

**STANDARDS,
COMPÉTENCES DE BASE
ET SOCLE COMMUN**

DÉCEMBRE 2005

Les dossiers de la veille

Les *Dossiers de la Veille* ont pour vocation de présenter un état de la recherche sur une problématique, choisie et traitée à partir de références bibliographiques françaises et internationales.

Déjà parus

- L'enseignement supérieur sous le regard des chercheurs (février 2005)
- Politiques compensatoires : Éducation prioritaire en France et dans le monde anglo-saxon (octobre 2004)
- Éducation à l'environnement et au développement durable (2004)

Rédacteur du dossier : Olivier MEUNIER,
en partenariat avec l'UMR Éducation et Politique

© Cellule de veille scientifique et technologique, décembre 2005
Institut national de recherche pédagogique
19, allée de Fontenay – BP 17424
69347 Lyon cedex 07

<http://www.inrp.fr/vst>
Tél : +33 (0)4 72 76 61 84 – Fax : +33 (0)4 72 76 61 93

Sommaire

Introduction	4
1. Les influences anglo-saxonnes	5
1.1. Les États-Unis.....	5
1.2. La Grande Bretagne.....	12
2. Standards et compétences de base dans les pays de l'Union européenne	14
2.1. Compétences de base.....	14
2.2. Standards de formation	20
3. Évaluation et culture commune en France	23
3.1. Rappels historiques sur les politiques éducatives	23
3.2. Approche historique de la notion de culture commune	24
3.3. De la culture commune au socle commun de compétences.....	26
3.4. La culture commune en débat	30
4. Compétences de base, politiques éducatives et évaluation en Europe	35
4.1. Belgique francophone.....	35
4.2. Portugal	36
4.3. Grande-Bretagne.....	37
4.4. Danemark	38
4.5. Suède.....	39
4.6. Finlande.....	40
4.7. Allemagne.....	41
4.8. Italie.....	42
Bibliographies	44
Ouvrages généraux	44
OCDE et International Association for Educational Achievement (IEA).....	46

Introduction

Ce dossier a pour ambition de donner un éclairage international avec une profondeur historique sur différentes notions qui prennent des sens différents selon les contextes et les situations. Par la présentation d'une communication sur la genèse de l'articulation entre le commun et l'excellence à l'école, la VST a contribué à la préparation d'un colloque sur les politiques des savoirs entre l'INRP et le [Consortium for Policy Research in Education \(CPRE\)](#) en mai 2005. Ce dossier développe par ailleurs notre [lettre d'information de juin 2005](#) qui donnait un aperçu de cette thématique.

Les États-Unis et la Grande-Bretagne ont organisé leur système éducatif à partir des standards, permettant de reformuler les savoirs en termes de compétences. Sous l'influence des États-Unis et dans le cadre d'une harmonisation internationale, l'[International Association for Educational Achievement \(IEA\)](#) et l'[OCDE](#) vont participer à la définition et à l'évaluation des compétences clés. Les études comparatives entre pays commencent dans les années 1960 et concernent les résultats des élèves dans les matières principales et les compétences de base. L'orientation définie est d'améliorer les résultats des élèves tout en limitant les dépenses. La thématique de la qualité dans l'éducation devient prépondérante dans les politiques éducatives des États-Unis à partir des années 1980 et va se diffuser dans les autres pays par le biais de l'OCDE, le rapport américain *A Nation at Risk* qui en est à l'initiative va préparer la réforme des standards. La Grande-Bretagne organise à partir des standards un marché scolaire (loi de 1988) avec notamment la création des *league tables* permettant d'évaluer la performance des écoles à partir de tests, ce qui permet aux parents de mieux choisir l'école dans laquelle seront scolarisés leurs enfants.

L'OCDE, l'Unesco et la Commission européenne avec Eurostat vont concevoir des indicateurs de comparaison des politiques éducatives pour être en mesure d'adresser aux pays membres des recommandations pour améliorer la qualité. Les indicateurs de performance, des tests standardisés, des tableaux de comparaison vont devenir les outils les plus employés pour évaluer la qualité de l'enseignement. Des enquêtes comme PISA vont alors collecter des données sur les compétences de base des enfants, des adolescents et des adultes dans différents pays, afin de les comparer.

En Europe, des glissements se sont opérés autour de l'idée d'égalité, de l'égalité des chances à celle des résultats. Deux types d'interprétation du socle commun ou des compétences de base coexistent en Europe : celui qui relève du collectif, ou quelles sont les compétences de base à intégrer durant la période scolaire pour qu'ensuite les connaissances puissent se diversifier ? Et celui qui consiste à passer d'une unité fondée sur des valeurs communes à une conception plus libérale pour s'orienter vers un univers en réseaux où il faut savoir circuler et être flexible. Depuis 1995 en Europe, nous pouvons observer cette bascule d'une conception communautaire à une conception plus individualiste.

La mise en place de standards témoigne d'un renforcement du lien entre les impératifs économiques et l'éducation. Ce lien est beaucoup moins fort avec les notions de compétences clés et de « socle commun » où la question de l'emploi est remplacée par celle de l'égalité des chances et la constitution d'un horizon commun.

Après avoir précisé comment ces notions se sont constituées dans les pays anglo-saxons (principalement aux États-Unis), nous soulignons leur diffusion par le biais des organisations internationales dans des organisations supranationales telles que la Commission européenne. Les principales convergences et divergences en matière de compétences de base, de standards et de politique d'évaluation au niveau des différents pays européens seront pointées. Concernant la France où la conception communautaire semble encore prévaloir, nous montrons que la préparation des standards européens a une certaine influence (notamment sur les politiques), mais qu'elle doit faire face à de nombreuses résistances (qui dépassent les clivages politiques traditionnels) du fait que la notion de « socle commun » est l'héritière d'une culture commune visant à élever le niveau culturel de tous. Enfin, nous montrons que les divergences ne sont pas uniquement françaises, puisque dans 8 autres pays européens qui se différencient par leur culture et leur histoire, ce sont également différentes conceptions de standards, de compétences de base et d'évaluation qui se sont développées.

1. Les influences anglo-saxonnes

Aux États-Unis, le plan *A Nation at Risk* en 1983 vise à retourner aux fondamentaux (lire, écrire, compter) et à réhabiliter l'excellence. Il s'agit d'investir dans le Back to basics pour tous, celui-ci servant à la fois de socle commun pour ceux qui n'iront pas plus loin et de base pour ceux qui tendront vers l'excellence. Cette idée est reprise par le *No child Left Behind Act of 2001*.

La question du socle commun aux États-Unis a été aussi une tentative de cadrer l'autonomie des États par le pouvoir fédéral. Cependant, comme chaque état est responsable de sa propre politique éducative, les incitations du pouvoir fédéral n'ont pas eu les mêmes répercussions à l'intérieur des états qu'au niveau des organisations internationales comme l'OCDE.

Le terme de *standard* a été essentiellement utilisé comme synonyme de *Performance Standard*. La mesure de la performance était alors l'objectif avec comme référence les aptitudes de base. Un changement s'est opéré avec la publication : *Curriculum and Evaluation Standards for School Mathematics* en 1998 rédigée par le *National Council of Teachers of Mathematics* (NTCM). Elle a servi de modèle non seulement en mathématiques, mais aussi dans les autres disciplines. La conception du NTCM s'est opposée à la vision traditionnelle, axée sur les aptitudes de base, par une approche de l'apprentissage des mathématiques visant davantage les processus.

Les établissements scolaires et l'enseignement ne sont pas tant déterminés par des directives fédérales ou des réglementations édictées par les différents états, mais c'est principalement l'autonomie des districts et des établissements d'enseignement qui joue un rôle majeur dans l'élaboration et la mise en application des *curricula*. Dans ce contexte, les standards du NTCM ne relèvent pas du prescriptif, mais se présentent comme un moyen d'améliorer la qualité de l'enseignement grâce à des normes uniformes relatives aux contenus, aux méthodes d'enseignement et à l'évaluation des acquis.

En Angleterre, le terme de *standard* a été utilisé dans le domaine de l'éducation pour la première fois vers 1860 en relation avec une loi qui prévoyait l'établissement du budget des écoles primaires en fonction de la réussite scolaire. Le système de planification des coûts liée aux résultats a certes été supprimé en Angleterre au début du XX^e siècle, mais jusqu'à aujourd'hui la notion de « standard » a joué un rôle central dans les politiques éducatives du pays. Depuis la fin des années 1980, la réforme de l'éducation vise à établir des *curricula* nationaux et à évaluer les acquis scolaires. L'un des objectifs prioritaires est de « rehausser les standards ». Il s'agit d'améliorer le niveau de performance effectif dans les établissements scolaires. Les standards ne sont donc pas interprétés comme des normes avec un caractère prescriptif, mais comme le niveau moyen de performance réellement atteint par les élèves. Cette notion de standard, axée sur des prestations effectives et non sur des normes de référence a également été reprise par l'OCDE dans sa publication *École et Qualité* en 1989.

L'un des objectifs prioritaires de la politique anglaise en matière d'éducation est de « rehausser les standards », ce qui signifie que le niveau de performance effectif dans les établissements scolaires soit amélioré. Les standards ne sont donc pas interprétés comme des normes, mais comme le niveau de performance effectif, atteint (en moyenne) par les élèves.

1.1. Les États-Unis

Deux conceptions de l'évaluation des élèves sont présentes aux États-Unis depuis le début du XX^e siècle. La première est démocratique et massificatrice, la deuxième est méritocratique et élitiste. La conciliation, entre la mobilité sociale ascendante par l'école d'une part, et la reproduction sociale par l'école avec une exclusion sociale par les savoirs qui y sont valorisés d'autre part, est récurrente¹.

Le Scholastic Aptitude Test (SAT)

Ainsi, alors que le *Scholastic Aptitude Test* (SAT) était à sa création (1926) un outil pour favoriser l'égalité des chances par la méritocratie, il a été valorisé dans les années 1980 et 1990 comme un moyen de favoriser la reproduction des élites sociales. Précisons que le SAT est un test national passé par les lycéens visant à classer les étudiants potentiels par les universités.

D'après Gaël Goastellec², l'histoire du SAT est liée à celle des universités américaines. Suite à la création du bureau des examens d'entrée à l'université en 1900 (visant à sélectionner les étudiants par un examen unique dans une perspective internationale pour les universités privées), il devient nécessaire de mettre en place un système d'évaluation rapide, économique et standardisé. Robert Yerkes, professeur à l'université d'Harvard administre un test de QI à des recrues lors de la première guerre mondiale dans le but de choisir objectivement les candidats aux postes d'officier : il vise à choisir les individus les plus intelligents en dehors des variables sociales, économiques ou

1. Brint S. & Karabel J., 1991, « Les "Community Colleges" américains et la politique de l'inégalité », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 86/97, mars.

2. Goastellec G., 2003, « Le SAT et l'accès aux études supérieures : le recrutement des élites américaines en question », *Sociologie du travail*, 45, p. 473-490.

culturelles. En 1923, son collaborateur, Carl Brigham³ en conclut qu'il existerait « *une inégalité selon l'appartenance ethnique et que la mixité raciale favoriserait le déclin de l'éducation* » [sic !].

Ce test est adapté aux lycéens en 1926 en devenant le SAT, un QCM visant à uniformiser les curricula en standardisant les modalités de la sélection. En 1932, C. Brigham⁴ reconnaît que le SAT ne vise pas à mesurer des qualités biologiques inhérentes à l'appartenance ethnique. Et pourtant, tout au long du XX^e siècle, l'appartenance ethnique sera indissociable de l'interprétation des résultats obtenus.

Le SAT se met en place de 1934 à 1948, c'est-à-dire en même temps que l'apparition de l'informatique. Des tabulatrices d'IBM sont alors utilisées pour noter les tests dès 1933. La même année, James Bryant Conant, président de l'université d'Harvard, cherche un moyen pour sélectionner les étudiants boursiers. À la fin des années 1930, le SAT est utilisé pour l'attribution des bourses de toutes les universités de l'*Ivy League*, les plus cotées des universités américaines.

Suite à un affrontement entre l'*American Council of Education* qui représente les universités publiques opposées à l'utilisation du SAT, et le *College Entrance Examination Board* utilisé par les collèges de l'*Ivy League* qui veulent que l'accès aux universités soit uniformisé par le SAT, l'*Educational Testing Service* (ETS), une agence privée de tests est créée en 1948 : le SAT est alors institutionnalisé. Deux grandes figures de l'*Ivy League*, Henry Chauncey et J.B. Conant en deviennent respectivement président et directeur d'agence.

ETS utilise d'autres tests et conquiert le marché des universités publiques grâce à son statut d'entreprise à but non lucratif : les clients sont les universités, mais les payeurs sont les étudiants (23 \$ pour le SAT 1 et 6 \$ pour le SAT 2 en 2000). La Californie est le premier État à adopter le SAT et devient ainsi le plus gros client d'ETS.

J.B. Conant voulait utiliser le SAT pour identifier les individus intelligents de la société américaine afin de les amener au pouvoir pour régénérer les élites dirigeantes. Comment arracher les personnes porteuses de talents à leurs conditions collectives (famille, milieu social, économique, ...) pour les préparer à gouverner ? Il s'agit de penser la « circulation des élites » comme cela était promu une vingtaine d'années plus tôt par Vilfredo Pareto⁵. Cette pensée se retrouve en France quelques années plus tôt – durant la III^e République – avec le remplacement très superficiel des élites de naissance par les élites de diplômés⁶. D'ailleurs, aux États-Unis, deux courants politiques s'affrontent sur cette question durant le XIX^e siècle : les fédéralistes (Washington, Hamilton...) qui considèrent que la fortune est la preuve de la valeur des hommes et qu'il convient que les plus riches concentrent les pouvoirs politiques et économiques ; et les républicains (Jefferson, Jackson...) pour qui tout individu peut disposer de talents de dirigeant, l'éducation pour tous étant une caractéristique de l'idéologie démocratique pour renouveler les élites politiques et économiques⁷.

J.B. Conant s'inscrit dans la tradition républicaine (les « démocrates » d'aujourd'hui), mais aussi dans le contexte qui suit la crise économique de 1929 où il s'agit de renouveler les élites qui sont entachées de spéculation, de surproduction et de corruption. J.B. Conant s'oppose à ce que les grandes universités de la côte ouest soient utilisées à des fins de reproduction sociale par les descendants des WASP, les colons puritains. Il croit à l'égalité des chances et veut ouvrir les universités aux couches sociales défavorisées et les dotant de bourses d'études. Le SAT serait donc l'outil idéal pour produire techniquement cette égalité des chances.

Alors qu'en 1940, seulement un quart de la population américaine est diplômée du lycée, le SAT peut encore être pensé comme un outil de sélection des élites destinées à poursuivre leur scolarité dans le supérieur, en 2000 les lycéens représentent 80 % des Américains et le SAT – à l'image des autres tests privés – devient alors le passage obligé pour la réussite économique et sociale.

Les inégalités de talent ne sont pas qu'individuelles, mais économiques, sociales et ethniques. L'éducation primaire et secondaire s'est progressivement orientée vers la préparation aux tests commerciaux comme le SAT.

Ainsi, le SAT 1 favorise non pas une inégalité des chances, mais une reproduction sociale car l'accès au supérieur est lié au coût élevé des études et parce que ce sont davantage les lycéens de milieux sociaux favorisés qui le passent. Il ne mesure pas l'intelligence pure, déconnectée de la culture, mais favorise certains groupes sociaux et certaines communautés ethniques.

Le SAT 2 – qui prolonge le SAT 1 – profite encore plus aux catégories sociales supérieures en offrant aux étudiants la possibilité d'être évalués dans leurs disciplines d'excellence, ce qui leur permet de se distinguer en constituant un portfolio académique personnalisé qui est parfois exigé par les universités. L'inégale réussite et le choix de ne pas passer le SAT sont dus notamment à l'origine socio-économique, à la ségrégation sociale, culturelle et résidentielle, mais aussi aux stigmates d'infériorité des jeunes appartenant à certains groupes sociaux ou ethniques défavorisés⁸.

G. Goastellec⁹ montre que « *le marché universitaire américain se caractérise d'abord par le coût élevé des études. L'impact de cette dimension financière est double. D'un côté, les étudiants développent des stratégies d'inscription universitaire en fonction de leur capital économique. De l'autre, les établissements d'enseignement supérieur pondèrent peu ou prou le coût de l'inscription en distribuant des bourses selon des critères qui dépendent de leur situa-*

3. Brigham C., 1923, *A study of American Intelligence*.

4. Lemann N., 1999, *The Big Test, the Secret History of American Meritocracy*, Strauss & Giroux, New York.

5. Pareto V., 1968, *Œuvres complètes*, tome XII, Droz, Genève.

6. Charles C., 1987, *Les élites de la République, 1880-1900*, Fayard, Paris.

7. Mills C.W., 1951, *White Collar, The American Middle Class*, Oxford University Press, New York.

8. Fisher C. & Hout M., 1996, *Inequality by Design, Cracking the Bell Curve Myth*, Princeton University, Princeton.

9. Goastellec G., 2003, *op. cit.*, p. 482.

tion dans la hiérarchie universitaire». L'influence de nombreuses variables sur les résultats du SAT a cependant remis en question son utilisation et a favorisé la recherche de solutions palliatives.

