

# Références bibliographiques du dossier « Ce que l'école enseigne à tous »

Hélène Beaucher

Centre de ressources  
et d'ingénierie documentaires, CIEP

Dans un contexte de mutations profondes et rapides, les sociétés doivent répondre à des questions particulièrement difficiles au sujet des finalités de l'école. Que souhaitent-elles voir enseigné à tous les élèves dans le cadre de la scolarité obligatoire ? Que devraient savoir les élèves ? Peut-on distinguer un consensus sur les contenus d'enseignement ? Comment doivent être évalués les élèves ? Une focalisation sur les questions curriculaires ainsi que des changements significatifs sont intervenus dans les systèmes scolaires depuis plus d'une décennie. Peut-on identifier une convergence internationale ?

Cette bibliographie concerne en majorité des travaux produits ces dix dernières années. La première partie vise à apporter des éléments de réflexion sur les finalités de l'école, la notion de commun et les contenus d'enseignement. Concernant les politiques curriculaires, le lecteur pourra consulter le numéro 56 de la *Revue internationale d'éducation de Sèvres* consacré au curriculum dans les politiques éducatives [<https://ries.revues.org/1013>]. La deuxième partie a pour objectif de fournir un aperçu des contenus de l'enseignement obligatoire dans le monde et de quelques tendances. La troisième partie propose des publications sur les recommandations et évaluations des institutions internationales, avec un focus sur les compétences pour la vie. Organisée en zones géographiques, la quatrième partie propose des études nationales. Celles-ci portent tant sur ce que les différents pays souhaiteraient enseigner que sur ce qu'ils enseignent. Une courte sélection de sites complète cette bibliographie.

137

## Éléments de cadrage et enjeux

### Les finalités de l'école obligatoire

*BLAIS Marie-Claude, GAUCHET Marcel, OTTAVI Dominique, Conditions de l'éducation, Stock/Paris, 2008, 265 p.*

Dans la continuité de leurs travaux sur la philosophie politique de l'école, les auteurs proposent une réflexion sur ce qui pose problème aujourd'hui dans la transmission éducative et mettent en lumière l'impact des transformations majeures de l'institution scolaire. L'analyse se développe sur quatre points : les relations de l'école avec la famille, le sens des savoirs qu'elle dispense, l'autorité dont elle a besoin et sa place dans la société.

*DUPRIEZ Vincent, « Tronc commun ou filières, comment organiser l'école secondaire ? », in MEURET Denis, CHAPELLE Gaëtane Chapelle (sous la direction de), Améliorer l'école, Presses universitaires de France/Paris, 2006, p. 231-242*

Quel est le rôle de l'école, quelles sont sa place dans une société démocratique et sa contribution à la construction d'une culture commune ? Telles sont les questions – éminemment philosophiques et politiques – que soulève le débat sur le tronc commun. Est-il une entrave à

l'efficacité ? Est-il plus égalitaire ? Selon l'auteur, la légitimité du tronc commun passe par un travail culturel et politique portant sur les enjeux de l'école et sa contribution à une plus grande égalité dans l'accès aux savoirs.

LELIÈVRE Claude, « Culture commune », in *Dictionnaire de l'éducation*, VAN ZANTEN Agnès (sous la direction de), Presses universitaires de France/Paris, 2008, p. 93-96

La notion de « culture commune » est en tension, voire en opposition ou, au contraire, en position de quasi-équivalence, selon les auteurs et les organisations, avec d'autres expressions ou d'autres conceptions : « socle commun de connaissances et de compétences », « minimum culturel commun ». Il s'agit avant tout de la question de la définition et de l'obtention d'un « bien commun » partagé. Après un historique de la problématique, l'auteur propose une synthèse des enjeux de la question de la définition d'un « savoir commun minimal » ou d'« une culture commune » exigible à la fin de la scolarité obligatoire.

LELIÈVRE Claude, *L'École obligatoire : pour quoi faire ? Une question trop souvent éludée*, 2004, Retz/Paris, 142 p.

Depuis son instauration à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, l'école obligatoire représente un grand défi pour la société : donner une instruction systématique à l'ensemble d'une génération d'enfants. L'école fait aujourd'hui tellement partie de notre vie sociale qu'il est devenu rare d'en interroger les objectifs fondamentaux, le « pour quoi faire ? ». L'auteur retrace les grandes étapes qui ont marqué l'évolution du système éducatif jusqu'à la naissance du collège unique, à travers une réflexion sur les objectifs fondamentaux de l'école.

LENOIR Yves, TURPIN Frédéric (Sous la direction de), *Les pratiques enseignantes entre instruire et socialiser : regards internationaux*, Presses de l'Université Laval/Québec, 2012, 564 p.

Si l'école a toujours eu à assumer une pluralité de finalités, on lui demande aujourd'hui de répondre à de nouvelles fonctions, non traditionnelles, dans un contexte où les visions normatives qui prévalaient se sont éteintes. En traitant des rapports entre instruction et socialisation, les auteurs interrogent en filigrane la question de la mission que nos sociétés entendent octroyer à l'école. Celle-ci renvoie au sens et au contenu que véhiculent ces deux finalités – instruire et socialiser – dans des contextes qui se sont substantiellement transformés et qui sont dominés par le phénomène de globalisation mondiale.

