducatif et se traduit par une approche globale du curriculum qui intègre les processus et les résultats. Par ailleurs, la qualité n'implique pas seulement de pouvoir compter sur de bons documents, qui reflètent une vision novatrice (par exemple, l'approche par compétences), mais aussi et surtout d'assurer les conditions nécessaires pour que cette vision se reflète véritablement dans les pratiques des enseignants et dans l'organisation concrète du processus d'apprentissage.

Dans un contexte de mondialisation, le curriculum doit constamment trouver un équilibre, complexe mais nécessaire, entre l'intégration des valeurs universelles et le respect de la diversité des affiliations qui caractérisent les sociétés nationales. Face au défi posé par la nécessité d'un universalisme divers et inclusif, la proposition curriculaire s'efforce d'atteindre l'objectif d'apprendre à vivre ensemble en reconnaissant que les valeurs universelles constituent la garantie permettant aux individus de s'épanouir conformément à leurs croyances et à leur style de vie, et dans le respect des autres. La diversité peut renforcer la cohabitation citoyenne en intégrant les différentes croyances et affiliations dans un cadre universaliste de valeurs. L'intégration véritable de la diversité dans le développement du curriculum comme un critère de référence implique de réviser les objectifs et les stratégies de formation ainsi que les approches et les outils d'évaluation qui sont souvent élaborés sans prendre en compte les profils hétérogènes des apprenants.

La relation entre la dimension mondiale et la dimension locale est un aspect important du développement du curriculum et constitue habituellement le domaine de confrontation entre des visions éducatives opposées. Comme nous le savons, l'économie, le commerce, les finances, les mouvements migratoires et les technologies de la communication se sont étendus à l'échelle de la planète. Contrairement à ce qui se passait auparavant, les réformes curriculaires nationales de ces dernières années font de plus en plus référence à des modèles transnationaux (par exemple, les compétences nécessaires au XXI^e siècle) et à des enquêtes internationales comme le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), dont les résultats sont parfois interprétés comme un indicateur de la compétitivité au niveau mondial. Les tensions entre la dimension mondiale et la dimension locale ont une influence importante sur le débat curriculaire relatif aux objectifs et aux contenus de l'éducation. Il est évident que la priorité fondamentale est la formation de base, qui inclut, ou devrait inclure, la formation citoyenne démocratique (Cox, Jaramillo et Reimers, 2005 ; Cox, 2010), sans laquelle il n'est pas possible de progresser en matière d'éducation ni d'accéder aux connaissances dont ont besoin les citoyennes et les citoyens pour s'intégrer pleinement dans la société « locale ». Toutefois, nombre des défis actuels et futurs dépassent les frontières nationales, et la formation de base doit également garantir l'accès aux connaissances permettant d'agir de manière responsable et compétente en tant que citoyen du monde.

Enfin, le curriculum doit permettre à chaque apprenant d'être l'acteur de son apprentissage, et reconnaître que nous sommes tous « spéciaux » (l'une des notions actuelles de l'éducation inclusive). Cette reconnaissance exige, d'une part, une personnalisation majeure de l'offre éducative impliquant d'activer le potentiel d'apprentissage de chaque apprenant en respectant son rythme, et, d'autre part, une plus grande prise en compte du bien-être des apprenants qui implique de considérer les aspects émotionnels et sociaux en plus des aspects cognitifs. Personnalisation et bien-être, en tant que critères d'orientation de la tâche d'éduquer, remettent en question la séparation entre les connaissances « dures » (*hard*) et les connaissances « douces » (*soft*), la réduction des expériences d'apprentissage à celles qui sont le plus facilement mesurables, ainsi que la vision de l'enseignant en tant que

transmetteur de connaissances et la primauté des évaluations sommatives. La personnalisation de l'enseignement ouvre un vaste champ de possibilités permettant de promouvoir les aptitudes nécessaires à la vie dans la société de la connaissance du XXI^e siècle et de favoriser l'utilisation pédagogique des TIC en lien avec l'alphabétisation numérique et la culture scientifique. Il faut néanmoins souligner que les TIC et l'introduction d'une approche par compétences impliquent de repenser le curriculum en ce qui concerne la structure, les objectifs, les manières d'enseigner et d'apprendre, ainsi que les systèmes d'évaluation, dans le cadre d'une vision holistique de l'éducation.