Dans les années 1930, une réflexion sur les formes d'évaluation du curriculum et de l'apprentissage se met en place aux États-Unis. Sous l'influence de R. Tyler, un système d'évaluation des élèves américains, le *National Assessment of Educational Progress* (NAEP), fait l'objet d'une résistance de la part des États qui ne veulent pas d'évaluation au niveau fédéral afin de préserver leur autonomie en termes de politique éducative. L'idée d'instaurer le NAEP remonte aux administrations Kennedy et Johnson. Actuellement, il est connu sous le nom de *Nation's Report Card*.

Le NAEP vise à mettre en place des évaluations des compétences de base des élèves dans les domaines principaux : anglais, mathématiques, sciences, histoire-géographie. Il concerne tous les États, permet de comparer les compétences et de donner des informations sur la façon dont les compétences s'améliorent au cours du temps. Il repose sur un accord assez large entre les administrateurs de l'éducation, les parents d'élèves, les syndicats d'enseignants. Il est utilisé dans la conduite des politiques d'éducation.

Le National Assessment of Educational Progress (NAEP)

En 1966, une enquête, *Equality of Educational Opportunity Survey* (EEOS), dirigée par Coleman indique que les différences existantes à l'entrée de l'école se retrouvent à la sortie de l'école. Ainsi, il apparaît que les enfants des minorités ethniques qui rentrent à l'école avec des difficultés éducatives majeures (telles qu'elles ont été mesurées par des tests de normalisation) terminent leur scolarité avec encore plus de difficultés. La réussite scolaire des élèves serait donc tributaire de l'origine sociale et ethnique des élèves. Par ailleurs, il montre que les élèves qui présentent une aptitude élevée se retrouvent préférentiellement dans certains établissements. Les variations de la qualité des écoles ne sont pas liées aux variations de la réussite scolaire des élèves. L'école américaine n'a donc pas le pouvoir de réduire les différences entre élèves liées à leur origine sociale.

Trois ans après la publication du rapport Coleman, le NAEP – actuellement le *Nation's Report Card* – est mis en place pour recueillir des « données complètes et objectives » sur le cheminement éducatif des étudiants américains.

Le NAEP a été fondé par l'Office pour la recherche et l'amélioration éducatives, du Département des États-Unis de l'éducation. Dans un premier temps, le NAEP a été administré par la Commission d'éducation des États, puis par la Commission des statistiques en éducation. En 1988, le Congrès crée le Conseil de direction d'évaluation nationale (NAGB). C'est ce conseil qui développe la politique de la NAEP, choisit les domaines qui doivent être évalués, détermine les instruments d'évaluation, leur utilisation et les analyses de données. Le conseil est également responsable du choix des indicateurs à utiliser lors de l'évaluation nationale : ils ne doivent pas comporter de biais raciaux, culturels, sexuels ou de polarisations régionales¹⁰.

Depuis 1969, le NAEP a évalué les échantillons nationaux des élèves de 9, 13 et 17 ans, et depuis 1983 des élèves selon leur niveau et leur âge. En outre, des groupes d'étudiants entre 26 et 35 ans ont été périodiquement évalués. Les domaines examinés incluent la lecture, l'écriture, les mathématiques, les sciences et les sciences sociales, aussi bien que la littérature, l'art, la musique, la citoyenneté, les connaissances en informatique, l'histoire et la géographie. Plusieurs pôles d'intérêt comme la lecture, les mathématiques, les sciences et l'écriture sont évalués tous les 4 à 5 ans, d'autres disciplines, tous les 6 à 8 ans. Les résultats sont particulièrement intéressants puisqu'ils prennent en compte les différences ethniques de groupe et utilisent une liste de variables propres aux écoles (même si elles ne sont pas toujours en relation avec les sous-groupes qui les composent).

D'après C. Gipps et P. Murphy¹¹, le gouvernement américain va essayer de valoriser le NAEP auprès de l'OCDE dans les années 1970. Une réflexion se met d'ailleurs en place à l'OCDE sur l'opportunité d'utiliser des outils de comparaison internationale et de recueillir des données sur le niveau de compétence des élèves en plus des évaluations nationales de l'IEA.

Aux États-Unis, deux textes orientent l'évaluation scolaire dans le double mouvement du socle commun (*back to basics*) et de la création des élites : *A Nation at Risk* (avril 1983) et la *Public Law 107-110* du 8 janvier 2002, appelée également *No child Left Behind Act of 2001*.

A Nation at Risk

Ce texte se présente comme une volonté de réveiller la nation américaine dans ses rapports aux savoirs scolaires face à la concurrence internationale, en redonnant une chance à tous les élèves, quels que soient leurs milieux sociaux ou économiques. Il vise à améliorer la qualité de l'enseignement à tous les niveaux pour favoriser le progrès de la société américaine, tout en soulignant que cela présente un coût éducatif et financier.

Ce rapport est adressé au Secrétaire de l'Éducation et soutenu par le Président Reagan en 1983.

Le monde y est considéré comme un village global où la concurrence internationale des marchés, des idées, des connaissances, des études, de l'information, détermine la place de chaque pays. Les études représentent un investissement indispensable exigé pour réussir dans ce village planétaire. Pour cela, toutes les forces sont nécessaires, bien au-delà de l'industrie et du commerce, qu'elles soient intellectuelles, morales ou spirituelles. Il faut aussi évi-

10. Mullis I.V.S. & Jenkins L.B., 1990, *The Reading Report Card 1971-1988 : Trends from the Nation's Report Card*, Princeton, New Jersey, Educational Testing Service.

11. Gipps C. & Murphy P., 1994, *A Fair Test ? Assessment, achievement and equity*, Open University Press, Buckingham, Philadelphia.

ter que des individus soient exclus de la vie publique par la non-acquisition de niveaux de compétence, d'instruction et de formation de base. Un niveau élevé d'éducation partagé est essentiel pour stimuler une culture commune garante de la démocratie.

D'après *A Nation at Risk*, près de 23 millions d'Américains adultes sont alors illettrés ainsi que 13 % des enfants de 17 ans, ce dernier chiffre pouvant aller à 40 % chez les minorités ethniques. Le *College Board's Scholastic Aptitude Tests* (SAT) indiquerait un déclin pratiquement ininterrompu entre 1963 et 1980. Les élèves de 17 ans seraient 40 % à ne pas être capable de tirer des inférences du matériel écrit, seulement 1/5 pourraient écrire un essai argumenté et 1/3 résoudre un problème de mathématiques nécessitant plusieurs étapes. Les cours de rattrapage en mathématiques des universités publiques dans les cycles de 4 ans auraient augmenté de 72 % entre 1975 et 1980, tandis que les milieux des affaires et l'armée doivent dépenser des millions de dollars en éducation et programmes de formation de rattrapage dans des qualifications de base comme la lecture, l'écriture, l'élocution et le calcul. Par ailleurs, la demande de techniciens de niveau élevé dans de nouveaux domaines est très forte, notamment dans les technologies propres aux différents corps de métier.

Il s'agirait (toujours d'après le rapport) de combler le fossé entre une petite élite scientifique et technologique et des générations d'Américains scientifiquement et technologiquement illettrés. Certaines écoles insistent sur des bases comme la lecture et le calcul aux dépens d'autres qualifications essentielles comme la compréhension, l'analyse, la résolution de problème. D'autres privilégient les qualifications techniques et professionnelles, ce qui laisse trop peu de temps pour l'étude des arts et des sciences humaines qui « *permettent d'enrichir la vie quotidienne, aident à maintenir la civilité et développent un sens de la communauté* ». Selon Paul Copperman cité dans *A Nation at Risk* : « *chaque génération d'américains a dépassé ses parents dans l'éducation, l'instruction et la réussite économique. Pour la première fois dans l'histoire de notre pays, les qualifications éducatives d'une génération ne dépasseront pas, n'égalent pas, ne s'approcheront même pas de celles de leurs parents* ».

Si l'excellence est un objectif des écoles et des universités pour relever les défis d'un monde changeant rapidement, la politique publique à l'excellence et à la réforme de l'enseignement ne doit pas être faite aux dépens d'une importante politique publique pour le traitement équitable des diverses populations. Il ne faut pas généraliser la médiocrité d'une part et un élitisme antidémocratique de l'autre, mais développer les talents de tous et à leur niveau maximum.

La réforme de l'enseignement vise à créer une société de la connaissance avec une éducation permanente pour apprendre dans un monde changeant. L'éducation est importante pour la vie professionnelle, mais aussi en raison de la valeur ajoutée à la qualité générale de la vie personnelle et sociale. La société de la connaissance dépasse les écoles et les universités, et devrait prendre place dans les foyers et les lieux de travail, les bibliothèques, les galeries d'art, les musées et les centres scientifiques. L'apprentissage de base est essentiel pour apprendre tout au long de la vie, ce qui devient nécessaire car les qualifications sont rapidement dépassées.

Le problème viendrait du fait que les normes et les espérances éducatives soient exprimées le plus souvent comme des conditions minimales, et que là où il devrait y avoir un continuum logique d'études, il n'y en a pas. L'instruction de base est alors devenue le plus souvent l'objectif au lieu d'être le point de départ dans les écoles, tandis que l'excellence des universités n'est plus le but premier.

« No child left behind Act »

« No child left behind » (« Aucun enfant au bord du chemin ») est une réforme impulsée par les Républicains et notamment G.W. Bush en 2001. Vingt ans après *A Nation at Risk* où le système d'éducation a été reconnu important pour l'économie, il s'agirait – d'après le [plan 2002-2007](#) qui précise l'orientation politique du gouvernement américain – de reconnaître son importance pour la sécurité nationale et la démocratie, suite aux événements du 11 septembre.

L'objectif principal est d'améliorer l'enseignement élémentaire et secondaire aux États-Unis sans « laisser un élève à la traîne ». Il incite à un changement des représentations sur l'éducation, ses valeurs et ses prétentions, notamment celles qui considèrent que les enfants des minorités ou des classes défavorisées ne puissent pas apprendre à l'école.

Il s'inscrit comme une volonté d'améliorer, et l'enseignement de base et l'accès aux études post-secondaires, tout en donnant davantage de marges de manœuvre pour les écoles, les enseignants et les parents. Par exemple, il propose d'aider les écoles dont les résultats sont médiocres à prendre des mesures comme le tutorat, les cours après la classe, et de donner aux parents des informations qui se veulent claires et objectives.

Plus précisément, il s'agit de :

- créer une culture de la réussite : pour améliorer le système éducatif, l'idée est de modifier la culture éducative en responsabilisant les établissements et les enseignants sur la base des résultats, tout en leur donnant plus de flexibilité et de liberté, en informant et en favorisant les actions des parents, en encourageant l'utilisation des pratiques d'enseignement basées sur la recherche scientifique ;
- améliorer la réussite des élèves : suite à une baisse de niveau constaté auprès des élèves, il convient de leur assurer un niveau plus élevé en lecture, améliorer les résultats en mathématiques et en sciences, favoriser la réussite de tous les lycéens, dispenser une formation de qualité aux enseignants adaptée aux différentes options en stimulant une collaboration entre écoles, universités et centres de recherche ;

- développer des écoles sécurisées et l'esprit civique : il s'agit de donner un cadre sécurisant pour les élèves dans les écoles, sans drogues, tabac et alcool ; de favoriser la morale, l'éducation civique, la citoyenneté, en formant aussi bien « les cours que les esprits » ;
- changer les représentations sur l'éducation en l'objectivant : il est question d'améliorer la recherche qui est placée sous la direction ou conduite par le Département de l'éducation en la rendant accessible aux différents publics (décisionnaires, enseignants, parents,...), par des synthèses et des informations objectives ;
- améliorer la qualité et l'accès de l'enseignement post-secondaire et la formation des adultes : il s'agit de réduire les inégalités d'accès et de réussite à l'université chez les étudiants qui diffèrent par leurs origines sociales, économiques, ethniques, mais aussi par leurs handicaps, avec pour objectif l'augmentation de la réussite scolaire pour tous ; renforcer le rôle des établissements post-secondaires et les dispositifs d'accueil de ces établissements, améliorer le rôle des universités, y compris les universités pour les afro-descendants, les hispaniques et les autres groupes ethniques tout en les intégrant dans le système formel ; augmenter les qualifications éducatives et professionnelles des adultes ;
- mettre en place une gestion de l'excellence : en développant et en maintenant l'intégrité et la gestion stratégique du Département ; en utilisant les NTIC pour améliorer ses services ; en modernisant les programmes de bourses, en liant leur attribution aux résultats, en favorisant les contributions des organismes privés et en devenant une organisation de haut niveau de qualité au service des clients.

Les conséquences de ces orientations en matière d'évaluation

Suite à l'édition du rapport *A Nation at Risk* (National Commission on Excellence in Education), le débat et le mouvement de réforme qui a suivi au cours des années 1980 a eu un impact décisif sur la perception de l'utilité des données relatives au financement, à l'organisation, aux effectifs et aux résultats de l'enseignement. Le rapport *A Nation at Risk* a eu pour effet de sensibiliser les Américains sur les problèmes de l'enseignement et a largement contribué à mettre en place un mouvement en faveur d'un contrôle plus étroit du système éducatif, de ses établissements et de son personnel.

À la fin des années 1980 et au début des années 1990, la publication des résultats tirés d'enquêtes internationales à grande échelle menées par l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA) et l'*International Assessment of Educational Progress* (IAEP) sur les résultats des élèves dans des disciplines, telles que les mathématiques et les sciences, ont attiré l'attention du public et des décideurs sur les résultats de l'enseignement.

L'évaluation des performances des élèves et des établissements, le suivi du fonctionnement des systèmes éducatifs, l'orientation des politiques d'enseignement et l'amélioration de la gestion des ressources deviennent des questions à traiter au niveau politique.

Parallèlement à l'intérêt accru manifesté pour les résultats de l'enseignement, les politiciens se sont détournés des questions de croissance quantitative du système pour s'intéresser davantage à l'amélioration des établissements. Par conséquent, les résultats des élèves deviennent un critère essentiel pour juger de la qualité et de l'efficacité du système d'enseignement.

Mise en place d'indicateurs pour l'évaluation scolaire

Dans les années 1980, on a procédé à plusieurs grandes enquêtes – conduites principalement aux États-Unis – sur les facteurs influençant l'apprentissage des élèves.

Il est apparu qu'un nombre limité de variables étaient communes et essentielles à la plupart de ces études et qu'on pouvait les rattacher à quelques modèles représentatifs tels que ceux de Carroll¹² et de Bloom¹³. Le modèle d'apprentissage des élèves mis au point par Carroll met l'accent sur le temps effectif consacré à l'étude¹⁴ et comporte cinq éléments : l'aptitude de l'élève, ses compétences, sa persévérance, les possibilités d'apprendre qui lui sont offertes, la qualité de la pédagogie. On peut trouver des modifications et des extensions de ce modèle notamment dans Harnishfeger et Wiley¹⁵ et dans Hanushek¹⁶. Résumant les conclusions de plusieurs méta-analyses, Haertel *et al.*¹⁷ et Fraser *et al.*¹⁸ ont identifié neuf facteurs généralisables exigeant une optimisation pour accroître l'apprentissage des élèves. Ces facteurs étaient rassemblés en trois groupes : l'environnement, l'aptitude de l'élève et la pédagogie.

12. Carroll J.B., 1963, « A model a school learning », *Teachers College Record*, vol. 64, p. 723-733.

13. Bloom R.I., 1966, *Social Indicators*, MIT Press, Cambridge, MA.

14. Carroll J.B., 1989, « The Carroll Model. A 25-year retrospective and prospective review », *Educational Researcher*, vol. 18, p. 26-31.

15. Harnishfeger A. & Wiley D.E., 1976, « The teaching-learning process in elementary schools : A synoptic view », *Curriculum Inquiry*, vol. 6, p. 5-43.

16. Hanushek E.A., 1979, « Conceptual and empirical issues in the estimation of educational production functions », *Journal of Human Resources*, vol. 41, p. 351-388.

17. Haertel G.D., Walberg H.J. & Weinstein T., 1983, « Psychological models of educational performance : A theoretical synthesis of constructs », *Review of Educational Research*, vol. 53, p. 75-91.

18. Fraser B.J., Walberg H.J., Welch W.W. & Hattie J.A., 1987, « Syntheses of educational productivity research », *International Journal of Educational Research*, vol. 11, p. 145-252.