MORIN Edgar, *Enseigner à vivre : manifeste pour changer l'éducation*, Actes sud/Arles, Play Bac /Paris, 2014, 121 p.

Edgar Morin prône une refonte profonde de l'éducation, centrée sur sa mission essentielle telle que l'envisageait Rousseau : enseigner à vivre. Il s'agit de permettre à chaque individu d'acquérir une autonomie, de se prémunir contre l'erreur et l'illusion, de pratiquer la compréhension d'autrui, d'affronter les incertitudes, en somme de le préparer à affronter les problèmes du « vivre ». Cet opus vient prolonger et développer de façon nouvelle sa réflexion sur la politique de l'éducation.

UNESCO, TAWIL Sobhi coord., *Repenser l'éducation : vers un bien commun mondial ?*, UNESCO/Paris, 2015, 95 p. [en ligne]

De quelle éducation avons-nous besoin au XXI<sup>e</sup> siècle ? Quelle en devrait être la finalité ? Comment doit-elle être organisée ? Ce rapport a pour objectif de relancer la réflexion sur l'éducation et l'apprentissage dans un monde en profonde mutation. Les auteurs proposent de considérer le savoir et l'éducation comme des biens communs dans une perspective de développement durable et réaffirment une approche humaniste de l'éducation. Ils recommandent de repenser l'éducation à la citoyenneté et de favoriser l'élaboration de politiques d'inclusion. [<http://goo.gl/190SqH>]

## Contenus d'enseignement et finalités de l'éducation

AMADIO Massimo, OPERTTI Renato, TEDESCO Juan Carlos, « The curriculum in debates and in educational reforms to 2030: for a curriculum agenda of the twenty-first-century », *IBE working papers on curriculum issues*, n° 15, 2015, 32 p. [en ligne]

Les auteurs s'intéressent au thème du curriculum dans les débats et les réformes de l'éducation à l'horizon de 2030 et mettent en évidence la complexité du processus contemporain de conception du curriculum. Les approches traditionnelles ne parviennent pas à tenir dûment compte de la diversité croissante des élèves, ainsi que de leur singularité. Après avoir présenté quelques grandes tendances contemporaines, les auteurs mettent en lumière certains principes directeurs qui pourraient guider le développement du curriculum afin d'apprendre à vivre ensemble et d'apprendre à apprendre. [<http://goo.gl/kBbmxm>]

GAUTHIER Roger-François, FLORIN Agnès, **Que doit-on apprendre à l'école ? Savoirs scolaires et politique éducative**, Fondation Terra Nova/Paris, 2016, 72 p. [en ligne]

Dans cette étude publiée par le think tank Terra Nova, les auteurs s'étonnent que l'école, institution consacrée au savoir et à la transmission des connaissances, parvienne si mal à traiter de la question des contenus de ce qu'elle enseigne. Ils invitent à repenser les savoirs enseignés et à sortir d'un ordre disciplinaire figé depuis plus d'un siècle ; ils recommandent entre autres d'offrir aux élèves le choix de certains enseignements, de permettre de mieux comprendre et connaître l'histoire des disciplines, d'ouvrir les enseignements sur la vie quotidienne, de faire évoluer les modes d'évaluation et de repenser la formation des enseignants en matière de contenus. [<http://goo.gl/UrByBDQ>]

GAUTHIER Roger-François, **Ce que l'école devrait enseigner**, Dunod/Paris, 2014, 139 p.

L'école est aujourd'hui en France, selon l'auteur, tellement préoccupée de sélectionner les élèves dans les filières de prestige qu'elle en est venue à délaisser le sujet de fond : que doit-elle enseigner ? Inscrivant ces réflexions au cœur des débats politiques en cours en France et dans de nombreux pays sur les programmes ou le socle commun, l'ouvrage dénonce cet état de fait et en expose les conséquences sur la légitimité de l'école autant que sur l'échec scolaire. Quels savoirs peuvent légitimer l'école au sein d'une « société de la connaissance » ? Comment choisir ce qui doit être enseigné ? En quoi des savoirs diffusés par l'école peuvent-ils être un ciment de la vie commune ?

NUSSBAUM Martha C., **Not for profit: why democracy needs the humanities**, Princeton University Press/Oxford, 2010, 158 p.

Une crise silencieuse frappe aujourd'hui les démocraties. L'éducation se plie aux exigences du marché de l'emploi, de la rentabilité et de la performance, délaissant la littérature, l'histoire, la philosophie et les arts : les humanités. Dans ce manifeste, l'auteure montre comment les humanités nous font accéder à la culture des émotions, à l'« imagination narrative » et à l'empathie afin, notamment, de défendre l'intérêt commun.

PERRENOUD Philippe, **Quand l'école prétend préparer à la vie... développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs ?**, ESF/Paris, 2011, 224 p.