Bibliographie

- Ainscow, M. and S. Miles. 2008. "Making Education for All inclusive: Where next?" *Prospects* 38 (1), 15–34.
- Albornoz, F. y P. Warnes. 2013. *Educación en América Latina: más gasto, ¿mismos resultados?* Recuperado el 23.04.2013 del blog Foco Económico. ([Disponible en ligne](#)).
- Ananiadou, K. and M. Claro. 2009. *21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries*. OECD Education Working Papers No. 41. Paris: OECD.
- Banco Mundial. 2011. *Estrategia de Educación 2020 del Banco Mundial. Versión preliminar del resumen*. Washington DC: Banco Mundial. ([Disponible en ligne](#)).
- Brunello, G. and M. Schlotter. 2011. *Non cognitive skills and personality traits: Labour market relevance and their development in education and training systems*. Institute for the Study of Labor (IZA) Discussion Paper No. 5743 (May 2011). Bonn: IZA.
- Coll, C. y E. Martín. 2006. "Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares." *Revista PRELAC* (Dossier: El currículo a debate) 3, 6–27. ([Disponible en ligne](#)).
- Cox, C. 2010. *Informe de Referente Regional 2010. Oportunidades de aprendizaje escolar de la ciudadanía en América Latina: currículos comparados*. Sistema Regional de Evaluación y Desarrollo de Competencias Ciudadanas (SREDECC), Banco Interamericano de Desarrollo. Bogotá: CERLALC. ([Disponible en ligne](#)).
- Cox, C., R. Jaramillo y F. Reimers. 2005. *Educación para la ciudadanía y la democracia en las Américas: Una agenda para la acción*. Departamento de Desarrollo Sostenible, Banco Interamericano de Desarrollo. Washington DC: BID.
- De Armas, G. y A. Aristimuño. 2012. *La transformación de la educación media en perspectiva comparada. Tendencias y experiencias innovadoras para el debate en Uruguay*. Montevideo: UNICEF. ([Disponible en ligne](#)).
- Finnish National Board of Education. 2013. *Social welfare services*. Recuperado el 23.04.2013 de la página web del Consejo Nacional de Educación de Finlandia. ([Disponible en ligne](#)).
- Frandji, D. et J-Y. Rochex. 2011. "De la lutte contre les inégalités à l'adaptation aux « besoins spécifiques »." *Éducation & formations* 8, 95-108. ([Disponible en ligne](#)).
- García-Huidobro, E. and J. Corvalán, J. 2009. "Barriers that prevent the achievement of inclusive democratic education." *Prospects* 39(3), 239–250.
- Gordon, J., G. Halász, M. Krawczyk et al. 2009. *Key competences in Europe. Opening doors for lifelong learners across the school curriculum and teacher education*. Center for Social and Economic Research (CASE) Network Report No. 87. Warsaw.
- Jonnaert, P., M. Ettayebi, et R. Defise. 2009. *Curriculum et compétences : un cadre opérationnel*. Brussels: De Boeck.
- Kamens, D. and A. Benavot. 2011. "National, regional and international learning assessments: trends among developing countries 1960-2009." *Globalization, Societies and Education* 9(2), 285–300.
- Kärkkäinen, K. 2012. *Bringing about curriculum innovations: Implicit approaches in the OECD area*. OECD Education Working Papers No. 82. Paris: OECD.
- Lai, E. R. and M. Viering. 2012. *Assessing 21st century skills: Integrating research findings*. Vancouver, BC: National Council on Measurement in Education.
- Lenoir, Y., C. Xypas et C. Jamet. 2006. *École et citoyenneté. Un défi multiculturel*.