Ainsi, dans la deuxième moitié des années 1980, les indicateurs de l'enseignement ont suscité un intérêt nouveau, comme en témoigne un nombre croissant de publications.

Orientation d'une politique fédérale et internationale de l'évaluation scolaire

Dans la plupart des États, les gouvernements et divers organismes, comme le *Department of Education* des États-Unis, la *National Science Foundation*, le *Council of Chief State School Officers* (CCSSO), le *National Research Council* de la *National Academy of Sciences*, la *Rand Corporation*, s'efforcent de mettre au point des indicateurs meilleurs et nouveaux.

En 1984, dans sa *Wall Chart* (carte murale), le Secrétaire à l'Éducation comparait les performances des différents États en matière d'éducation. La *Wall Chart* a poussé la CCSSO à mettre au point une série d'indicateurs plus « pertinents » et à créer un Centre d'évaluation de l'enseignement dans les États.

En 1985, le *National Research Council* recommandait de réorganiser la collecte des données et l'établissement des rapports statistiques sous l'égide d'un organisme fédéral aux pouvoirs plus étendus.

En 1987, le gouvernement des États-Unis se déclare en faveur d'un projet transnational sur les indicateurs de l'enseignement.

Un projet sur les indicateurs internationaux de l'enseignement est alors lancé sous la responsabilité de l'OCDE.

Au même moment, avec le *Hawkins-Stafford Act* de 1988, le Congrès apporte son soutien à l'élaboration d'indicateurs nationaux, à une coopération entre l'administration fédérale et les états pour la collecte des données et à l'extension de la *National Assessment of Educational Progress* (évaluation nationale des progrès dans l'enseignement) pour y donner une place aux comparaisons entre États.

En 1989, le *National Forum of Education Statistics* (Forum national des statistiques de l'enseignement) est créé pour trouver des moyens d'améliorer les statistiques nationales, tandis que le Congrès charge un groupe d'experts et de décideurs de faire un rapport sur la qualité des données et de proposer des améliorations¹⁹.

Aux États-Unis, le terme de « standard » a été essentiellement utilisé comme synonyme de « *Performance Standard* »²⁰. La mesure de la performance figurait donc au premier plan et l'on se référait avant tout aux aptitudes de base.

Cette vision s'est modifiée avec la publication, en 1998, du travail au large écho « *Curriculum and Evaluation Standards for School Mathematics* » rédigé par le *National Council of Teachers of Mathematics*, NTCM – ceci pas seulement en mathématiques car les standards NTCM sont devenus un modèle également pour des travaux dans d'autres disciplines²¹.

Les auteurs du NTCM ont opposé à l'approche traditionnelle, axée sur les aptitudes de base, une approche de l'apprentissage des mathématiques plus fortement orientée sur les processus. La découverte et l'analyse de relations ou de rapports mathématiques devaient permettre un apprentissage fondé sur la compréhension.

Les standards NTCM ne comportent pas d'exigences en matière de tests (jusqu'à ce jour, le NTCM n'a pas présenté de standards au sens classique, fondés sur des tests). Ils définissent plutôt une vision du « bon » enseignement des mathématiques et sont donc des standards pour l'agir professionnel des enseignants (« *opportunity-to-learn standards* »). Ils fixent en même temps des dimensions quant au contenu de l'enseignement des mathématiques (« *content standards* »).

La notion de standard aux États-Unis : l'exemple des « Principles and standards » du NTCM

Aux États-Unis, les établissements scolaires et l'enseignement ne sont pas tant déterminés par des directives nationales ou des réglementations édictées par les différents États, mais c'est principalement l'autonomie des Districts et des établissements d'enseignement qui joue un rôle majeur dans l'élaboration et la mise en application de *curricula*.

Dans ce contexte, les standards du NTCM visent une amélioration de la qualité de l'enseignement dans toute son ampleur, grâce à des normes uniformes quant aux contenus, mais aussi quant aux méthodes d'enseignement et à l'évaluation des acquis.

L'approbation élevée des standards NTCM s'explique aussi par le fait qu'ils sont nés dans le contexte d'un processus social, où des réformes, fondées sur des standards, dans tous les domaines de l'enseignement, ont été jugées indispensables. L'attention s'est portée alors sur la trop grande diversité de l'éducation au sein d'un système fortement décentralisé ou dirigé localement, dont l'*output*, par exemple sous la forme de résultats d'études comparatives internationales, a été considéré comme insuffisant. C'est pourquoi les réformes visaient des standards élevés que tous les élèves devaient atteindre, sur la base de contenus intéressants et ambitieux, mais aussi grâce à la mise en

19. Burstein L. Oakes J. & Guiton G., 1990, « Educational Indicators », étude inédite, University of California, Los Angeles.

20. McLeod, D.B., Stake R.E., Schappelle B., Mellissinos M. & Gierl M.J., 1996, « Setting the Standards : NCTM's role in the reform of mathematics education ». In Raizen S.A. & Britton E.D. (Eds.), *Bold ventures : U.S. innovations in science and mathematics education*, vol. 3 : Cases in mathematics education, Dordrecht, The Netherlands : Kluwer, p. 13-132.

21. Ravitch D., 1995, *National Standards in American Education*, Washington D.C., Brookings Institution Press.

application de connaissances théoriques pour résoudre des problèmes pratiques, proches de l'expérience quotidienne²².

Une étude réalisée par Swanson et Stevenson²³ en 2002 montre, sur la base de vingt-deux indicateurs, dans quelle mesure les États américains ont introduit ou mis en oeuvre, jusqu'en 1996, des standards fondés sur des réformes.

Les indicateurs utilisés sont : l'ajustement des *curricula*, la description des niveaux de compétences, l'introduction de procédés de tests uniformes et le professionnalisme des enseignants et des enseignantes.

Il s'avère, en premier lieu, que les indicateurs relatifs à l'enseignement des mathématiques ont été, dans l'ensemble, les mieux mis en oeuvre.

L'étude révèle par ailleurs de grandes différences entre les divers États. Ainsi, le Maryland, l'Alabama et le Kentucky sont nettement en tête pour ce qui concerne l'ampleur des activités et des résultats. Cependant, si l'on examine en détail les standards de ces États, on remarque précisément l'orientation vers la performance au test ainsi que la réduction du curriculum à un catalogue minimal des contenus.

La discussion de *curricula* basés sur des standards a donc conduit concrètement, dans certains États américains, à des standards plutôt trop restrictifs, qui s'éloignent clairement des *standards* du NTCM concernant l'enseignement des mathématiques. On n'y retrouve plus en particulier l'intention initiale de relier des contenus exigeants et des problèmes proches de la vie quotidienne.

Principles and Standards du Conseil américain des enseignants et didacticiens en mathématiques (NTCM)

Les travaux commencent dans les années 1980 et concernent l'enseignement du primaire au secondaire supérieur. L'objectif est de donner une ligne de conduite pour améliorer l'enseignement des mathématiques dans le sens d'une réorientation vers un enseignement fondé sur la compréhension et le rapport à des problèmes.

Les *Principles* sont des lignes directrices interdisciplinaires pour un enseignement de qualité dont la formulation se rapporte aux contenus. Ce sont des *opportunity-to-learn standard*. Les *Standards* sont des exemples de *Content standards* : ils se rapportent à la discipline et concernent à la fois les contenus concrets du programme que les processus visés et les méthodes applicables.

Les caractéristiques des *principles* sont les suivantes :

- le principe d'égalité des chances (*equity*) en vertu duquel l'enseignement des mathématiques pour tous les élèves est exigé ;
- le principe de curriculum qui implique que l'enseignement des mathématiques transmette, sous une forme cohérente et globale, des contenus essentiels de cette matière et intéressants tant au plan individuel qu'au plan social ;
- le principe de l'enseignement qui souligne la nécessité de dispenser l'enseignement des mathématiques par des personnes hautement qualifiées en mathématiques, en didactique des mathématiques et en pédagogie ;
- le principe de l'apprentissage qui souligne l'importance d'un enseignement des mathématiques interprétatif ;
- le principe de l'évaluation (*assessment*) qui permet un contrôle régulier du niveau de performance ; l'évaluation doit cependant prendre en compte que l'enseignement des mathématiques vise des processus de compréhension et non en premier lieu des connaissances factuelles ;
- le principe de la technologie qui souligne l'utilisation responsable de la technique par les élèves.

Les *standards* concrétisent : « *what instruction should enable all students to know and be able to do* ». Ils s'articulent en deux parties, une partie relative aux contenus qui énumère les thèmes usuels de l'enseignement des mathématiques, une partie orientée vers les méthodes ou les processus, qui réunit les principaux domaines d'activités de l'enseignement des mathématiques.

Les contenus thématiques sont : les nombres et les opérations, les modèles, les fonctions et l'algèbre, la géométrie et l'orientation dans l'espace, la mesure, l'analyse de données, la statistique et la probabilité.

La partie axée sur les processus nomme comme aspects essentiels la capacité de résoudre des problèmes, d'argumenter et de prouver, la communication, les relations et les représentations. La partie relative aux contenus décrit en conséquence ce qu'un élève devra apprendre, la partie axée sur les processus, les voies pour acquérir et appliquer les connaissances mathématiques élémentaires.

La réunion de ces différents domaines sous le terme de « standards » montre que les contenus mathématiques et les méthodes de travail spécifiques à cette discipline constituent une unité d'enseignement.

Les standards ne sont pas formulés pour un degré ou une année scolaire précis. Il s'agit de contenus et de méthodes qui caractérisent l'enseignement de mathématiques du début de la scolarité à la fin du secondaire supérieur (fin de la *High School* ou K-12).

Les *Principles and Standards* ne sont pas mis en oeuvre sous forme de procédures d'examen et de *performance standards*.

22. McLaughlin M. & Shepard L.A., 1995, *Improving Education through Standards-Based Reform : A Report by the National Academy of Education Panel on Standards-Based Education reform*, Stanford CA, National Academy of Education.

23. Swanson C.B. & Stevenson D.L., 2002, Standards-based reform in practice : Evidence on state policy and classroom instruction from the NAEP state assessment. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24 (1), p. 1-27.

L'élément marquant sur le modèle des *Principles and Standards* du NTCM est la constance du cadre général pour l'ensemble des degrés scolaires. Les contenus thématiques que sont les nombres, les modèles et les relations, les formes et l'espace ainsi que la statistique et les probabilités, reviennent durant toutes les années scolaires et sont considérés comme l'ossature formelle des mathématiques. Ces contenus subissent l'influence des processus mathématiques et des idées mathématiques fondamentales.

Les processus comportent des dimensions très diverses telles que la communication par le biais des mathématiques, l'identification des relations entre les différentes notions mathématiques, la considération des rapports entre les mathématiques et le monde quotidien, l'estimation des résultats, le calcul mental, la vision des mathématiques en tant que résolution de problèmes, l'argumentation et la justification mathématiques, l'usage approprié d'ordinateurs et de calculettes ainsi que l'utilisation de visualisations adéquates.

Les processus mathématiques jouent un rôle essentiel dans le curriculum, afin d'atteindre des objectifs concrets de l'enseignement et d'encourager l'apprentissage tout au long de la vie. Un grand nombre de ces processus sont repris dans leur définition des *Principles and Standards* du NTCM.

Les idées mathématiques fondamentales incluent des notions comme la variation, la constance ou l'invariance, la dimension, le nombre, le modèle, la quantité, la relation, la forme, l'incertitude.

Ce curriculum fournit des objectifs concrets de la formation en mathématiques. Ces derniers sont, d'une part formulés en tant que résultats généraux de l'enseignement et ils décrivent, d'autre part, ce que les élèves doivent savoir et savoir faire au terme d'un degré scolaire précis. Il englobe aussi bien des standards de formation qu'un modèle de compétences, mais aussi des directives temporelles concrètes pour les activités pédagogiques.

1.2. La Grande Bretagne

Le terme de « standard » (au sens propre « étendard », puis « norme, type, règle ») a été utilisé dans le domaine de l'éducation pour la première fois vers 1860 en Angleterre, en relation avec une loi qui prévoyait l'établissement du budget des écoles primaires en fonction de la réussite scolaire. On fixa respectivement six niveaux de performance en lecture, en écriture et en calcul, d'après lesquels les inspecteurs scolaires devaient classer les élèves. Ces différents niveaux furent désignés par « Standard I-VI »²⁴.

Le système de planification des coûts liée aux résultats a été supprimé en Angleterre au début du XX^e siècle, mais jusqu'à aujourd'hui, la notion de « standard » a joué un rôle central dans la politique de l'éducation en Grande-Bretagne²⁵.

Depuis la fin des années 80, avec la réforme de l'éducation orientée vers l'*output*, introduite par le gouvernement Thatcher et poursuivie par le parti « New Labour », on travaille à l'établissement de *curricula* nationaux et à l'évaluation des acquis scolaires (*assessments*). L'un des objectifs prioritaires de la politique anglaise en matière d'éducation est de « rehausser les standards », ce qui signifie en général que le niveau de performance effectif dans les établissements scolaires soit amélioré.

Cette notion de standard, axée sur des prestations effectives et non sur des normes de référence a également été reprise par l'OCDE dans sa publication « *École et Qualité* » (OCDE, 1989), même si l'on mentionne que ce terme est complexe et ambivalent. À la fin des années 1980 déjà, on pouvait déceler au plan international une tendance assez uniforme au pilotage du système d'enseignement axé sur les résultats scolaires. Simultanément, on soulignait l'importance capitale de l'établissement scolaire lui-même, en tant que lieu du développement de la qualité. Le concept de standard y a joué un rôle primordial et, jusqu'à aujourd'hui – excepté en Grande-Bretagne –, c'est l'interprétation dans le sens d'une norme qui s'est imposée. Les standards sont compris au plan international comme des modèles normatifs pour le pilotage des systèmes éducatifs, tandis qu'en Grande-Bretagne, les standards ne sont donc pas interprétés comme des normes, mais comme le niveau de performance effectif, atteint (en moyenne) par les élèves.

En Grande-Bretagne, entre 1979 et 1997, les réformes scolaires ont été orientées dans un esprit de libéralisme, ce qui s'est traduit par une augmentation des standards avec notamment la création des *league tables* visant à montrer la performance des écoles à travers des tests et des examens, avec des objectifs à atteindre.

La loi de 1988 sur la réforme de l'éducation a mis en place un marché de l'éducation scolaire²⁶. Les parents peuvent alors choisir l'école dans laquelle seront scolarisés leurs enfants. Un programme d'étude nationale, un programme de tests et un programme pour mesurer les résultats aux tests et aux examens sont créés.

Un Bureau des normes dans l'éducation (*Office for Standards in Education - Ofsted*) voit le jour en 1992 avec pour tâche principale de mesurer la qualité de l'enseignement dans les écoles. Ces dernières se retrouvent alors en concurrence.

Le programme d'étude national se compose d'objectifs clés à atteindre qui sont évalués par le système national d'évaluation avec des tests pour les élèves de 7, 11 et 14 ans. Les résultats des tests des élèves de 11 ans en anglais, mathématiques et sciences sont publiés ainsi que les *league tables* des écoles. Les résultats des examens à la fin du

24. Aldrich R., 2000, Educational Standards in Historical Perspective. In Goldstein H. & Heath A. (Eds.), *Educational Standards. Proceedings of the British Academy*, N° 102, Oxford, Oxford University Press, p. 39-67.

25. Goldstein H. & Heath A. (Eds.), 2000, *Educational Standards. Proceedings of the British Academy*, n° 102, Oxford, Oxford University Press.

26. Le Grand, J. & Bartlett, W. (1993) (eds.) *Quasi-Markets and Social Policy*, London: Macmillan.

primaire (*General Certificate of Secondary Education*) et du secondaire (*General Certificate of Education Advanced levels*) sont également publiés. Ces résultats permettent de donner aux parents une information sur le choix des écoles secondaires, mais sont aussi utilisés par l'Ofsted qui évalue la qualité des écoles.

Le gouvernement Blair de 1997 n'a pas changé le marché scolaire²⁷, mais a précisé des objectifs à atteindre pour augmenter le niveau des élèves²⁸.

Nous renvoyons le lecteur à la dernière partie de ce dossier concernant les principales orientations politiques de la Grande Bretagne en matière de standards, de compétences clés et d'évaluation.

Sites Web de référence

- ▶ National Curriculum : <http://www.nc.uk.net/home.html>
- ▶ Department for Education and Skills standards : <http://www.standards.dfes.gov.uk/>
- ▶ Qualification and Curriculum Authority : <http://www.qca.org.uk/>

27. West, A. & Pennell, H. (2003) *Underachievement in Schools*, London : RoutledgeFalmer.

28. H.M. Treasury, (2002) *Education and Skills: Investment for reform*, London : HM Treasury.

2. Standards et compétences de base dans les pays de l'Union européenne

La traduction du *Back to basics* des États-Unis en socle de compétences s'est mise en place dans la Communauté européenne sous l'influence des enquêtes de l'[International Association for Educational Achievement \(IEA\)](#) puis de l'[OCDE](#), et dernièrement par les enquêtes [PISA](#) dont les résultats sont restitués sous forme de palmarès.