L'auteur s'intéresse aux réformes des programmes scolaires orientés vers le développement des compétences et creuse le concept de compétences par rapport aux notions de disciplines, connaissances, habiletés et objectifs. Puis il examine les savoirs susceptibles de préparer à la vie. Certains renvoient à des enseignements ou des éducations qui existent dans les programmes scolaires mais dont les contenus n'ont pas nécessairement été conçus pour préparer à la vie ; d'autres savoirs sont absents de l'enseignement obligatoire, tels que le droit, les sciences politiques, la sociologie par exemple.

ROEGIERS Xavier, *Un cadre conceptuel pour l'évaluation des compétences*, UNESCO. BIE/Genève, 2016, 45 p. [en ligne]

On ne peut nier l'influence des compétences sur l'évolution de l'école et de ses curricula. L'auteur propose un cadre pour l'évaluation des compétences et situe l'apport de celles-ci dans le monde de l'école. Il montre ensuite comment plusieurs conceptions de la compétence ont été amenées à se côtoyer. Deux conceptions dominent en particulier : la conception « compétences génériques », qui constituent un bagage général de l'élève, incluant notamment les compétences socio-affectives ; la conception « compétences situationnelles », qui représentent le potentiel d'un élève à pouvoir faire face à certaines situations complexes qui se réfèrent à un profil de sortie. [<http://goo.gl/YbnTIG>]

SCOTT Cynthia Luna, « Les apprentissages de demain 1 : pourquoi changer les contenus et les méthodes d'apprentissage au XXI<sup>e</sup> siècle ? », *Recherche et prospective en éducation*, n° 13, septembre 2015, 18 p. [en ligne]

Face aux taux élevés d'abandon scolaire dans le monde, les experts préconisent de revoir les contenus d'apprentissage et la pédagogie. Les deux dernières décennies ont vu l'émergence d'un mouvement mondial appelant à créer un nouveau modèle d'apprentissage pour doter les apprenants de nouvelles compétences et savoir-faire. Fondée sur un examen de la littérature, l'étude examine les facteurs de transformation des contenus enseignés et les méthodes d'enseignement et d'apprentissage. [<http://goo.gl/ucQa1D>]

TEDESCO Juan Carlos, OPERTTI Renato, AMADIO Massimo, « L'importance du débat actuel autour du curriculum », *Document de travail du BIE sur le curriculum*, n° 10, 2013, 23 p. [en ligne]

Proposer une finalité convaincante pour l'éducation est devenue une priorité afin de redéfinir les objectifs poursuivis par les pays. L'auteur expose les questions qui mettent en évidence l'importance du curriculum en vue d'une société plus démocratique et plus inclusive. 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 d'un 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 propositions des systèmes éducatifs qui semblent le mieux réussir provoquent et favorisent le renforcement des compétences pour la vie et l'exercice de la citoyenneté. [<https://goo.gl/YyvYx4>]

## Un aperçu des contenus de l'enseignement dans le monde

ANANIADOU Katerina, CLARO Magdalena, « 21st Century skills and competences for new millennium learners in OECD Countries », *OECD Education working papers*, n° 41, 2009, 33 p. [en ligne]

Ce document examine l'implantation des qualifications et des compétences nécessaires au XXI<sup>e</sup> siècle dans 17 pays de l'OCDE. Il présente les définitions et cadres conceptuels et propose un nouveau cadre intégrant les aspects de l'information, de la communication ainsi que de l'éthique et de l'impact social. La plupart des pays tiennent compte des qualifications et compétences requises dans leurs textes réglementaires, principes directeurs ou recommandations visant la scolarité obligatoire et les ont intégrées comme compétences transversales. Plusieurs pays se sont inspirés des référentiels des organisations internationales. Il existe peu de définitions spécifiques de ces qualifications et compétences aux niveaux national ou régional. [<https://goo.gl/KjcYoD>]

BUCHERT Lene ed., « Learning needs and life skills for youth: special issue », *International review of education*, vol. 60, n° 2, 2014, p. 163-288

Ce dossier porte sur les domaines d'apprentissage identifiés pour les jeunes dans le contexte de la mondialisation et de la montée du chômage dans le monde entier. Les compétences du XXI<sup>e</sup> siècle, ou compétences de la vie courante (*life skills*) désignent les nouveaux types de compétences et de comportements nécessaires pour soutenir la croissance économique et le développement, et pour permettre aux individus de se réaliser pleinement. Après une analyse des concepts, les articles étudient ces compétences dans différents contextes, en particulier en Asie, en Afrique sub-saharienne, en Afrique du Nord et au Moyen orient. L'article final propose des options pour les décideurs confrontés à l'éducation des jeunes vulnérables.