- Paris: Colin.
- Levin, H. 2012. "More than just test scores." *Prospects* 42(3): 269–284.
- Marina, J. A. 2011. *El cerebro infantil: la gran oportunidad*. Barcelona: Planeta S.A.
- National Research Council. 2012. *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. Committee on Defining Deeper Learning and 21st Century Skills (J. W. Pellegrino and M. L. Hilton, Editors). Board on Testing and Assessment and Board on Science Education, Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington DC: The National Academies Press.
- Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea. 2006. *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo del 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias claves para el aprendizaje permanente*. Documento 2006/962/CE publicado en el Diario Oficial de la Unión Europea el 30 de diciembre de 2006. Bruselas.
- Pelgrum, W. J. and N. Law. 2003. *ICT in education around the world: Trends, problems and prospects*. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning (UNESCO- IIEP). ([Disponible en ligne](#)).
- Pepper, D. 2011. "Assessing key competences across the curriculum — and Europe." *European Journal of Education*, 46(3): 335-353.
- . 2012. *KeyCoNet 2012 literature review: Assessment for key competences*. European Schoolnet and Key Competence Network on School Education (KeyCoNet). Brussels: European Commission.
- Pons, F., M. de Rosnay and F. Cuisinier. 2010. "Cognition and Emotion." Pp. 237-244 in *International Encyclopaedia of Education*, volume 5, edited by P. Peterson, E. Baker and B. McGaw. Oxford: Elsevier.
- Rey, O. 2012. *Les défis de l'évaluation des compétences*. Dossier d'actualité veille et analyses n° 76 (juin 2012). Lyon: Institut français de l'éducation. ([Disponible en ligne](#)).
- Rosanvallon, P. 2011. *La société des égaux*. Paris: Seuil.
- Savolainen, H. e I. Halinen. 2009. *Documento de debate sobre currículo e inclusión. De la educación inclusiva al currículo inclusivo*. Ginebra: UNESCO-OIE. ([Disponible en ligne](#)).
- Schleicher, A. 2011. *Educación: Una inversión estratégica con altos logros*. Ponencia presentada en la Conferencia organizada por el Centro de Estudios de la Educación de la Fundación Global Democracia y Desarrollo (FUNGLODE), 18 de abril 2011. Santo Domingo, República Dominicana.
- Tucker, M. S. 2011. *Standing on the shoulders of giants. An American agenda for education reform*. Washington DC: National Center on Education and the Economy. ([Disponible en ligne](#)).
- UNESCO International Bureau of Education (UNESCO-IBE). 2009. *Defining an inclusive education agenda: Reflections around the 48th session of the International Conference on Education*. Geneva: UNESCO-IBE. ([Disponible en ligne](#)).
- . 2011. *Interregional and regional perspectives on inclusive education: Follow-up of the 48th session of the International Conference on Education*. Geneva: UNESCO-IBE.
- UNESCO-IBE, UNESCO-BREDA and GTZ. 2009. *The Basic Education in Africa Programme (BEAP). A Policy Paper – Responding to demands for access, quality, relevance and equity*. Eschborn: BREDA, IBE-UNESCO & GTZ. ([Disponible en ligne](#)).
- UNESCO Oficina Internacional de Educación (UNESCO-OIE). 2013. *Herramientas de*

formación para el desarrollo curricular: Una caja de recursos. Ginebra: UNESCO-OIE.

- UNESCO Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (UNESCO- PRELAC) y Secretaría de Educación Pública de México (SEP). 2012. *Situación educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación para todos 2015*. Documento presentado en la Tercera Reunión ampliada de la Mesa del PRELAC, Ciudad de México, 29-30 de enero 2013. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (UNESCO OREALC). ([Disponible en ligne](#)).
- Voogt, J. and N. P. Roblin. 2010. *21st century skills discussion paper*. Report prepared for Kennisnet. Enschede (Netherlands): University of Twente.