L'Europe – qui n'a pas de légitimité à travailler sur l'enseignement obligatoire – intervient à partir des grilles de compétences du monde du travail. Cependant, la Commission européenne lors du Conseil européen de Lisbonne en 2000, a proposé aux états de se normer par rapport aux standards.

Dans la réalité, nous pouvons constater que l'idée d'uniformisation par les standards est souvent réduite ou retraduite par chaque pays en fonction de son histoire et de sa culture.

Les standards sont donc compris au plan international comme des modèles normatifs pour le pilotage des systèmes éducatifs. Néanmoins, selon l'histoire des pays et des cultures qui les composent, les questions relatives aux standards peuvent différer. Les standards se rapportent-ils aux processus de l'apprentissage scolaire ou aux résultats scolaires ? Formule-t-on des standards au niveau des objectifs généraux de l'éducation, des compétences plus ou moins spécifiques ou des contenus d'apprentissage ? Quel niveau-cible spécifie-t-on : un niveau basique qui doit être atteint par (presque) tous les élèves (standard minimum), un idéal (standard maximum), ou un niveau moyen d'exigence ?

Concernant ces interrogations, les pays ont adopté divers principes. Parfois, plusieurs types de standards coexistent, aux interprétations toutefois divergentes comme en Suède, mais le sens donné à la notion de *standard* reflète en général des traditions culturelles et politiques singulières ainsi que des modèles de pilotage différents.

En avril 2002 le comité de l'éducation de l'OCDE a lancé un projet : [Attirer, former et retenir des enseignants de qualité](#). Nous pouvons y consulter les [rapports des pays membres](#). Les résultats sont présentés dans [Améliorer la qualité des résultats scolaires, Synthèses, OCDE, mai 2004](#). Les ministres de l'éducation des pays de l'OCDE se sont réunis à [Dublin les 18 et 19 mars 2004](#) pour débattre de la façon dont ils peuvent améliorer la qualité et l'équité de leurs systèmes éducatifs.

Le [programme international pour le suivi des élèves \(PISA\)](#) a été mis en application dans 43 pays lors la première évaluation relative à la lecture en 2000, dans 41 pays lors de la deuxième évaluation concernant les mathématiques en 2003 et près de 58 pays devraient participer à la troisième évaluation sur les sciences en 2006. Son objectif est d'évaluer si les élèves de quinze ans qui arrivent à la fin de la scolarisation obligatoire « sont bien préparés à affronter les défis de la société actuelle ». L'enquête PISA administre des tests de connaissances et des questionnaires sur le domaine choisi à un échantillon de 4 500 à 10 000 élèves dans chaque pays participant.

« L'Union doit devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale » (Conseil européen, Lisbonne, mars 2000).

Pour mettre en oeuvre cette déclaration, les chefs d'État ou de gouvernement ont souligné la nécessité d'assurer « non seulement une transformation radicale de l'économie européenne, mais aussi un programme ambitieux en vue de moderniser les systèmes de sécurité sociale et d'éducation ». En 2002, ils sont allés plus loin encore en précisant que les systèmes d'éducation et de formation européens devaient devenir une référence de qualité au niveau mondial d'ici à 2010.

[Education & Formation 2010](#) est le programme intégré qui sous-tend la mise en oeuvre de la stratégie de Lisbonne dans les domaines de l'éducation et de la formation.

2.1. Compétences de base

Définitions

Le terme français de compétences était à l'origine¹ utilisé dans le contexte de la formation professionnelle en référence à la capacité d'effectuer une tâche particulière. Dans les années 1980, son utilisation est généralisée dans l'éducation générale et renvoie à une certaine « capacité » ou à un « potentiel » à agir efficacement dans un contexte précis. Ce ne sont plus les connaissances elles-mêmes qui ont de l'importance mais l'utilisation qui en est faite. La construction des compétences permet aux individus de mobiliser, d'appliquer et d'intégrer les connaissances acquises dans des situations diverses, complexes et imprévisibles.

La définition retenue par l'OCDE indique que dans toutes les disciplines, « *la compétence est en général interprétée comme un système spécialisé d'aptitudes, de maîtrises ou de savoir-faire nécessaire ou suffisants pour atteindre un objectif spécifique* »². Le Conseil de l'Europe considère la ou les compétences « *comme l'aptitude générale basée sur*

1. Romainville M., 2000, *Et maintenant, que vais-je faire ? Les implications didactiques de l'approche par compétences*, Facultés universitaires, Namur.

2. OCDE, 2001, *Defining and Selecting Key Competencies*, OCDE, Paris.

les connaissances, l'expérience, les valeurs, les dispositions qu'une personne a développées par sa pratique de l'éducation »³.

Il n'existe pas d'acceptation universelle de la notion de « compétence clé ». Néanmoins, une compétence qui mérite le qualificatif de « clé », « fondamentale », « essentielle » ou « de base » doit être une compétence nécessaire et profitable à tout individu et à la société dans son ensemble. Elle doit permettre à un individu de s'intégrer avec succès dans plusieurs réseaux sociaux tout en demeurant indépendant et personnellement efficace en famille ainsi que dans des circonstances nouvelles ou imprévisibles. En raison des compétences imprévisibles, une compétence clé doit permettre aux individus de mettre continuellement à jours leurs connaissances et leurs aptitudes afin de rester au courant des derniers développements.

Il existe déjà un consensus en Europe : la maîtrise de la lecture, de l'écriture et du calcul est une condition nécessaire mais insuffisante pour une vie d'adulte réussie. Ces aptitudes peuvent être considérées comme le point de départ de tout apprentissage ultérieur mais elles ne sont qu'un volet de ce domaine des compétences de base généralement appelées « littéracie » et « numératie ».

Le rapport sur les objectifs concrets futurs des systèmes d'enseignement et de formation affirme : « Faire en sorte que tous les citoyens maîtrisent la lecture, l'écriture et le calcul est indispensable pour assurer la qualité de l'éducation et de la formation ; cette instruction élémentaire conditionne toutes les aptitudes d'apprentissage ultérieur et l'employabilité »⁴.

Les différents types de compétences

Dans les enquêtes internationales sur la littératie des adultes (EILA) qui ont été menées dans 20 pays entre 1994 et 1998, la littéracie a été définie comme une capacité particulière et un comportement, c'est-à-dire : « la capacité de comprendre et d'utiliser des imprimés dans les activités quotidiennes, que ce soit à la maison, au travail et dans la collectivité pour atteindre ses objectifs, parfaire ses connaissances et accroître son potentiel »⁵. Le rapport EILA indique qu'il existe une association étroite entre les aptitudes à la lecture et à l'écriture dans un pays et ses performances économiques.

Les études PISA ([programme international pour le suivi des élèves](#)) ont suivi : la première phase a été menée en 2000 auprès des élèves de 15 ans (élèves qui approchent la fin de la scolarité obligatoire) dans 32 pays. Elle a mesuré les acquis des élèves en lecture, mathématiques et sciences avec un accent spécifique sur la lecture. Il est prévu que l'évaluation soit répétée tous les trois ans avec une rotation de l'accent principal entre les trois domaines.

Dans l'enquête PISA 2000, la littéracie à la lecture est définie comme la « capacité de comprendre et d'utiliser des textes écrits mais aussi de réfléchir à leurs propos. Cette capacité devrait permettre à chacun de réaliser ses objectifs, de développer ses connaissances et son potentiel et de prendre une part active dans la société »⁶.

Toujours dans PISA 2000, la littéracie mathématique est définie « comme l'aptitude d'un individu à identifier et à comprendre les divers rôles joués par les mathématiques, à porter des jugements fondés à leurs propos et à s'y engager, en fonction des exigences de sa vie présente et future, de sa vie professionnelle, de sa vie sociale avec son entourage et ses proches, en tant que citoyen constructif, impliqué et réfléchi. La littéracie mathématique désigne ici la capacité à utiliser de manière fonctionnelle les connaissances et compétences mathématiques et non la maîtrise des mathématiques telles qu'elles sont envisagées dans les programmes d'enseignement ». Ainsi, les aptitudes à la lecture, à l'écriture et au calcul sont également envisagées comme des compétences transversales.

Selon B. Rey⁷, les compétences transversales, également appelées savoir-faire génériques ne sont liées à aucune discipline spécifique mais peuvent être appliquées à un large éventail de domaines et de situations. Le terme « transversal » ne renvoie pas à des éléments communs à différentes compétences disciplinaires mais à un aspect supplémentaire et non-disciplinaire de ces compétences qui peuvent être utilisées dans d'autres domaines. La transférabilité et la flexibilité des savoir-faire génériques en font des outils inestimables pour une action réussie dans des environnements très temporaires où les compétences purement disciplinaires sont très éphémères. Parmi les compétences génériques, il y a la communication, la résolution de problèmes, le raisonnement, le *leadership*, la créativité, la motivation, le travail en équipe, l'aptitude à apprendre.

Les compétences sociales ou interpersonnelles sont reconnues nécessaires à une participation réelle à toute communauté, notamment dans un environnement multiculturel et multilingue comme l'Union européenne. Dans des économies orientées de plus en plus vers les services, ces savoir-faire sont importants pour l'employabilité d'une personne. La citoyenneté est une compétence sociale qui a présenté beaucoup d'intérêt sur le plan européen et local. Elle est définie comme la participation avisée et active des individus à la communauté à laquelle ils appartiennent. Les citoyens européens sont membres de nombreuses communautés aux niveaux local, régional, national et international, qui leur confèrent des identités séparées mais complémentaires. L'engagement citoyen repose sur la connaissance de ses droits et obligations en tant que membre d'une certaine communauté mais également sur la confiance et l'engagement nécessaires pour exercer ces droits et assumer ses obligations. Il suppose la perception et

3. Conseil de l'Europe, 1997, *Key competencies for Europe, Report of the Symposium in Berne 27-30 March 1996*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.

4. Commission européenne, Direction générale de l'Éducation et de la Culture, 2001, *Rapport de la Commission. Les objectifs concrets futurs des systèmes d'éducation, COM (2001)*.

5. OCDE, 2000, *La littéracie à l'ère de l'information : rapport final de l'enquête internationale sur la littéracie des adultes*, OCDE Statistique Canada, Paris.

6. OCDE, 2001, *Connaissances et compétences : des atouts pour la vie. Premiers résultats de PISA 2000*, OCDE, Paris.

7. Rey B., 1996, *Les compétences transversales en question*, ESF, Paris.

le respect des règles et institutions qui gouvernent la vie dans des sociétés pluralistes. La citoyenneté active va toutefois de pair avec le développement durable.

La culture informatique ou l'utilisation concrète et rationnelle des TIC est présentée comme la clé d'une participation réussie à la société de l'information. L'aptitude à accéder, à sélectionner et à gérer les données utiles est devenue une compétence clé du fait du volume d'informations disponibles en ligne. La maîtrise des TIC fait également office de catalyseur pour l'aptitude à la lecture, à l'écriture, au calcul et à de nombreuses compétences disciplinaires. La connaissance des pratiques de la messagerie, du courrier électronique est une compétence sociale. Des carences dans l'accès en ligne et une compétence en TIC insuffisante chez certains groupes de population peut créer une fracture numérique entre les privilégiés et les exclus de l'informatique.

La compétence en langues étrangères est reconnue comme une ressource économique et sociale indispensable dans une Europe culturellement et linguistiquement multiple et au-delà. La compétence en langues étrangères ne se limite pas au vocabulaire technique dans une langue particulière mais comprend aussi l'ouverture à d'autres cultures et le respect d'autrui et de ses compétences et acquis.

La maîtrise des concepts de base de la science et des technologies est également considérée comme une compétence clé. PISA 2000 définit la culture scientifique « comme la capacité d'utiliser des connaissances scientifiques, d'identifier les questions et de tirer des conclusions fondées sur les faits, en vue de comprendre le monde naturel et de prendre des décisions à son propos, ainsi que de comprendre les changements qui y sont apportés par l'activité humaine ». L'absence de ces aptitudes a de graves répercussions sur la poursuite des études et de l'employabilité dans de nombreux domaines. La capacité à comprendre et à appliquer des concepts scientifiques favorise également le développement des compétences génériques de résolution de problèmes, de raisonnement et d'analyse. En expliquant l'effet des activités humaines sur la nature, cette maîtrise encourage aussi la prise de conscience des questions de développement durable, un autre élément de la citoyenneté active.

Les orientations politiques de l'Union européenne en matière de compétences de base

Étant donné la relation étroite entre l'éducation et la formation et l'emploi, l'action dans le domaine des compétences clés est partie intégrante de la coopération européenne en éducation et de la politique communautaire en matière d'emploi.

Le *Livre blanc* sur l'éducation et la formation⁸ est l'un des premiers documents qui, dans ses premiers objectifs pour une société de l'apprentissage, propose la création d'un processus européen permettant de confronter et de diffuser largement les définitions des « compétences clés » et de trouver les meilleurs moyens de les acquérir, de les évaluer et de les certifier.

Le *Mémorandum sur l'éducation et la formation tout au long de la vie*⁹ dans son premier message réclame de nouvelles compétences de base pour tous tout en soulignant l'importance des qualifications de base traditionnelles (lectures, écriture, calcul). L'éducation de base de haute qualité est présentée comme un fondement essentiel pour une participation soutenue à la société de la connaissance, avec une référence particulière à la compétence « apprendre à apprendre ».

En mars 2000, lors du Conseil européen de Lisbonne, l'UE s'est fixé le nouvel objectif stratégique de devenir « l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative de qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale »¹⁰.

En février 2001, dans la ligne de ce mandat, le Conseil de l'éducation adopte le Rapport sur les objectifs concrets futurs des systèmes d'éducation¹¹ avec trois objectifs stratégiques et treize objectifs associés pour les dix prochaines années¹².

8. Commission européenne, Direction générale XXII - Éducation, Formation et Jeunesse, Direction générale V - Emploi, Relations industrielles et Affaires sociales, 1996, *Livre blanc sur l'éducation et la formation. Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive*, Office des publications officielles des Communautés européennes, Luxembourg.

9. Commission européenne, Direction générale de l'Éducation et de la Culture, 2000, *Mémorandum sur l'éducation et la formation tout au long de la vie*, Document de travail des services de la Commission, SEC (2000) 1832, Commission européenne, Bruxelles.

10. Conseil européen, 2000, Conclusions de la présidence, Communiqué de presse, n° 1/00, Conseil européen de Lisbonne, 23 et 24 mars 2000, Lisbonne.

11. Commission européenne, Direction générale de l'Éducation et de la Culture, 2001, Rapport de la Commission. Les objectifs concrets futurs des systèmes d'éducation, COM (2001) 59 final, Commission européenne, Bruxelles.

12. Les objectifs concrets futurs des systèmes d'enseignement et de formation dans l'UE sont :

Objectif 1 : Améliorer la qualité et l'efficacité des systèmes d'éducation et de formation dans l'UE (1. Améliorer l'éducation et la formation des enseignants et des formateurs ; 2. Développer les compétences nécessaires dans la société de la connaissance, accroître la littératie et la numératie, mettre à jour la définition des compétences de base pour la société de la connaissance, garder la capacité d'apprendre ; 3. Permettre à tous d'avoir accès aux TIC, équiper les écoles et les centres d'apprentissage, impliquer les enseignants et les formateurs, utiliser les réseaux et les ressources ; 4. Augmenter le recrutement dans les filières scientifiques ; 5. Optimiser l'utilisation des ressources, Améliorer l'assurance qualité, Assurer une utilisation efficace des ressources) ;

Objectifs 2 : Faciliter l'accès de tous aux systèmes d'éducation et de formation (1. Créer un environnement propice à l'apprentissage ; 2. Rendre l'éducation et la formation plus attrayantes ; 3. Favoriser la citoyenneté active, l'égalité des chances et la cohésion sociale) ;

Objectif 3 : Ouvrir au monde extérieur les systèmes d'éducation (1. Renforcer les liens avec le monde du travail, la recherche

Un programme de travail détaillé pour la mise en oeuvre de ces objectifs est adopté en février 2002¹³. Le Conseil européen de Lisbonne a appelé les États membres, le Conseil et la Commission à adopter un cadre européen définissant « *les nouvelles compétences de base dont l'éducation et la formation tout au long de la vie doivent permettre l'acquisition : compétences en technologies de l'information, langues étrangères, culture technologique, esprit d'entreprise et aptitudes sociales* »¹⁴.

Le conseil européen de Stockholm en mars 2001 a confirmé l'importance de ces matières et a défini l'amélioration des compétences de base, des TIC, des mathématiques, des sciences et de la technologie comme domaines prioritaires. Pour chacune des trois priorités, la Commission a mis en place un groupe d'experts.