CONFEMEN : Conférence des ministres de l'éducation des États et gouvernements de la Francophonie, « **La diversification de l'offre éducative d'éducation de base : les grands défis de l'école de demain** » : en lien avec le développement durable et les technologies de l'information et de la communication (TIC), 2013, 129 p. [en ligne]

S'appuyant sur des études de cas dans huit pays (Bénin, Burkina Faso, Cameroun, Mauritanie, la République démocratique du Congo, Sénégal, Tchad, Tunisie), ce document s'intéresse aux différentes manières de diversifier l'offre d'éducation de base, compte tenu des exigences de pertinence, d'efficacité et d'équité. Les auteurs recommandent notamment un recentrage des missions de l'école, le renforcement des fondamentaux, la promotion de l'utilisation des TIC comme outil au service des disciplines, ainsi que l'intégration de la préoccupation de développement durable. [<https://goo.gl/zXsP8g>]

FEYFANT Annie, **Quels contenus pour l'enseignement obligatoire ?** Dossier de veille, n° 85, juin 2013, 24 p. [en ligne]

Les contenus d'enseignement ne peuvent être alimentés par les seules disciplines universitaires, dans une pure vision de transposition didactique. Les pratiques sociales supposent la construction d'autres contenus, pour d'autres savoirs que les seuls savoirs savants. La conception des contenus doit s'envisager dans le cadre plus global du curriculum. Comment fabrique-t-on les contenus d'enseignement et quelles en sont les modalités de mise en œuvre ? Quelle est leur évaluation et leur réception par les élèves ? Cette synthèse vise à comprendre le comment et le pourquoi de la construction des contenus, entre ce qu'ils sont et ce qu'ils pourraient être en Europe ou aux États-Unis. [<https://goo.gl/BWw50e>]

GAUTHIER Roger-François, ROBINE Florence, « Contenus et valeurs. Bigarrure du monde convergence des questions », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 52, décembre 2009, p. 77-84 [en ligne]

À partir de cinq études de cas (Angleterre, France, Inde, Sénégal, Suède), les auteurs constatent que la mondialisation n'entraîne pas, à l'heure actuelle, d'uniformisation des contenus. En même temps, tous les systèmes sont confrontés à des questions semblables : les contenus vont de moins en moins de soi et sont devenus un élément majeur de questionnement sur la qualité de l'école, selon qu'ils sont plus ou moins cohérents et « pris au sérieux » par l'école elle-même. L'article conclut sur des pistes de recherche et sur des propositions politiques. [<https://goo.gl/bF2Pfs>]

HUGHES Conrad ed., ACEDO Clementina ed., « Learning and competences for the 21st century », *Prospects*, n° 172, vol. XLIV, n° 4, décembre 2014, p. 503-626

On attend des systèmes éducatifs qu'ils véhiculent des valeurs pour des sociétés plus justes et plus inclusives. Ils doivent également former à la citoyenneté et assurer qualité et équité dans les résultats scolaires. Les élèves ont besoin de compétences nouvelles et complexes, non seulement pour mener une vie productive sur le plan économique, mais aussi pour vivre ensemble. Il est urgent de revenir à des questions fondamentales sur les buts et objectifs de l'éducation et à une vision plus globale, intégrée et humaniste de l'apprentissage. Ce numéro porte sur la

complexité du paysage éducatif actuel et sur les contenus des curricula en Égypte, au Nigéria, en Slovénie et au Zimbabwe. Il donne un aperçu des concepts et des compétences clés indispensables à l'éducation du XXI<sup>e</sup> siècle.

**MELEISEA Ellie ed., 2014 regional study on transversal competencies in education policy and practice (phase ii): school and teaching practices for twenty-first century challenges: lessons from the Asia-Pacific region, UNESCO/Bangkok, 2016, 107 p. [en ligne]**

Les systèmes éducatifs doivent s'adapter aux défis mondiaux et faire acquérir aux apprenants les connaissances et les compétences nécessaires à leur réussite socio-professionnelle (la pensée critique, la créativité, la communication, le respect de la diversité, l'adaptabilité, l'esprit d'entreprise et l'innovation). Les approches traditionnelles de l'enseignement et de l'apprentissage sont contredites par des approches visant un apprentissage plus holistique. Cette étude examine la façon dont les compétences transversales sont intégrées dans les pratiques scolaires de dix pays de la zone Asie Pacifique : Australie, Shanghai (Chine), Inde, Corée, Japon, Malaisie, Mongolie, Philippines, Thaïlande et Vietnam. [<http://goo.gl/AFU6a6>]

**PILZ Matthias, MICHALIK Bjoern, ZENNER Lea et al., « Learning for life and/or work: The status quo of pre-vocational education in India, China, Germany and the USA », *Research in Comparative and International Education*, vol. 11, n° 2, juin 2016, p. 117-134**

Le rôle de l'enseignement professionnel dans l'enseignement obligatoire a récemment gagné en importance, notamment pour la transition école-travail. L'article porte sur la conception des programmes et sur la mise en œuvre de l'éducation préprofessionnelle dans quatre pays (Inde, Chine, Allemagne, États-Unis). Les auteurs comparent leurs contenus largement divergents. L'étude montre qu'un ensemble de facteurs fait varier la mise en œuvre de pays à pays mais que les tous enseignants se soucient d'équiper les élèves de compétences essentielles.

**REY Olivier, *Scolarité obligatoire et socle commun après la loi de refondation : quelques éléments de réflexion issus de la littérature de recherche*, IFE/Lyon, février 2014, 25 p. [en ligne]**

Comment comprendre les différentes dimensions curriculaires ? Peut-on identifier une convergence internationale des politiques curriculaires ? La confirmation du principe du socle commun de connaissances et de compétences dans la nouvelle loi de refondation de l'école (juillet 2013) n'a pas épuisé la discussion autour de certains points, tels que la détermination plus précise de son périmètre ou la déclinaison de ses principes au niveau des programmes et des évaluations. S'appuyant sur des recherches menées à l'international, cette note vise à restituer un certain nombre de réflexions et de travaux de chercheurs susceptibles d'éclairer le débat. [<http://goo.gl/ZOZwYT>]

## Les modèles éducatifs

**BALUTEAU François, « La différenciation pédagogique : quels modes d'explication sociologique ? », *Revue française de pédagogie*, n° 188, 2014, p. 51-62**

La question des inégalités en éducation conduit à interroger, dans de nombreux pays, la structure scolaire et la transmission culturelle. La culture scolaire se veut commune jusqu'à la fin du premier cycle secondaire pour la France et d'autres systèmes scolaires qui ont adopté le modèle de la *comprehensive school*. Dans cette perspective, le thème de la différenciation pédagogique constitue une question essentielle. L'auteur s'attache à dresser le tableau de différents phénomènes et déterminants de la différenciation du curriculum réel.

GREEN Andy, « Le modèle de l'école unique, l'égalité et la chouette de Minerve », *Revue française de pédagogie*, 2008, n° 164, p. 15-26

L'auteur analyse le rôle joué, dans la formation des inégalités de performances scolaires, par les caractéristiques des systèmes éducatifs (école unique ou filières, classes de niveau, libre choix de l'école). Malgré de légères différences, les pays qui constituent des unités géographiques, historiques ou culturelles, tendent à présenter des niveaux d'inégalités scolaires proches. Le groupe de pays présentant les plus faibles inégalités scolaires est caractérisé par un système d'école unique relativement uniforme ainsi que par de faibles pratiques de classes de niveau dans le secondaire inférieur.

MONS Nathalie, DURU-BELLAT Marie, SAVINA Yannick, « Modèles éducatifs et attitudes des jeunes : une exploration comparative internationale », *Revue française de sociologie*, n° 53-4, octobre 2012, p. 589-622

L'article présente les résultats d'une recherche examinant comment, dans une variété de pays, se structurent les curricula, et explore si des liens peuvent être établis avec les attitudes observées par ailleurs chez les élèves. Il met en évidence trois grands modèles curriculaires idéal-typiques : à des systèmes éducatifs fondés sur une « éducation totale » s'opposent deux modèles fondés soit sur les matières académiques, soit sur la vie professionnelle. Ces différenciations de contenus d'enseignement s'inscrivent dans des organisations pédagogiques et sociales au sein de l'école différentes.

OCDE, *Sélection et regroupement des élèves, in PISA 2012 : Les clés de la réussite des établissements d'enseignement (Volume IV) : Ressources, politiques et pratiques*, OCDE/Paris, 2013, p. 77-99

Ce chapitre examine comment les élèves de 15 ans sont sélectionnés et regroupés dans les niveaux d'enseignement, années d'études, établissements, programmes et s'intéresse à l'organisation de ces programmes, afin d'analyser notamment les caractéristiques d'inclusion sociale et scolaire. Dans les systèmes scolaires non sélectifs, tous les élèves suivent le même programme, alors que dans les systèmes différenciés, les élèves sont répartis dans différents programmes.

## Compétences évaluées et recommandées par les institutions internationales

Commission européenne, EACEA, Eurydice : réseau d'information sur l'éducation en Europe, *Développer les compétences clés à l'école*, Office des publications de l'Union européenne/Luxembourg, 2012, 66 p. [en ligne]

Alors que l'Europe est confrontée à un fort taux de chômage des jeunes, la notion de compétences clés a pris de l'importance dans les systèmes éducatifs. Il reste plusieurs défis à relever, comme l'amélioration du statut des compétences transversales (numériques, civiques et entrepreneuriales) ou la diminution du nombre de personnes ayant une maîtrise insuffisante des compétences de base (langue maternelle, mathématiques et sciences). Le rapport présente les défis auxquels les pays européens sont confrontés dans le cadre de la mise en œuvre de la méthode fondée sur les compétences clés. [<http://goo.gl/zp83JE>]

HANUSHEK Eric A., WOESSMANN Ludger, *Universal basic skills: what countries stand to gain*, OCDE/Paris, 2015, 110 p. [en ligne]

Alors que le monde se soude autour de nouveaux objectifs de développement durable vers 2030, le focus se déplace vers l'accès à l'éducation et la qualité. Se fondant sur l'analyse de données de 70 pays, le rapport montre que les investissements dans les compétences de base améliorent



l'accès de la population au marché du travail, élargissent les possibilités professionnelles et peuvent même favoriser la croissance économique. D'autres effets positifs sont également constatés sur le plan de la santé et de l'égalité sociale. [<http://goo.gl/AKpJRh>]

*OCDE : Organisation de coopération et de développement économiques, Cadre d'évaluation et d'analyse de l'enquête PISA 2015 : compétences en sciences en compréhension de l'écrit en mathématiques et en matières financières, OCDE/Paris, juillet 2016, 212 p. [en ligne]*