Le groupe sur les compétences de base propose huit principaux domaines de compétences clés : la communication en langue maternelle, la communication en langues étrangères, les TIC, la numératie et les compétences mathématiques, sciences et technologie, l'esprit d'entreprise, les compétences interpersonnelles et civiques, apprendre à apprendre et la culture générale.

Le Conseil européen de Barcelone en mars 2002 réitère l'appel de l'Union européenne pour d'autres actions dans le domaine des compétences de base. Les langues étrangères et la littéracie numérique ont été choisies comme deux compétences clés méritant davantage d'attention. Le Conseil annonce son soutien pour l'apprentissage précoce des langues étrangères et l'introduction générale d'un certificat d'utilisateur d'Internet et des ordinateurs pour les élèves de l'enseignement secondaire. Il appelle également à la promotion de la dimension européenne dans l'éducation et son insertion dans les travaux sur les compétences de base en 2004. Les compétences en matière de TIC relèvent de l'initiative *eLearning* : le principal objectif de *eEurope 2002*¹⁵ est de connecter toutes les écoles à l'Internet et d'améliorer leur accès aux ressources multimédias. Le plan d'action *eEurope 2005*¹⁶ vise à améliorer le taux de culture numérique avec l'aide des services publics en ligne, y compris l'éducation.

Le plan d'action de la Commission en matière de compétences et de mobilité¹⁷ recommande que tous les citoyens aient la possibilité d'acquérir gratuitement certaines compétences clés, y compris la lecture, l'écriture et le calcul, mais aussi les mathématiques, les sciences, la technologie, les langues étrangères, les aptitudes permettant d'« apprendre à apprendre », la sensibilisation culturelle, les compétences sociales/personnelles, l'esprit d'entreprise et la culture technologique, y compris les compétences relatives aux TIC.

La montée en puissance de l'intérêt pour les compétences clés en Europe a été influencée par l'*International Association for Educational Achievement (IEA)* et l'OCDE qui ont largement participé à la définition et à l'évaluation des compétences clés. L'orientation définie a été d'améliorer les résultats des élèves tout en limitant les dépenses.

Convergences et divergences dans l'Union européenne

Alors que la formation tout au long de la vie est considérée de plus en plus souvent comme une responsabilité individuelle, la société doit demeurer garante des fondations et donner aux jeunes générations le bagage nécessaire en matière de compétences clés (*Education & Formation 2010*). Les compétences de base doivent être acquises à l'école pendant la période d'enseignement obligatoire, mais aussi en dehors de l'école. Les connaissances et les aptitudes acquises dans l'enseignement formel peuvent devenir des compétences quand elles sont utilisées dans un contexte moins formel. C'est également le cas des connaissances et aptitudes acquises hors de l'école qui, appliquées en milieu scolaire peuvent se transformer en compétences.

Deux idées fortes ressortent de la rhétorique de la Commission européenne : acquérir des compétences de base durant la scolarité obligatoire et les acquérir pour s'« adapter » au marché du travail.

L'acquisition des compétences de base durant la scolarité obligatoire

Dans tous les États de l'UE, la fin de l'enseignement obligatoire dépend de l'âge de l'élève et non de l'acquisition d'un certain niveau de compétences clés. Il s'étend sur une période de 9 à 13 ans. Il commence généralement à 6 ans, sauf au Luxembourg et en Irlande du Nord où les enfants commencent à 4 ans, mais certains pays offrent une forme d'instruction pré-primaire non obligatoire comme en France. À la fin du primaire, seuls les élèves en Allemagne, au Luxembourg et en Autriche choisissent une filière ou un type d'enseignement spécifique.

et la société dans son ensemble ; 2. Développer l'esprit d'entreprise ; 3. Améliorer l'enseignement des langues étrangères ; 4. Accroître la mobilité et les échanges ; 5. Renforcer la coopération européenne).

13. Conseil de l'Union européenne, 2002, *Programme détaillé sur le suivi des objectifs des systèmes d'éducation et de formation en Europe*, Conseil de l'Union européenne, Bruxelles.

14. Conseil européen, 2000, Conclusions de la présidence, Communiqué de presse, N°1/00, Conseil européen de Lisbonne, 23 et 24 mars 2000, Lisbonne.

15. Conseil de l'Union européenne, Commission européenne, 2000, *eEurope 2002. Une société de l'information pour tous, Plan d'action préparé par le Conseil et la Commission européenne en vue du Conseil européen de Feira, 19-20 juin 2000*, Conseil de l'Union européenne.

16. Commission européenne, 2002, *eEurope 2005 : une société de l'information pour tous. Plan d'action à présenter en vue du Conseil européen de Séville des 21 et 22 juin 2002*, Communication de la Commission au Conseil, au Parlement européen, au Comité économique et social et au Comité des Régions, COM (2002) 263 final, Commission européenne, Bruxelles.

17. Commission européenne, Direction générale de l'Emploi et des Affaires sociales, 2002, *Plan d'action de la Commission en matière de compétences et de mobilité, Communication de la Commission au Conseil, au Parlement européen, au Comité économique et social et au Comité des Régions, COM (2002) 72*, Commission européenne, Bruxelles.

Les objectifs éducatifs énumèrent le savoir, les aptitudes et les compétences que les jeunes devraient avoir acquis lorsqu'ils atteignent un certain âge ou un niveau d'enseignement particulier. Les programmes d'études traduisent ces objectifs en contenu pédagogique qui est presque invariablement divisé en matières et en disciplines.

« *Certaines matières sont enseignées de manière emboîtée dans d'autres et complètement séparée de la vie des élèves hors des murs de l'école, et, pire encore, de leur vie après l'enseignement obligatoire. Il s'agit partiellement d'un problème de transfert mais ce programme déconnecté traduit aussi partiellement des traditions bien ancrées dans la pratique pédagogique* »¹⁸.

Le défi consiste à organiser les programmes de manière à démontrer l'interrelation entre le contenu des différentes matières et des différents sujets, mais aussi les programmes doivent confirmer aux élèves la relation entre l'enseignement d'une matière et la vie réelle afin de montrer l'utilité de la formation. L'objectif final est la préparation des apprenants à un fonctionnement efficace en dehors du contexte scolaire.

Il en résulte une acquisition de connaissances, de savoir-faire et de compétences qui peut être transférée vers des situations réelles. Cependant, tout le monde ne réussit pas à appliquer les connaissances et les savoir-faire acquis dans un contexte spécifique à une nouvelle situation. Selon la [Commission européenne](#), l'enseignement doit donc adopter des méthodes pour faciliter et encourager le transfert nécessaire pour que les individus prennent leur vie en charge. Cela exige un glissement des méthodes d'enseignement centrées sur l'enseignant vers celles axées sur l'apprenant. Les enseignants ne fournissent alors plus les connaissances à mémoriser, mais aident les élèves dans leur processus de construction de compétences. À partir de leurs connaissances et de leurs expériences antérieures, ils enseignent des connaissances disciplinaires et favorisent aussi les aptitudes de réflexion créative et critique et la capacité à apprendre en impliquant les élèves dans le travail en classe. L'acquisition de compétences impose un engagement de la part de l'apprenant. Le rôle de l'enseignant consiste à faciliter l'apprentissage en guidant les élèves dans leur effort pour appliquer leurs connaissances et savoir-faire à de nouvelles situations de manière à en faire des adultes compétents.

Toujours selon la Commission européenne, les examens traditionnels ne permettent pas d'évaluer correctement les élèves. Les épreuves sont trop orientées vers la mémorisation des informations et la production de la réponse « correcte » plutôt que vers l'application des connaissances par l'intermédiaire de la réflexion critique et créative. Puisque les enseignants et les élèves ont une idée raisonnable des questions d'examen probables, il y a un danger que l'enseignement et l'apprentissage soient réduits aux aspects du programme d'études les plus susceptibles d'être évalués par un examen. Le résultat indésirable de cette situation est que les connaissances factuelles sont apprises et mémorisées afin de réussir des examens et non en vue d'une mobilisation au cours de la vie adulte. Les diplômes et certificats décernés sur la base de ces examens récompensent uniquement la mémorisation de connaissances à un moment précis dans le temps ou valident la fin d'un niveau d'enseignement spécifique. Le type d'évaluation exerce dès lors une influence prépondérante sur le contenu et les méthodes utilisées pour enseigner et apprendre. Les écoles sont capables d'évaluer les connaissances et les savoir-faire des élèves, mais pas nécessairement leurs compétences.

Les compétences de base pour s'adapter au marché du travail

Dans la Communauté européenne, le savoir est promu au rang de force motrice du développement personnel et professionnel. Ceux qui acquièrent des connaissances maîtrisent des savoir-faire et les transforment en compétences utiles qui stimulent les progrès économiques et technologiques tout en tirant satisfaction personnelle et bien-être de leurs efforts. On parle fréquemment de la nécessité de « qualifier » la main d'œuvre afin de garantir un développement durable d'économies à forte composante de connaissance qui s'appuient de plus en plus sur le secteur tertiaire. Cette amélioration des qualifications est considérée comme un processus dynamique qui commence par une solide formation de base et est entretenue par l'apprentissage tout au long de la vie. Les connaissances factuelles pertinentes peuvent rapidement être mobilisées et transférées grâce aux nouvelles technologies de l'information et de la communication. Simultanément, la probabilité de conserver le même emploi, dans le même secteur économique ou un emploi rémunéré pendant toute la vie professionnelle s'atténue de jour en jour.

Face à l'élargissement de l'Union européenne (UE), à un vieillissement de la population, à une immigration croissante, à des carrières de plus en plus complexes, à des taux de chômage en permanence très élevés et aux risques d'exclusion sociale qui y sont associés, les pays européens se sont intéressés dès 2002 aux compétences de base dont les adultes pourraient avoir besoin dans le futur. Ces pays s'attachent de plus en plus à identifier les connaissances, les savoir-faire, les compétences, les aptitudes et les attitudes qui permettront à leurs citoyens de jouer un rôle actif dans la future société mue par le savoir.

L'examen des qualités nécessaires à une participation réelle à la vie politique, sociale et culturelle se poursuit aux niveaux national et international. Une réflexion particulière dans ce débat porte sur la relation entre l'économie et l'enseignement de base. L'efficacité de ce dernier à préparer les jeunes à une intégration économique et sociale réussie ne cesse d'être remise en question.

D'après la Direction générale de l'Emploi et des Affaires sociales de la Commission européenne¹⁹, les travailleurs disposant de peu de qualifications (à savoir moins que l'enseignement secondaire supérieur) sont les plus vulnérables.

18. Perkins D.N. & Salomon G., *The science and Art of Transfer, Transfer at Risk* (disponible sur : <http://learnweb.harvard.edu/alps/thinking/docs/trancost.htm>).

19. Commission européenne, Direction générale de l'Emploi et des Affaires sociales, *Communication de la Commission au Conseil, au Parlement européen, au Comité économique et social et au Comité des Régions, 2002, COM (2002) 72, Plan, d'action de la*

bles. En 2000, 12,1 % de ceux ayant un faible niveau d'enseignement étaient inscrits comme demandeurs d'emploi alors que la moyenne générale se situait à 8,4 %. Au cours de la même période, seuls 6,1 % des travailleurs peu qualifiés ont suivi une formation par rapport à 8 % pour l'ensemble des travailleurs.

L'impact des compétences clés sur la justice sociale et économique est également présentée comme une préoccupation.

Le déséquilibre dans l'acquisition des compétences de base est souvent considéré comme la raison principale de la fracture sociale et des écarts de revenus qui conduisent à la marginalisation et finalement à l'exclusion sociale. Si les pays européens souhaitent développer l'ensemble du potentiel de leurs ressources humaines, il leur serait préjudiciable de diviser leur population entre ceux qui bénéficient de nombreuses compétences et ceux qui en n'ont guère.

Cette situation souligne également la nécessité de réconcilier d'une part la dimension concurrentielle d'une société qui exhorte à l'excellence, à l'efficacité, à la diversité et au choix, et d'autre part la dimension coopérative qui prône la justice sociale et l'égalité des chances, la solidarité et la tolérance.

Ces deux exigences opposées se reflètent également dans certaines aptitudes humaines promues au rang de compétences clés, telles que la confiance en soi, la prise de risque, l'initiative et l'esprit d'entreprise, d'une part, et le travail en équipe, la considération, la solidarité, le dialogue et la citoyenneté active, d'autre part.

Compétences de base et orientations politiques en Europe

En Europe, l'acquisition des compétences clés comme objectif de l'enseignement général obligatoire a été initiée par la Belgique francophone. En 1997, la Communauté française de Belgique a fait des compétences clés une priorité du programme et vote le décret « Missions » qui spécifie les compétences transversales et disciplinaires à acquérir par tous les élèves de l'enseignement général obligatoire.

En Angleterre et au Pays de Galles, la révision en 1995 du Programme national a réduit le contenu obligatoire du programme d'études : l'un des objectifs de ce changement était de permettre aux écoles de consacrer plus de temps au développement des compétences clés en communication, numératie et technologies de l'information. C'est cependant la révision de 2000 qui a mis en valeur les possibilités de développer ces compétences, ainsi que les compétences clés dans un sens plus large : coopération, amélioration de l'apprentissage et de la performance individuelle et résolution de problèmes.

Les compétences essentielles sont apparues en Écosse en 1970 dans les discussions sur l'enseignement, mais ce n'est qu'en 1994 qu'elles ont été formulées clairement. À l'origine uniquement destiné à l'enseignement secondaire supérieur, le concept de *Core Skills* a été étendu à d'autres domaines du système éducatif en 2000.

Après un large débat en 2001, le Portugal a finalement restructuré son programme national autour des compétences essentielles qui comprennent les compétences générales, une large palette de compétences disciplinaires et les expériences pédagogiques qui devraient être offertes à tous les élèves.

La principale différence entre les pays est le type de compétences (transdisciplinaires, disciplinaires ou les deux) considéré comme compétences de base. Les compétences clés transdisciplinaires concernent le Royaume-Uni et la Belgique flamande, les compétences clés disciplinaires la Belgique germanophone, les compétences clés à la fois disciplinaires et transdisciplinaires le Portugal, la Belgique francophone, l'Allemagne, le Luxembourg et l'Autriche.

En Europe, le développement des compétences de base dans les programmes de l'enseignement général obligatoire est clairement identifié dans quatre pays :

- La Belgique francophone depuis 1997 avec les socles de compétences, les compétences terminales et les savoirs requis définis comme compétences transversales et disciplinaires dont la maîtrise est considérée comme nécessaire à l'intégration sociale et à la poursuite des études.
- Le Portugal depuis 2001 avec les *competências essenciais* (compétences essentielles) qui sont l'ensemble des connaissances et savoir-faire généraux pour tous les citoyens dans la société moderne.
- L'Angleterre et le Pays de Galles depuis 2000 avec les *Key skills* (compétences clés) qui sont des compétences génériques dont les individus ont besoin pour participer à une force de travail flexible, adaptable et concurrentielle et pour l'apprentissage tout au long de la vie.
- L'Écosse en 2000 avec les *Core Skills* (compétences essentielles) qui sont de vastes compétences transférables dont les individus ont besoin pour participer pleinement, activement et de manière responsable à la société.

Sept autres pays européens débattent d'une intégration des compétences clés dans leurs programmes :

- La Belgique germanophone avec les *Schüsselkompetenzen* (compétences clés) qui sont des compétences disciplinaires qui doivent être acquises par chaque élève.
- La Belgique flamande avec les *Sleutelcompetenties* (compétences clés) qui sont des compétences transférables (applicables dans de nombreuses situations et contextes) et multifonctionnelles (qui peuvent être utilisées pour atteindre plusieurs objectifs, résoudre différents problèmes et réaliser différentes missions).
- L'Allemagne, avec à la fois les *Schlüsselkompetenzen* (compétences clés), les *Basiskompetenzen* (compétences de base) et les *Schlüsselqualifikationen* (qualifications clés), qui sont des compétences transversales et disciplinai-

res représentant un ensemble logiquement cohérent d'attitudes, de valeurs, de connaissances et de savoir-faire indispensables pour fonctionner efficacement aux niveaux personnel et professionnel.

- Le Luxembourg avec les compétences de base qui sont les connaissances et savoir-faire qui permettent aux enfants d'apprendre et d'étudier.
- L'Autriche avec les *Grundkompetenzen* (compétences de base) qui ne sont pas encore définies.
- L'Irlande du Nord avec les *Key transferable skills* (compétences clés transférables) qui sont des compétences génériques dont les individus ont besoin pour participer à une force de travail flexible, adaptable et concurrentielle et pour l'apprentissage tout au long de la vie.
- La France avec le socle commun (voir rapport Thélot).