Qu'importe-il de savoir et de savoir faire, en tant que citoyen ? Cette question sous-tend le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) qui évalue dans quelle mesure les élèves de 15 ans ont acquis des connaissances et compétences essentielles pour participer pleinement à la vie des sociétés modernes. Le *Cadre d'évaluation et d'analyse* de l'enquête PISA 2015 présente les fondements conceptuels du 6<sup>e</sup> cycle de cette enquête triennale, qui couvre les sciences – son domaine majeur d'évaluation –, la compréhension de l'écrit et les mathématiques, ainsi que la culture financière à titre d'option. [<https://goo.gl/o0cEhX>]

*PASEC : Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN, Cadre de référence des tests PASEC2014 de lecture et de mathématiques en fin de scolarité primaire, PASEC/Dakar, 2016, 53 p. [en ligne]*

L'amélioration de la qualité des systèmes d'enseignement primaire est un objectif majeur des pays d'Afrique subsaharienne. L'évaluation PASEC2014 (Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la Confemen) vise à mettre à la disposition des décideurs des indicateurs pertinents, fiables et comparables afin d'apprécier le niveau de compétences des élèves en fin de scolarité primaire, dans les enseignements fondamentaux que sont les mathématiques et la lecture. Ce cadre de référence des tests a pour but de documenter les orientations méthodologiques des épreuves. [<https://goo.gl/VZf4Ll>]

VOOGT Joke, PAREJA ROBLIN Natalie, « A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: implications for national curriculum policies », *Journal of curriculum studies*, vol. 44, n° 3, 2012, p. 299-321 [en ligne]

L'article analyse huit grands référentiels des compétences qui doivent être enseignées dans les écoles du XXI<sup>e</sup> siècle. La comparaison permet de constater que si la définition des compétences du XXI<sup>e</sup> siècle n'est pas stabilisée, un certain nombre d'entre elles font consensus : la collaboration, la communication, les compétences liées aux technologies de l'information et de la communication (TIC), les habiletés sociales et culturelles, et la citoyenneté. La créativité, la pensée critique, la résolution de problèmes, la capacité de développer des produits de qualité et la productivité sont fréquemment mentionnées. Pour faire place aux compétences du XXI<sup>e</sup> siècle, les curricula doivent être modifiés en profondeur. [<https://goo.gl/Lp7kB0>]

## L'importance des compétences pour la vie

*OCDE : Organisation de coopération et de développement économiques, Les compétences au service du progrès social : le pouvoir des compétences socio-affectives, OCDE/Paris, avril 2016, 148 p. [en ligne]*

Ce rapport résume la recherche de l'OCDE sur le rôle des compétences socio-affectives et propose des stratégies pour les renforcer. Il examine leurs effets sur le bien-être individuel et le progrès social, de l'éducation au marché du travail, la santé, la vie familiale, l'engagement civique et la satisfaction à l'égard de l'existence. Il présente des pistes pour faciliter le développement des compétences sociales et affectives et montre comment les mesurer à l'intérieur des frontières culturelles et linguistiques. [<http://goo.gl/NBn309>]



UNESCO, Conseil de l'Europe, Office for democratic institutions and rights of the organization for security and co-operation in Europe, the general secretariat of the organization of American states, *Curriculum development and review for democratic citizenship and human rights education*, UNESCO/Paris, 2015, 101 p. [en ligne]

L'ouvrage vise à encourager l'éducation à la citoyenneté et aux droits de l'homme (ECD/EDH) ainsi qu'à améliorer l'accès à une éducation de qualité pour tous. Malgré la diversité des situations, il existe des similitudes qui permettent d'identifier des étapes clés dans l'élaboration des programmes scolaires et la planification de leur mise en œuvre. Des expériences et des ressources produites par les ministères d'Afrique du Sud, d'Australie, de Colombie et de Finlande y sont présentées. [<http://goo.gl/Gsq5C>]

UNESCO : Organisation des Nations unies pour l'éducation la science et la culture, *Éducation à la citoyenneté mondiale : préparer les apprenants aux défis du XXI<sup>e</sup> siècle*, UNESCO/Paris, 2015, 47 p. [en ligne]

Qu'est-ce que l'éducation à la citoyenneté mondiale (ECM) ? Quels changements peut-elle générer ? L'apprend-t-on à l'école ? Comment peut-elle être introduite dans les programmes scolaires ? L'ECM renforce les connaissances, les compétences, les valeurs et les attitudes nécessaires pour la promotion de la tolérance, de l'équité et de la paix dans le monde. L'ouvrage vise à améliorer la compréhension de l'ECM comme approche éducative et de ses implications sur les contenus éducatifs et les méthodes d'enseignement. Un guide pédagogique [<http://goo.gl/ZtCqYk>] propose des thèmes et objectifs d'apprentissage pratiques adaptables aux contextes locaux. [<http://goo.gl/QY1A64>]

UNICEF, *Global evaluation for life skills programmes*, UNICEF/New York, 2012, 150 p. [en ligne]

Quelles compétences faut-il posséder pour s'épanouir dans un monde menacé par le VIH/SIDA, les conflits, la violence et la discrimination fondée sur le sexe ou l'origine ethnique ? Les périls que les enfants et les jeunes doivent affronter sont nombreux, et pour les surmonter, apprendre à lire, à écrire et à compter ne suffit pas. C'est pourquoi les 164 nations qui ont adopté l'initiative en faveur de l'Éducation pour tous intègrent des « compétences nécessaires à la vie courante » à l'apprentissage de base de tous les jeunes. [<http://goo.gl/ny4A66>]

## Études nationales

### Afrique

AKYEAMPONG Kwame, « Reconceptualised life skills in secondary education in the African context: lessons learnt from reforms in Ghana », *International review of education*, vol. 60, n° 2, 2014, p. 217-234

En Afrique, les premières notions des compétences nécessaires dans la vie courante ne tenaient pas compte de l'importance d'un ensemble de compétences flexibles et transférables, permettant aux jeunes de s'adapter à de nouvelles situations et profiter de l'inclusion. L'accent était mis sur l'acquisition de compétences professionnelles et techniques considérées comme essentielles à l'employabilité. Prenant le Ghana en exemple, l'auteur montre que les réformateurs du programme d'enseignement secondaire ont recommandé des compétences pratiques axées sur les compétences requises au XXI<sup>e</sup> siècle. Les réformes doivent englober les pratiques pédagogiques qui enrichissent les compétences de communication, de collaboration, de créativité et de pensée critique.

## Amérique du Nord

Conseil supérieur de l'éducation, **Pour l'amélioration continue du curriculum et des programmes d'études. Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2012-2014**, Conseil supérieur de l'éducation/Québec, 2014, 121 p. [en ligne]

Au Québec, la réforme de l'éducation adoptée en 1997 a donné lieu à deux autres réformes, celle du curriculum et celle des programmes d'études. Quinze ans plus tard, que sont-elles devenues ? Peuvent-elles être conçues et mises en œuvre sans conflits ni modifications en cours de route ? Ce rapport examine ces réformes sous l'angle des processus et des trajectoires suivis. [<https://goo.gl/gCNbWR>]

Ministère de l'éducation de l'Ontario, **Compétences du 21<sup>e</sup> Siècle : Document de réflexion. Phase 1 : Définir les compétences du 21<sup>e</sup> siècle pour l'Ontario. Édition de l'automne 2016**, Ministère de l'éducation de l'Ontario/Toronto, 2015, 64 p. [en ligne]

L'Ontario s'est engagé à mettre en œuvre une vision renouvelée de l'éducation pour transformer l'enseignement et l'apprentissage. Il s'agit notamment de définir et d'élaborer des mesures relatives aux compétences et habiletés transférables telles que la pensée critique, la communication, la collaboration et l'entrepreneuriat, dénommées « compétences du XXI<sup>e</sup> siècle ». Celles-ci appuient le développement de l'apprentissage dans toutes les matières et sont regroupées en six grands domaines : pensée critique et résolution de problèmes ; innovation, créativité et entrepreneuriat ; apprendre à apprendre/connaissance de soi et auto-apprentissage ; collaboration ; communication ; citoyenneté mondiale. [<https://goo.gl/4k2RUq>]

PELLEGRINO James W. (ed.), HILTON Margaret L. (ed.), **National Research Council, Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century**, National research council/Washington, 2012, 242 p. [en ligne]

Pour atteindre leur plein potentiel à l'âge adulte, les jeunes doivent développer une gamme de compétences et de connaissances qui facilitent la maîtrise et l'application de l'anglais, les mathématiques et d'autres matières scolaires. Dans le même temps, les entreprises et les dirigeants politiques demandent de plus en plus aux écoles de développer des compétences telles que la résolution de problèmes, la pensée critique, la communication, la collaboration et l'autogestion, souvent appelées « compétences du XXI<sup>e</sup> siècle ». Ce rapport présente ces connaissances et compétences transférables et clarifie la notion d'apprentissage en profondeur. Il analyse dans quelle mesure le curriculum national de l'enseignement obligatoire (*Common Core standard*) favorise cet apprentissage. [<https://goo.gl/14jXQB>]

## Europe

CEF : Conseil de l'éducation et de la formation, **Prolonger le tronc commun, quels enjeux pour l'avenir des jeunes ?**, CEF/Bruxelles, 2015, 127 p. [en ligne]

En Belgique, la question du tronc commun et de sa prolongation se situe au cœur de la démarche du *Pacte d'excellence*, dont l'un des principaux objectifs est d'améliorer la qualité des performances de l'élève, et à terme son insertion dans la société. Quels sont les objectifs, les contenus, les valeurs du tronc commun ou d'un cursus commun ? Dans ce cadre, quels sont les enjeux de la différenciation des apprentissages ? Pourquoi parler d'orientation scolaire ? Cet ouvrage regroupe les actes de la journée de réflexion sur la prolongation du tronc commun dans la Fédération de Wallonie Bruxelles. [<https://goo.gl/d2ZyTK>]

JÄÄSKELÄINEN Liisa, « The curriculum reform of basic education gives strong mandate to global educators in Finland », *Synergias*, n° 2, septembre 2015, n.p. [en ligne]