Compétences de base et évaluation

Les pays qui ont adopté la notion de compétences de base, à l'exception du Portugal, ont aussi fixé des normes de performance nationales.

La Communauté française de Belgique a fixé deux niveaux de performance des compétences clés, à savoir des seuils de compétence à la fin de la 2^{ème} année de l'enseignement secondaire et des compétences finales à l'issue de l'enseignement obligatoire.

En Angleterre et au Pays de Galles, une échelle de huit niveaux permet de mesurer le progrès des élèves dans toutes les matières du programme national de 1989. Les élèves sont supposés améliorer progressivement leur performance jusqu'à atteindre au moins le niveau cinq ou six à l'âge de 14 ans. Il existe également des objectifs d'apprentissage nationaux en Angleterre et au Pays de Galles pour le pourcentage général des élèves atteignant le niveau attendu en anglais (et gallois au Pays de Galles) et en mathématiques à 11 et 14 ans.

En Écosse, la première évaluation des compétences essentielles s'effectue à la fin de l'enseignement obligatoire : les résultats sont notés sur une échelle à cinq niveaux dans le profil des compétences essentielles que les apprenants peuvent compléter à mesure qu'ils progressent dans la poursuite de leurs études.

Les Länder allemands se sont engagés à introduire des normes communes pour les matières essentielles en 2004. L'Autriche s'est engagée dans une révision du programme en vue de déterminer un certain nombre de compétences clés et de normes minimales pour l'enseignement secondaire inférieur.

Par contre, au Portugal, le programme national affirme explicitement que les compétences essentielles ne représentent pas des niveaux minimaux à atteindre. C'est également le cas de la Communauté germanophone de Belgique, l'Espagne et les Pays-Bas qui rendent la poursuite des objectifs pédagogiques obligatoires sans prescrire toutefois des niveaux minimaux à atteindre et les écoles sont tenues d'aider les élèves à atteindre les niveaux les plus élevés possibles.

2.2. Standards de formation

Les standards de formation (définition)

Les pays les mieux classés du programme PISA ont réorienté leur pilotage du système éducatif. La qualité du système d'enseignement passe non pas par des directives et des réglementations détaillées, mais par la définition d'objectifs dont l'accomplissement doit être vérifié. Les standards de formation sont fondés sur des modèles de compétences et vont servir au *monitoring* de l'éducation, de l'évaluation des programmes scolaires et de leurs *curricula*. Ils vont donc être au centre de l'organisation et de la structure pédagogique des écoles.

Les standards de formation désignent les principaux objectifs du travail pédagogique sous la forme des requis scolaires souhaités. Ils définissent les compétences que les élèves doivent avoir acquises au minimum jusqu'à un degré scolaire précis. Les modèles de compétences concrétisent les contenus et les niveaux de la formation générale.

Les standards de formation laissent aux écoles une grande liberté d'action en termes de planification interne du programme d'enseignement, ce qui nécessite le soutien des instituts de formation des enseignants, des Inspections et des instituts de recherche pédagogique.

Les standards de formation visent à saisir et à évaluer les résultats scolaires en permettant de vérifier si les compétences visées ont été effectivement acquises, ce qui permet aussi de voir dans quelle mesure le système éducatif a rempli sa mission. Les écoles reçoivent alors un retour sur les résultats de leur travail (évaluation des établissements scolaires).

Ils peuvent également fournir des indications pour le diagnostic et l'encouragement individuel, mais le plus souvent les standards ou les tests qui s'y rattachent ne sont pas utilisés pour l'attribution de notes ou de certifications.

Les caractéristiques communes

Si l'on examine les différentes notions de standards de formation dans les pays de l'Union européenne, nous retrouvons le plus souvent les caractéristiques suivantes :

- les standards de formation se rapportent à un domaine d'études précis et font ressortir clairement les principes fondamentaux de la discipline ou de la branche d'enseignement ;

- ils ne couvrent pas toute l'étendue du domaine d'études ou de la discipline, à savoir la totalité des ramifications, mais se concentrent sur un domaine noyau ;
- ils renvoient à des compétences acquises au cours du parcours individuel d'apprentissage jusqu'à un moment précis. Ils visent ainsi un processus d'apprentissage cumulatif et inter-relationnel ;
- ils expriment les conditions minimales que tous les apprenants doivent remplir. Ces standards minimums doivent être valables pour tous les élèves et pour toutes les filières scolaires ;
- ils ne fixent pas seulement une « échelle », mais distinguent différents niveaux de compétences qui se situent en-dessus ou en-dessous, respectivement avant ou après le niveau minimum. Ils permettent ainsi de comprendre des progressions d'apprentissage et de définir des gradations et des profils supplémentaires, lesquels représentent des exigences complémentaires au sein d'une région, d'une école ou d'un type scolaire ;
- ils doivent être formulés de façon claire, concise et compréhensible ;
- les exigences relatives aux standards représentent un défi pour les apprenants et les enseignants, mais elles ne peuvent être remplies que par des ressources et à des investissements réalistes.

Les principales variantes

Il existe diverses variantes de la notion de standard que l'on peut différencier selon qu'ils relèvent de l'input ou de l'output. Les standards se rapportent-ils à l'input et aux processus de l'apprentissage scolaire (comme l'équipement des écoles, la conception de l'enseignement, la qualification des enseignants) ou à l'output, autrement dit avant tout aux résultats scolaires ?

Dans le premier cas, lorsque l'on définit les opportunités d'apprentissage pour les enfants ou les jeunes, on parle, aux États-Unis, d'« *opportunity-to-learn standards* ». Dans le débat international, lorsque l'on parle de « standards », on fait en général référence à des normes en termes de résultats scolaires. Et à l'intérieur de ce type de standards, des différenciations s'imposent à nouveau.

A quel niveau d'abstraction formule-t-on des standards : au niveau des objectifs généraux de l'éducation et des valeurs ciblées, des compétences plus ou moins spécifiques dans les différents domaines, des objectifs et des contenus d'apprentissage (« *content standards* »), ou au niveau des valeurs de test, où le standard peut être marqué sur l'échelle des scores (« *performance standards* ») par un seuil (« *cut-off point* ») ?

Quel niveau-cible spécifie-t-on : un niveau basique, qui doit être atteint par (presque) tous les élèves (standards minimum), un idéal (standards maximum), ou plutôt un niveau moyen d'exigence (standards réguliers) ?

Concernant ces interrogations, les États ont adopté divers principes. Parfois, plusieurs types de standards coexistent, aux interprétations toutefois divergentes (Suède). Plus généralement, l'utilisation de certaines conceptions de la notion de « standards » reflète des traditions culturelles et politiques différentes ainsi que des modèles de pilotage divers (Suède, États-Unis).

Lorsque les standards de formation sont liés aux résultats, ils visent des compétences spécifiques dans les différentes matières, mais peuvent en quelque sorte être étendus vers le « haut » ou vers le « bas ». Ils s'orientent en fonction des objectifs généraux de l'éducation et peuvent par principe être transposés (opérationnalisés) en épreuves et en échelles de test. On peut distinguer dans le cadre des modèles de compétences différents niveaux de compétences et de fixer, parmi ceux-ci, un niveau de compétences précis comme standards minimum.

Jusqu'à présent, l'utilisation de normes de performance communes pour évaluer les acquis des élèves n'est pas très répandue dans les pays de l'UE. Selon les défenseurs de ces tests, les normes uniformes relèveraient la qualité générale de l'éducation en obligeant tous les apprenants à atteindre le même niveau de réussite.

Leurs adversaires insistent sur les grandes différences de capacité et de maturité d'un élève à l'autre et affirment que les normes minimales communes peuvent ne pas être suffisamment élevées pour être accessibles à tous. Certains jugent que des normes uniformes empêchent les écoles d'adapter librement les normes aux circonstances dictées par leur contingent d'élèves.

Standards et évaluation

Vers une évaluation de l'« input » à l'« output »

Avant le programme PISA mis en place par l'OCDE qui évalue les systèmes éducatifs nationaux dans le cadre du comparatisme, les systèmes d'éducation sont dirigés essentiellement par l'input : plans budgétaires, plans d'études, lignes directrices générales, dispositions relatives à la formation des enseignants, directives d'examens, etc.

Par la suite, il est question d'orienter la politique éducative et le développement scolaire sur l'output, c'est-à-dire sur les performances de l'école et principalement sur les résultats scolaires des élèves.

L'idée n'est pas de s'appuyer uniquement sur le niveau moyen des résultats scolaires. L'école n'a pas pour seule fonction de garantir la performance individuelle, mais elle sert aussi à l'auto-compréhension culturelle et à la cohésion sociale.

Cependant, les objectifs de la formation et les résultats de l'apprentissage réellement atteints constituent le cœur du débat sur la qualité. Il faut donc formuler quelles sont les attentes à l'égard des écoles en termes de résultats. La conception de standards de formation devrait être compatible avec d'autres critères de qualité, comme la réduction des disparités.

Les standards de formation permettent que le développement de la pédagogie scolaire se fonde sur des objectifs impératifs et clairs et tire systématiquement des leçons des résultats. Ils ne s'opposent pas à la responsabilité individuelle des établissements scolaires, ni à la responsabilité professionnelle de chaque enseignant. Ils n'enferment pas l'enseignant dans un cadre prescriptif, mais donnent aux écoles des marges de manœuvre en termes de contenus et de pédagogie.

Les objectifs de l'éducation émanant de la société constituent le cadre de référence pour les standards de formation. L'enracinement des standards et des modèles de compétences dans des objectifs éducatifs généraux leur confère un fondement théorique et offre en même temps une solution pragmatique pour résoudre quelques problèmes classiques d'élaboration et de légitimation du développement des *curricula*.

Évaluation et performance

L'évaluation est reconnue dans de nombreux pays de l'UE comme un outil de suivi du progrès individuel des élèves et d'accompagnement de leur développement. La focalisation sur les méthodes d'évaluation formatives qui en résultent est cohérente avec le glissement général de la mesure des connaissances vers l'évaluation de la performance en ce qui concerne les capacités, les savoir-faire et les compétences.

L'évaluation des résultats pédagogiques à l'issue de l'enseignement obligatoire vise à savoir dans quelle mesure les élèves ont assimilé l'offre éducative des écoles.

Au Royaume-Uni, le système de qualification a une portée plus large et ne se limite pas à un groupe d'âge particulier ; il sert aussi à évaluer et à certifier la connaissance de la matière et les savoir-faire, y compris les compétences de base, à tout âge.

En Écosse, chaque *Standard Grade* et chaque cours national a été évalué afin d'établir son équivalent en *Core Skills*. Le système prévoit aussi la certification des compétences essentielles individuelles. Selon leurs aspirations et leurs capacités, les jeunes sont ainsi en mesure de construire leur propre profil de compétences clés.

En Angleterre, au Pays de Galles et en Irlande du Nord, les élèves qui quittent l'école sans avoir obtenu de qualification minimale (GCSE) en anglais, mathématiques et TIC sont encouragés à acquérir une ou plusieurs compétences clés supplémentaires en communication, numératie et/ou technologies de l'information, via la formation complémentaire ou une formation professionnelle.

Au Danemark, la participation à l'examen de fin d'études de l'enseignement obligatoire est facultative, même si près de 90 % des élèves présentent l'examen.

L'évaluation par les tests

Dans la majorité des pays, des tests de mesure des acquis des élèves sont fixés et corrigés, directement par les enseignants des écoles. Quelques pays organisent des tests centralisés afin d'évaluer les acquis des élèves en vue de les faire passer dans la classe supérieure ou de leur octroyer un certificat, notamment au Danemark, en France, en Irlande et au Royaume-Uni. En lieu et place ou en plus du recours à des tests centralisés établis pour mesurer les connaissances pédagogiques de chaque élève, certains pays utilisent les tests pour suivre la performance générale du système éducatif.

L'Italie envisage des changements en introduisant des dispositions plus normalisées d'évaluation à la fin des 5^{ème} et 8^{ème} années, tout en envisageant de réduire la responsabilité de l'enseignant dans l'évaluation de l'élève en faisant appel à l'Institut national d'évaluation.

La Communauté française de Belgique organise des évaluations externes depuis 1994. Il s'agit d'évaluations du niveau de compétence (généralement en français et en mathématiques) ou au début de certains degrés afin que les enseignants puissent adapter le travail nécessaire pour atteindre les niveaux requis à la fin de l'étape concernée.

L'évaluation à l'échelle nationale des élèves en français et en mathématiques à l'âge de 8 ans (3^e année de l'enseignement primaire) et 11 ans (1^e année de l'enseignement secondaire) a été introduit en France en 1989.

L'Espagne et l'Italie évaluent aussi régulièrement les élèves pour connaître leur niveau et savoir-faire dans certaines matières.

En Irlande, presque toutes les écoles primaires utilisent des tests normalisés au moins une fois par an pour mesurer les acquis des élèves en littérature et en numératie.

Le Portugal a introduit des tests nationaux pour évaluer le niveau des élèves en portugais et en mathématiques à la fin de chacun des trois cycles de l'enseignement obligatoire.

Les évaluations nationales en Finlande donnent des informations sur la mesure selon laquelle les résultats des élèves atteignent les objectifs du programme-cadre. Elles constatent la performance dans les matières essentielles et interdisciplinaires mais également les compétences comme celle d'apprendre à apprendre, la motivation à l'apprentissage et la communication.

En Suède, des tests nationaux en suédois, anglais et mathématiques sont conçus pour mesurer le niveau de l'élève à la fin des 5^e et 9^e années.

3. Évaluation et culture commune en France

En France, la démocratisation de l'école stagne depuis les années 1990 : il semblerait que les pratiques didactiques et pédagogiques ne soient pas adaptées à une scolarisation de masse, que les élèves soient dans un rapport utilitariste à l'école et non dans une logique d'appropriation des savoirs.

Par ailleurs, l'augmentation des diplômés a entraîné celle de leur utilité sociale. L'école peut prendre acte des inégalités et s'y adapter en devenant plurielle : actions de socialisation et programmes allégés dans les quartiers populaires, transmissions de connaissances culturellement valorisées dans les quartiers bourgeois. L'école peut aussi viser une culture commune de haut niveau pour tous tout en refondant la culture scolaire avec des objectifs de savoirs exigeants et communs à tous afin d'élever le niveau culturel de tous.

La préparation des standards européens a une influence certaine, mais la notion de « socle commun » est l'héritière d'une culture commune avec comme base la citoyenneté et donc les compétences sociales qui doivent être maîtrisées pour être intégrées à la nation.

Le socle commun n'a donc pas pour objectif de préparer à l'emploi. Pourtant, entre le socle commun héritier du plan Langevin-Wallon et sa réduction ultérieure qui voudrait le limiter à la maîtrise du français, des mathématiques, d'une langue étrangère et à l'utilisation de l'ordinateur, d'autres compétences, comme les questions relatives au corps et aux arts, disparaissent.

Le [rapport Thélot](#) et la [Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 24 avril 2005](#) en émanent. Officiellement, cette loi « assigne au système éducatif des missions renouvelées autour d'un objectif central : assurer la réussite de tous les élèves. La préparation de la rentrée 2005 s'inscrit dans cette perspective. Elle prend en compte également la mise en application de la Loi organique relative aux lois de finances (LOLF) au 1er janvier 2006 » ([Circulaire n° 2005-067 Préparation de la rentrée scolaire 2005. Bulletin officiel, n° 18, 5 mai 2005](#)).

3.1. Rappels historiques sur les politiques éducatives

Sous l'Ancien Régime, l'instruction est le domaine réservé de l'Église qui se prévaut du monopole dans le primaire. Durant la révolution, l'école devient un enjeu politique, les enfants étant de futurs citoyens. La Nation doit prendre en main l'instruction publique, l'organiser, définir des programmes et le rôle des enseignants.

Selon Plenel¹, les projets de l'école républicaine sont nombreux (25 entre 1791 et 1799) et trois types de discours peuvent être confrontés : au nom de l'égalité, le premier revendique un cadre national, des contrôles verticaux et une unité institutionnelle ; le second est favorable à la liberté et à la diversité, le laisser-faire éducatif où l'État se contente de garantir les conditions générales de libre développement du marché éducatif ; le troisième plaide pour un contrôle horizontal, confiant aux communautés, municipalités et clubs révolutionnaires les prérogatives scolaires essentielles. Ce dernier discours devient prépondérant avec l'idée de faire surveiller les écoles primaires et les enseignants par des assemblées constituées par les pères de famille (décret de 1793). Durant le XIX^e siècle, différentes réformes ont lieu : celles de Napoléon sur la formation de l'Université (1802 et 1810), celle de Guizot sur l'enseignement primaire (1833), celle de Falloux qui permet à l'Église un retour en force dans l'instruction (1850), celles de Ferry sur la gratuité, l'obligation et la laïcité de l'enseignement primaire (1880 et 1882).