L'auteure présente la réforme en cours du curriculum national pour l'enseignement de base en Finlande, dont les maîtres mots sont la pertinence, l'authenticité, la joie d'apprendre, la participation, le dialogue, l'interaction et la confiance. L'accent est mis sur les compétences transversales et interdisciplinaires. Le programme accorde beaucoup d'importance à l'éthique et à l'éducation aux droits de l'homme. Il entend former un citoyen du monde acteur du changement. [<https://goo.gl/gcYyor>]

LE DONNÉ Noémie, « La réforme de 1999 du système éducatif polonais. Effets sur les inégalités sociales de compétences scolaires », *Revue française de sociologie*, vol. 55, 2014, p. 127-162

La Pologne a récemment profondément réformé son système d'instruction obligatoire, passant d'une structure éducative avec un premier palier d'orientation à 15 ans, similaire à ce que connaissent la Belgique, la Bulgarie, la France, l'Italie, la Roumanie, l'Irlande et le Portugal, à une école unique jusqu'à 16 ans, commune aux pays scandinaves et au Royaume-Uni. L'auteure présente la réforme de 1999 et examine son impact. Les analyses suggèrent qu'elle a permis une augmentation du niveau scolaire des élèves et que l'allongement d'une année du tronc commun a entraîné une réduction des inégalités sociales d'acquis scolaires en fin de scolarité obligatoire.

## France

Conseil supérieur des programmes, *Charte des programmes : Charte relative à l'élaboration, à la mise en œuvre et au suivi des programmes d'enseignement ainsi qu'aux modalités d'évaluation des élèves dans l'enseignement scolaire*, Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche/Paris, 2014, 13 p.

Les savoirs enseignés à l'école doivent aider les élèves à se repérer dans la complexité du monde. Ils doivent relever du caractère inclusif de l'école et bénéficier à la totalité des élèves. Ils relèvent à la fois d'une mission d'instruction et d'une mission d'éducation. La charte formule les principes qui visent à garantir, depuis leur élaboration jusqu'à leur mise en œuvre, la qualité des programmes d'enseignement tels qu'ils sont prescrits, enseignés, et assimilés par les élèves. L'évaluation des acquis est pensée conjointement. [<https://goo.gl/6bMvDI>]

LELIÈVRE Claude, « Le socle "commun" », *Carrefours de l'éducation*, n° 41, 2016, p. 169-182

L'article vise à mieux saisir les contours et les aléas de la notion de socle commun en France qui a été l'objet de fortes controverses et d'interprétations ou de mises en place assez diverses depuis plus de vingt ans. Il entend restituer l'enjeu spécial qu'a représenté le socle commun, et les défis intellectuels et politiques difficiles à relever en vue de penser et de refonder une scolarité obligatoire unifiée depuis les apprentissages premiers jusqu'à la fin du collège.

THÉLOT Claude, *Pour la réussite de tous les élèves. Rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'École*, La Documentation française/Paris, 2004, 162 p. [en ligne]

Comment faire réussir tous les élèves ? « Éduquer, instruire, intégrer et promouvoir » constituent, dans ce rapport, les missions prioritaires que se doit de remplir l'école. La Commission propose huit programmes d'action pour dessiner « l'école du futur ». Tous les élèves doivent

acquérir un socle de connaissances, de compétences et de règles de comportement indispensables à leurs études ultérieures et à leur vie professionnelle, personnelle et citoyenne. Ils doivent aussi trouver leur voie de réussite dans le respect de leur diversité. [<https://goo.gl/enF9Kf>]

## Sitographie

### **EDUSCOL : Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture : dossier**

Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture et sa mise en œuvre identifie les connaissances et compétences qui doivent être acquises à l'issue de la scolarité obligatoire. Il s'articule autour de cinq domaines donnant une vision d'ensemble des objectifs des programmes de l'école élémentaire et du collège qui déclinent et précisent ce nouveau socle. [<http://eduscol.education.fr/cid86943/le-socle-commun.html>]

### **P21 partnership for 21st century learning**

Créé en 2002 aux États-Unis, le Partenariat pour les compétences du XXI<sup>e</sup> siècle (P21) est une organisation qui vise à promouvoir les compétences du XXI<sup>e</sup> siècle dans l'éducation. Elle cherche à définir une vision de l'éducation du XXI<sup>e</sup> siècle pour assurer la réussite de chaque élève comme futur citoyen et professionnel. Regroupant des entreprises (Cisco, Microsoft...) ainsi que des responsables éducatifs et des décideurs politiques, le P21 fournit des outils et ressources, afin de faciliter l'introduction des compétences du XXI<sup>e</sup> siècle dans les écoles. [<http://www.p21.org/>]

### **UNICEF – Life skills**

Le site « Compétences pour la vie » fournit de nombreuses ressources sur les compétences nécessaires dans la vie courante et propose des conseils sur la mise en œuvre de ce type d'éducation dans les domaines suivants : prévention du VIH/SIDA ; éducation sanitaire ; droits humains et questions sociales ; et prévention de la violence, consolidation de la paix et éducation pour le développement. Il offre des exemples prometteurs de ce type d'éducation dans le monde ainsi que des outils pratiques. [<http://www.unicef.org/lifeskills/>]