L'instruction devient alors un outil de gouvernement et les élèves les futurs défenseurs de l'Empire. Afin de former des futurs fonctionnaires qui lui seront acquis, Napoléon remplace les écoles centrales nées de la Révolution par les lycées qui sont placés sous le contrôle impérial par l'intermédiaire des inspecteurs généraux. Il fonde de 1802 à 1810 l'Université Impériale qui deviendra le ministère de l'Instruction publique en 1824 puis ministère de l'Éducation nationale en 1832. C'est l'origine de la forte centralisation du système éducatif actuel. L'Université Impériale devient une corporation laïque avec une autonomie budgétaire et décisionnelle importante. Les inspecteurs généraux relient le gouvernement et les établissements scolaires en veillant à ce que ces derniers ne disposent pas d'une trop forte autonomie. Selon la loi du 17 mars 1808, le corps des inspecteurs d'académie est créé : ils sont chargés par ordre du Recteur de la visite et de l'inspection des écoles de leurs arrondissements. L'inspecteur d'académie est placé sous la tutelle du Recteur, mais également subordonné au Préfet pour l'enseignement primaire (la loi de 1802 stipulant que ce sont les sous-préfets qui doivent organiser les écoles gérées avant la Révolution par le clergé).

À partir de la Monarchie de juillet, Guizot alors ministre de l'Instruction publique, va déplacer le contrôle de l'école primaire du local au national à partir de sa réforme de 1833. Après une première inspection générale de toutes les écoles primaires (33 356 écoles visitées²) par les inspecteurs d'académie assistés de deux sous-inspecteurs, cette inspection devient annuelle, les sous-inspecteurs devenant les inspecteurs primaires qui font un rapport annuel au Recteur sur les enseignants et les établissements de leur département. Ainsi, au XIX^e siècle, le contrôle de l'Instruction publique se fait principalement par le biais des différents corps d'inspection et porte plus sur les individus que sur les structures.

Les premières statistiques détaillées sont produites en 1842 par Villemin dans son *Rapport au Roi sur l'instruction secondaire*, puis elles seront développées régulièrement par le ministère de l'Instruction publique. Néanmoins, il

1. Plenel E., 1985, *La République inachevée, l'État et l'école en France*, Paris, Payot.

2. Ponteil F., 1966, *Histoire de l'enseignement en France. Les grandes étapes : 1789-1964*, Paris, Sirey.

existe également celles plus générales qui sont produites par le Bureau de la statistique créé en 1800, alimenté par les mémoires demandés aux préfets.

Les lois Ferry de 1881 et 1882 portent sur l'obligation scolaire à douze ans et instituent la gratuité et la laïcité de l'enseignement primaire, mais l'école reste duale : la majorité des enfants, appartenant essentiellement aux classes défavorisées s'arrête au primaire à 12 ans au niveau du certificat d'études primaires, tandis qu'une minorité d'élèves privilégiés, souvent par leurs conditions sociales et économiques, suit les cours du secondaire avec une scolarité plus longue et plus poussée. L'absence de continuité entre les deux cycles témoigne d'un traitement inégalitaire. Après la première guerre mondiale, les Compagnons de l'Université (enseignants des deux cycles) commencent à réfléchir sur l'école unique afin de passer d'un enseignement de classes à un enseignement démocratique, mais c'est la diversification des filières qui est mise en place, notamment avec l'enseignement technique et professionnel durant la première moitié du XX^e siècle. L'orientation lors du primaire reste difficilement modifiable avec d'un côté l'école primaire, l'école primaire supérieure et le brevet, et de l'autre les petites classes du lycée, le lycée et le baccalauréat. En 1959, la réforme Berthoin allonge l'obligation scolaire à 16 ans. La massification de l'enseignement crée des problèmes de recrutement des enseignants et un accroissement de l'échec scolaire. La Réforme Fouchet en 1963 met en place le collège d'enseignement secondaire qui comporte encore trois filières. La loi Haby de 1975 crée le collège unique qui permet notamment de repousser l'âge de l'orientation. Selon A. Prost, l'école n'a plus la même signification qu'au XIX^e siècle : « On ne sépare plus seulement ceux qui ont et ceux qui n'ont pas accès à l'instruction, mais ceux qui ont et ceux qui reçoivent telle ou telle forme de culture »³.

Un certain nombre de recherches, notamment sociologiques, vont s'intéresser aux relations de l'école avec la société et plus précisément à la mobilité sociale. Alors que « l'école affirmait qu'elle assurait une mobilité sociale indépendante du milieu d'origine des individus, les sciences sociales se sont données pour mission de vérifier cette assertion »⁴. Dans *Les Héritiers*, P. Bourdieu et J.-C. Passeron en 1964 montrent que le milieu social influence la réussite scolaire et universitaire. L'école légitime les inégalités sociales en transformant le capital social en capital scolaire. En 1970 dans *La reproduction*, ils montrent que la culture est considérée comme le véhicule de violence symbolique permettant la reproduction sociale. En 1971, ce sont Baudelot et Establet qui montrent dans *L'école capitaliste en France*, qu'à la division de la société en classes sociales correspond une école à deux vitesses qui contribue au maintien du capitalisme. Ces études vont contribuer à remettre en question les moyens mis en oeuvre pour réaliser les principes égalitaires de l'école.

Les politiques éducatives qui suivent visent à répondre à ces inégalités, à commencer par les lois de décentralisation et la mise en place du statut d'établissement public local d'enseignement (EPL) qui recentrent les actions sur l'établissement scolaire, ce dernier étant placé sous la double tutelle de l'État et des collectivités locales (commune pour les écoles, département pour les collèges, région pour les lycées). En 1982, les Zones d'Éducation Prioritaire (ZEP) sont créées afin de renforcer l'action éducative dans les zones où les conditions sociales et économiques peuvent limiter la réussite scolaire des élèves et leur insertion sociale. Il s'agit de s'adapter aux besoins spécifiques des établissements difficiles et donc de remettre en cause la standardisation de l'enseignement comme forme égalitaire qui vise à adapter les élèves au système. Selon la loi d'Orientation de 1989, il s'agit de placer l'élève au centre du système éducatif. Il n'est plus question de classer les élèves en fonction de normes préétablies, mais d'évaluer les compétences de chaque élève pour adapter les pratiques pédagogiques à leurs besoins.

De nombreuses études sont menées à la fois par les chercheurs en sciences de l'éducation et l'Institut national de recherche pédagogique (INRP), tandis que des évaluations sont effectuées par l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale (IGEN). En 1987, la Direction de l'évaluation et de la prospective est créée pour évaluer le système scolaire principalement sur le plan quantitatif. Des évaluations de masse sur les élèves de CE2 et de 6^e commencent en 1989 : leur objectif est de repérer les carences des élèves pour adapter la formation. La DEP met aussi en place des indicateurs pour le pilotage des établissements scolaires, afin de pouvoir les comparer de l'échelle locale à l'échelle nationale, mais aussi servir aux chefs d'établissement comme outil d'autoévaluation. Cela aurait pour effet pervers de faire partir les bons élèves vers les meilleurs lycées suite aux différentes publications des palmarès dans les médias et donc de favoriser une attitude de consommateur par rapport à l'école.

3.2 Approche historique de la notion de culture commune

La III^e République a contribué à séparer le primaire réservé au peuple avec son examen propre, le Certificat d'études primaires, et le secondaire avec le baccalauréat, certification qui demande 7 ans, ce qui demeure dissuasif pour les milieux populaires, alors que les écoles primaires supérieures permettent des sorties qualifiantes à tous les niveaux : certificat d'études primaires supérieures, brevet élémentaire, brevet supérieur. Économiquement, les études sont gratuites dans l'enseignement primaire supérieur et payantes dans les collèges et lycées. Le passage de l'un à l'autre est difficile car les objectifs sont différents et il concerne seulement un élève sur deux mille⁵. Le primaire a été renforcé par le primaire supérieur, mais c'est le secondaire qui reste l'apanage des élites en leur dispensant la culture générale leur permettant d'accéder aux hautes fonctions de l'administration et aux professions libérales. En 1910, Ferdinand Buisson, ancien directeur de l'enseignement primaire sous Ferry, affirme que l'égalité d'instruction n'existe pas car elle est liée à l'inégalité sociale fondée sur la fortune et non sur le travail et le mérite

3. Prost A., 1968, *Histoire de l'enseignement en France. 1800-1967*, Paris, A. Colin, p. 492.

4. Derouet J.-L., 1992, *École et justice, de l'égalité des chances aux compromis locaux*, Paris, Métailié, p. 46.

5. Gontard M., *L'œuvre scolaire de la III^e République, l'enseignement primaire en France de 1876 à 1974*, Toulouse, CRDP, p. 197.

propre des individus⁶. L'école primaire sous la III^e République dispense un savoir pratique et utilitaire et non les bases à partir desquelles il est possible de s'approprier un savoir savant. Dans le secondaire, les humanités ont toutes leur place et c'est avant tout la transmission de la culture dominante qui transparaît dans ses filières d'élites donnant accès à l'université.

Après la première guerre mondiale, l'école unique est pensée par les Compagnons de l'Université comme moyen de réunir les élites scolaires des différents ordres d'enseignement pour assurer un recrutement plus élargi de l'élite sociale et donc une certaine mobilité sociale. Plus tard, le plan Langevin-Wallon de 1947 s'écarte de cet élitisme républicain en voulant instaurer une réforme démocratique où l'enseignement doit assurer aux aptitudes de chacun tout le développement dont elles sont susceptibles⁷, c'est-à-dire que chacun puisse accéder à la culture la plus élevée. Il s'agit de reconstruire l'école « *pour l'adapter aux conditions économiques et sociales, lui permettre d'assumer pleinement son rôle dans une démocratie moderne, l'ouvrir aux évolutions sociales et scientifiques. [...] Tous les enfants, quelles que soient leurs origines familiales, sociales, ethniques, ont un droit égal au développement maximum que leur personnalité comporte. [...] L'enseignement doit donc offrir à tous d'égales possibilités de développement, ouvrir à tous l'accès à la culture, se démocratiser moins par une sélection qui éloigne du peuple les plus doués que par une évaluation continue du niveau culturel de l'ensemble de la nation* »⁸. Le plan Langevin-Wallon définit deux manières de concevoir la « démocratisation » de l'enseignement. L'une individuelle, où tout homme, tout enfant doit pouvoir arriver, s'il le mérite, au maximum. L'autre, beaucoup plus générale, qui conçoit l'élévation générale de la Nation quel que soit le travail ou la fonction qu'auront à exercer les individus. Avec la démocratisation, certains aspects d'une culture commune sont évoqués, comme le principe de « *l'égalité de toutes les tâches sociales, de la haute valeur matérielle et morale des activités manuelles, de l'intelligence pratique, de la valeur technique* », mais aussi l'égalité des formations générales et professionnelles. La culture scolaire est à la fois dépositaire du patrimoine, agent actif de la modernisation, point de rencontre entre le passé et l'avenir. La culture générale commune est associée aux cultures spécialisées relatives aux professions. Après guerre, dans un contexte de « guerre des cerveaux », une politique volontariste permet le développement quantitatif de l'accès à l'enseignement supérieur. Le budget avait été multiplié par 4 et le nombre d'étudiants par 2,5, ce qui n'a jamais été reproduit depuis.

L'ordonnance Bertin du 6 janvier 1959 allonge la scolarité obligatoire de 2 ans pour les enfants ayant 6 ans au 1^{er} janvier 1959. La scolarité portée à 16 ans n'est donc effective qu'en 1967. En 1963, quand le Président De Gaulle intervient pour mettre en place le collège d'enseignement secondaire, son projet demeure cependant de poursuivre la lignée de l'école unique en unifiant les élites scolaires. Dans le milieu des années 50 et le début des années 60, les États-Unis mettent en garde leurs alliés sur le fait que l'URSS est en train de gagner la bataille des cerveaux. De Gaulle met en place le développement des enseignements supérieurs à travers le collège d'enseignement secondaire, établissement polyvalent qui réunit toutes les formes d'enseignement entre la fin des études élémentaires et la fin de la scolarité obligatoire. Le CES regroupe en effet trois filières séparées par leur pédagogie, leur encadrement et leurs débouchés. La voie I est un enseignement général long, classique ou moderne, dispensé par des agrégés et des certifiés, les méthodes d'enseignement sont celles des lycées. La voie II est un enseignement général moderne court par des instituteurs qui ont préparé le diplôme du CAP-CEG enseignants au moins deux disciplines. La voie III est un enseignement terminal dispensé par des instituteurs spécialisés et peut déboucher sur le collège d'enseignement technique (ancêtre du lycée professionnel) et le plus souvent sur la vie active. L'objectif du CES n'est donc pas de rechercher une plus grande justice sociale, mais de mettre en place un recrutement élargi des élites : il n'est pas encore question d'enseignement secondaire de masse, même si une démocratisation limitée et une certaine mobilité sociale accompagnent le recrutement des élites dans le cadre d'une culture d'excellence qui reste celle du secondaire traditionnel (voie I). Les collèges d'enseignement secondaire ont été créés en 1963 par la réforme Capelle-Fouchet. Conçus comme des gares de triage, ils rassemblent toutes les filières dans un même établissement pour faciliter le repérage des bons élèves, auparavant éparpillés, en vue d'un recrutement élargi des élites. L'élitisme républicain s'impose alors comme modèle pédagogique.

Dès 1974, Giscard d'Estaing propose de définir un savoir commun, une culture commune qui rende aux Français leur unité culturelle. Il parle également d'une culture minimale pour tous lors des élections de 1981, mais ses adversaires politiques lui attribuent de vouloir minimiser les savoirs⁹. Le collège unique, en 1975, postule que l'amalgame est fait, mais cette unification s'est faite sur la base d'une culture secondaire et universitaire. C'est le lycée général qui s'impose comme la suite normale du collège unique, les autres filières (lycée technologique, professionnel, apprentissage) étant alors réservés pour ceux qui n'ont pas le niveau dans les disciplines classiques. L'objectif de Haby est l'augmentation du niveau de connaissances et de culture de chaque jeune. Le système scolaire se trouve alors dans l'obligation d'assurer l'accès à un savoir minimal, mais les contours ne sont pas définis.

Dans les années 1970, « *à partir du moment où la scolarisation longue devient la norme, on s'aperçoit que prévoir de nouvelles places ne suffit pas. Si les façons de faire, les références culturelles, les conduites attendues restent exactement ce qu'elles ont été, une part importante du nouveau public éprouve de telles difficultés qu'elle est rapidement éliminée comme inapte* »¹⁰. Diverses commissions s'intéressent alors à l'adaptation des enseignements à l'ensemble des élèves, tout en essayant d'actualiser les savoirs.

6. Buisson F., 1910, « Proposition de loi tendant à rétablir l'égalité des enfants pour le droit à l'instruction », *Journal Officiel*, Paris, Documents parlementaires, annexe 3265, p. 403.

7. Wallon H., 1946, « La réforme de l'enseignement et l'Éducation nouvelle », Conférence de Besançon.

8. Boutan P. & Sorel E., 1998, *Le plan Langevin-Wallon. Une utopie vivante*, Paris, PUF.

9. Nique C. & Lelièvre C., 1995, *L'École des Présidents, de Charles de Gaulle à François Mitterrand*, Paris, Odile Jacob.

10. Isambert-Jamati V., 1989, in Plaisance E., *L'échec scolaire, nouveaux débats, nouvelles approches*, Paris, Éditions du CNRS.

Dans les années 1980, une réforme des contenus d'enseignement est mise en place où les experts, comme les chercheurs sont sollicités, notamment lors de la consultation nationale de 1989. Suite à la loi de 1971 sur la formation professionnelle, le monde des entreprises y est accepté et prend de l'importance, notamment dans ce qui relève de l'enseignement technique et professionnel. Avec un glissement de la notion de savoir à celle de compétence, le débat est animé entre les partisans de la fonction culturelle de l'école et ceux de sa fonction instrumentale. La question du « savoir-plancher » continue à se poser à plusieurs reprises par la suite, mais reste sans réponse. À la demande de François Mitterrand, Pierre Bourdieu rend un rapport en février 1984 qui prône la définition d'un minimum culturel commun. En décembre 1994, Luc Ferry, président du Conseil national des programmes (CNP), pense qu'il serait nécessaire de réactiver l'idéal républicain d'un socle commun de connaissances et de compétences. François Bayrou, destinataire du rapport défendant cette idée, se limite à un glissement sémantique en parlant du « collège pour chacun » et non plus du « collège pour tous ». En mai 1993, François Dubet souhaite que soient définies les compétences et les connaissances qui doivent composer le socle commun. Ségolène Royal invente le « collège pour tous et pour chacun » sans en préciser ni les contenus ni les modalités. Les commissions se suivent par la suite, celle de Fauroux en 1995 mis en place par Bayrou, puis en 1998 par Allègre et encore en 2005 avec Fillon et le socle commun.

Si l'on se réfère aux critères de choix des options européennes dans les lycées, il semblerait que ce soient les finalités pratiques qui l'emportent sur les connaissances culturelles. Par ailleurs, les origines et les destinées scolaires et sociales des lycéens sont différents car les savoirs et les savoir-faire enseignés dans les lycées généraux, les lycées techniques et les lycées professionnels sont différents, ce qui favorise la division du travail. Le tri qui est effectué par l'orientation en fin de 3^e a des implications scolaires et sociales manifestes. Le collège et l'école primaire, du fait de la scolarisation obligatoire jusqu'à 16 ans, représentent les lieux où la transmission et l'appropriation d'une culture commune est possible. Cependant, l'orientation en fin de collège vise à mettre en place des destinées sociales et scolaires fortement inégales. Par ailleurs, chaque création de sections ou de filières correspond à un public qui va occuper certaines fonctions dans la société, donc favorise à travers la hiérarchisation scolaire la hiérarchisation sociale. La création des BTS et IUT a été pensée comme un moyen de former des techniciens d'un certain niveau et de désengorger les universités. Tandis que dans les sections générales, les enseignants habituent les élèves à penser le tout, leurs permettant de juxtaposer différents types de savoirs, dans les sections techniques et professionnelles, les élèves sont limités dans leurs savoirs sur l'homme et la société par des connaissances pratiques, elles-mêmes limitées dans le temps.

Lorsque l'on compare le curriculum prescrit (contenus prescrits officiellement par le ministère) avec le curriculum réel (ce qui est vraiment enseigné en classe) et le curriculum caché (ce qui reste implicite) dans l'enseignement obligatoire (école primaire et collège), la distance est souvent importante. Les choix effectués par les enseignants dépendent de leur formation¹¹ et du public auquel ils s'adressent¹². En passant du principe d'égalité et celui d'équité et en favorisant le développement des politiques locales et la discrimination positive, comme lors de la création des ZEP, il semblerait que cela renforce la discrimination négative en territorialisant les savoirs¹³. Ces pratiques gagneraient à ne pas être occultées dans le débat relatif à la culture commune.

3.3. De la culture commune au socle commun de compétences

Programmes et compétences

Les programmes de l'école primaire et du collège définissent de manière détaillée les compétences que les élèves doivent acquérir dans chacune des matières étudiées, à la fin du cycle, et de manière très précise à la fin de l'école primaire. Les programmes de l'enseignement obligatoire définissent un grand nombre de compétences à atteindre et notamment : écrire, lire, compter.

Par exemple, la maîtrise du langage et de la langue française apparaît tout au long de la scolarité est une priorité, car elle permet à l'élève d'accéder à une progressive autonomie dans son travail intellectuel scolaire et personnel. De la 6^e à la 3^e, l'élève commence à passer d'un usage scolaire du langage, caractérisé par un fort accompagnement de l'enseignant, à un usage plus personnel lui permettant de travailler avec plus d'autonomie, notamment en lecture. Ces compétences sont en cours de construction et donc fragiles et ne se stabiliseront pas avant la fin de la scolarité obligatoire. Elles sont travaillées en permanence et doivent être évaluées dans tous les apprentissages et être l'objet de bilans réguliers.

Les programmes officiels arrêtés par le ministère de l'Éducation nationale fixent les compétences à développer au cours de la scolarité obligatoire. Ces compétences sont réparties en deux groupes : les compétences générales et les compétences spécifiques, qui sont définies par rapport à la compétence prioritaire du langage.

Les compétences générales sont de deux types, l'une relative à la communication orale et l'autre à la communication écrite :

- savoir se servir des échanges verbaux dans la classe : prendre la parole en public est un acte difficile. La maîtrise du langage ne peut être réservé aux meilleurs élèves. Il est donc essentiel que les situations mettant en jeu

11. Ropé F., Bucheton D. & Leloch N, 1994, *Savoirs universitaires, savoirs scolaires*, Paris, L'Harmattan.

12. Isambert-Jamati V., 1984, *Culture technique et critique sociale à l'école élémentaire*, Paris, PUF.

13. Charlot B., (dir.), 1994, *L'école et le territoire : nouveaux aspects, nouveaux enjeux*, Paris, A. Colin.

ces processus de communication soient régulièrement proposées à tous les élèves et conduites avec patience et détermination.

- avoir acquis une meilleure maîtrise du langage écrit dans les activités de la classe : savoir lire pour apprendre et avoir acquis une première compétence d'écriture et de rédaction.

Une particularité du système éducatif français est d'organiser aussi le développement de compétences spécifiques autour de la maîtrise du langage. Toutes les matières sont enseignées avec pour objectif de développer la parole, la lecture et l'écriture. Les compétences par discipline concernent les dix domaines suivants : éducation civique, littérature, observation réfléchie de la langue française, langue étrangère (ou régionale), histoire, géographie, arithmétique, sciences expérimentales et technologie, éducation artistique, éducation physique et sportive. Il existe aussi une compétence nouvelle liée à la maîtrise de l'outil informatique.

L'acquisition des compétences définies, matière par matière, pour la fin de chaque cycle demeure l'objectif constant de l'enseignement dispensé aux élèves. Les programmes arrêtés par le ministère de l'Éducation nationale précisent les compétences à acquérir. Chaque enseignant choisit sa méthode pédagogique (quoique fortement induite par les inspecteurs d'académie dans le primaire) ainsi que les manuels d'accompagnement.

Toutes les disciplines enseignées lors de la scolarité obligatoire contribuent de manière sous-jacente au processus d'acquisition des compétences : c'est ainsi que les cours de français ont pour objectif de permettre aux élèves de comprendre chaque texte qu'ils lisent ou écrivent, de les intéresser aux textes et œuvres littéraires, de leur apprendre à s'informer et à s'approprier les savoirs, et enfin, de leur faire connaître l'usage des différentes façons de convaincre et de persuader.

Chaque année, c'est le maître ou les professeurs qui évaluent les compétences. La certification de l'enseignement obligatoire s'oriente vers une mise en valeur du diplôme national du brevet délivré à l'issue de la scolarité au collège.

Une opération nationale d'évaluation, systématique et obligatoire pour tous les élèves, est organisée chaque année par la Direction de la programmation et du développement du ministère de l'Éducation nationale, à deux étapes de la scolarité obligatoire : au milieu de l'enseignement élémentaire (8 ans, CE2) et à l'entrée de la 6ème (11 ans). L'évaluation à l'entrée en 6ème porte sur les mêmes matières qu'au niveau élémentaire, à savoir le français et les mathématiques. Ces évaluations diagnostiques ont lieu au début de l'année et servent d'outil pour aider les enseignants à ajuster leurs pratiques pédagogiques et donne une mesure du niveau des élèves sur le plan national.

Pour le moment il n'existe pas encore de standards nationaux en France pour évaluer les acquis des élèves ni de réglementation concernant leur notation. Les normes sont fixées par les enseignants et l'évaluation est généralement très globale.

Le Conseil national des programmes et l'allègement des programmes

Depuis la mise en place du [Conseil national des programmes](#) en 1990, les programmes scolaires sont considérés comme trop lourds et doivent être allégés.

La commission Fauroux¹⁴ propose alors une définition des savoirs primordiaux des enfants de 16 ans dont l'acquisition doit être garantie à tous :

- lire, écrire, parler correctement et aisément le français ;
- calculer, connaître les figures et les volumes, être familier de la proportionnalité et savoir apprécier les ordres de grandeur ;
- se situer dans l'espace et le temps, et d'abord dans son environnement immédiat ;
- observer les choses et les êtres vivants, construire et manipuler des machines simples ;
- éduquer son corps, sa sensibilité artistique ;
- acquérir des comportements pratiques et faire siennes les valeurs qui sont au fondement de notre démocratie ;
- respect de l'autre et de soi-même, solidarité avec tout homme et d'abord avec son concitoyen.

Le [Haut conseil à l'éducation](#) installé le 9 novembre 2005 est un organisme consultatif indépendant qui se substitue au Conseil national des programmes et au Haut Conseil de l'évaluation de l'école. Il a pour mission de formuler des propositions à la demande du ministre de l'Éducation nationale, sur la pédagogie, les programmes, l'organisation du système éducatif et la formation des enseignants. Il est notamment chargé de définir le contenu du socle commun de connaissances et de compétences que tous les élèves devront maîtriser à 16 ans. Cette institution devra remettre chaque année au président de la République un bilan des résultats du système éducatif ainsi que des expérimentations menées sur le terrain.

Le Haut Conseil a été institué par la [loi du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école](#). C'est cette loi qui a créé la notion de « socle commun de connaissances et de compétences » à acquérir par les élèves.

14. Fauroux R., 1996, *Pour l'école. Rapport de la commission dirigée par R. Fauroux*, Paris, Calmann Lévy / La Documentation française.

procédure qui permette d'arriver réellement à une définition du socle d'une part, et qui lui confère une légitimité incontestable d'autre part» (p. 39).

Lignes de force pour qu'il soit maîtrisé par tous

« – Personnaliser les apprentissages. Si l'on veut faire en sorte que tous les élèves, en dépit de la diversité de leurs talents et de leurs capacités, réussissent à acquérir le socle commun, il faut personnaliser l'organisation de l'enseignement pour s'adapter aux besoins spécifiques de chaque enfant. Les temps d'apprentissage à l'intérieur de l'année scolaire et les pratiques pédagogiques doivent s'adapter au rythme de progression de chacun. L'école et le collège, qui sont depuis la loi d'orientation de 1989 organisés en cycles, ont trop peu, de fait, utilisé ce mode d'organisation pour s'adapter à la diversité des élèves. Une évolution de ce principe d'organisation, qui doit être appliqué partout, s'impose. Le cycle doit être réellement, à l'avenir, cette période de trois ou quatre ans au cours de laquelle s'organisent le renforcement, la diversification et la régulation permettant de lutter efficacement contre l'échec scolaire.

– Transmettre et accompagner. À côté des heures d'enseignement, tous les élèves devraient pouvoir bénéficier de moments spécifiques destinés à les accompagner, en fonction de leurs besoins, vers la maîtrise des différentes composantes du socle.

– Évaluer pour garantir. La personnalisation des apprentissages, l'efficacité de l'accompagnement de l'élève, la garantie que le socle est maîtrisé supposent de mener régulièrement des évaluations du niveau et des progrès des élèves, en cours d'apprentissage et en fin de cycle, et d'en tirer des conséquences. Les enseignants pris individuellement, mais aussi les écoles et les collèges doivent ainsi être mieux à même de conduire des actions et des politiques fondées sur les progrès des élèves» (p. 40).

Organiser la diversité des parcours

« Le socle commun des indispensables et les autres enseignements communs fondamentaux [...] ne constituent pas la totalité de ce qui sera enseigné à l'école et au collège. Des enseignements complémentaires différenciés seront proposés, qui permettront à chaque élève d'aborder et d'approfondir des matières choisies en fonction de ses intérêts et de ses aptitudes. Une certaine forme de diversifications du collège est non seulement possible, mais légitime dès que le socle est effectivement maîtrisé. Que l'École s'adapte mieux à la diversité des élèves a été souvent évoqué lors du grand débat national, et la Commission considère que cette demande doit être satisfaite le plus possible, non seulement après la scolarité obligatoire, mais même au cours de celle-ci, à condition, une fois encore, que l'indispensable soit maîtrisé. Et cette diversité peut prendre des formes extrêmes, élaborées au cas par cas : au titre de la responsabilité, le collège peut proposer, dans le cadre de projets individuels, des parcours fondés sur diverses formes d'alternance, en entreprise, dans un établissement de formation professionnelle ou dans des structures adaptées (dispositifs-relais).

Cependant, c'est après la scolarité obligatoire, dans le cadre du lycée, que cette diversification doit surtout se concrétiser. La motivation des élèves, premier souci exprimé lors du grand débat, trouve sûrement à cet âge du lycée un meilleur appui dans un enseignement très diversifié. C'est par ailleurs le moyen de réduire l'échec à ce niveau : multiplier les formes d'excellence scolaire évite qu'une seule soit synonyme de réussite scolaire » (p. 40-41).

La scolarité obligatoire : s'assurer que chaque élève maîtrise le socle commun des indispensables et trouve sa voie de réussite. « La scolarité obligatoire est la période où chaque jeune doit acquérir un certain nombre de connaissances, de compétences et de règles de comportement indispensables pour toute la vie » (p. 49).

Ce que demande la Commission

« [...] »

– l'identification, au sein des enseignements communs à tous, d'un socle comprenant ce qui est indispensable ; à titre d'illustration, on pourrait énumérer les fonctions primordiales suivantes ; lire, écrire, maîtriser la langue et les discours, compter, connaître les principales opérations mathématiques, s'exprimer (y compris en anglais de communication internationale), se servir de l'ordinateur, vivre ensemble dans notre République ;

– la définition de ce socle dans ses grandes lignes par le Parlement, puis sa détermination précise par une haute Autorité indépendante ;

– la conjonction de la maîtrise du socle avec une diversification des enseignements ;

– la personnalisation des apprentissages qui garantisse à la fois que tous les élèves maîtrisent le socle et la possibilité de les faire accéder à l'excellence dans leur voie » (p. 49).

Définir le socle commun des indispensables ou sein des engagements communs à tous

« Au cours de la scolarité obligatoire, l'École a pour mission principale de dispenser à tous les élèves des enseignements communs qui correspondent à la culture que la Nation souhaite transmettre à chaque génération d'élèves.

La Commission juge nécessaire, pour consolider cette ambition, que la Nation s'engage sur ce que tous les élèves doivent absolument maîtriser à chaque étape de la scolarité obligatoire. D'où l'exigence d'identifier un socle commun de connaissances, de compétences et de règles de comportement considérées comme indispensables et dont la maîtrise devra être évaluée régulièrement tout au long de la scolarité obligatoire.

Le socle commun des indispensables se définit avant tout par ses finalités. Les connaissances, compétences et règles de comportement jugées indispensables sont celles qui permettent à chacun d'aller plus loin vers une formation réussie, de s'affirmer dans sa vie citoyenne, personnelle et professionnelle, d'adopter des comportements responsables en société et de développer son autonomie de jugement. Il ne s'agit pas de contenus de programmes, mais plutôt des éléments constitutifs d'un bagage dont il convient de munir les jeunes, afin qu'ils aient acquis les éléments de savoir et les aptitudes de base nécessaires pour réussir leur vie d'adulte.

En plus du socle commun des indispensables, les autres enseignements communs fondamentaux dispensés à tous les élèves au cours de la scolarité obligatoire devraient comprendre des notions et des éléments essentiels des humanités et des sciences, le travail manuel, l'éducation physique et sportive (EPS), les arts, les langues vivantes, la technologie, la découverte de l'entreprise et des métiers. Ces enseignements devront être validés à l'issue du collège.

L'ensemble des enseignements communs doivent être mis au service de l'acquisition du socle commun des indispensables : par exemple, l'enseignement des lettres ou de l'histoire implique une familiarité avec des textes littéraires ou historiques qui renforcent la maîtrise de la lecture ; ou encore l'éducation physique et sportive participe des règles de la vie en commun. Réciproquement, la maîtrise des indispensables bénéficiera nécessairement aux autres enseignements communs fondamentaux» (p. 49-50).

3.4. La culture commune en débat

Comment définir un socle de connaissances et de compétences valables pour tous les élèves durant l'enseignement obligatoire ? Les connaissances se périment et s'oublent, tandis que les compétences seraient plus durables, notamment quand elles sont entretenues. Comment éviter d'assimiler socle commun à minimum culturel, c'est-à-dire une réduction utilitariste des savoirs ?

Mise en perspective

En France, la tradition républicaine affirme que l'école est celle du citoyen et que la culture commune serait celle de la **citoyenneté**. Cependant, nous sommes également dans une société ouverte où la diversité est reconnue comme une richesse. Dans l'idéal républicain issu de la Révolution française, la société démocratique moderne est basée sur la citoyenneté qui doit transcender les différences, le citoyen devenant alors un individu abstrait. En séparant le politique du religieux, ce dernier est déplacé vers la sphère privée et ne doit plus diviser le politique sur lequel se base alors le lien social. L'école doit donc former des hommes libres, des citoyens, diffuser une culture politique commune. Pour les Républicains, les élèves doivent être traités de manière égale, quelles que soient leurs appartenances sociales, culturelles ou familiales. Ce **traitement égalitaire** de l'école vise à transcender tous les particularismes des citoyens français. En donnant la même éducation à tous, il s'agissait de faire disparaître l'ignorance, assurer la promotion des plus méritants, de permettre l'**égalité des chances**, notamment avec le système d'attribution des bourses. Les singularités socioculturelles relevaient alors du privé et ne devaient en aucun cas menacer l'ordre public. L'école publique traitait alors de manière uniforme les futurs citoyens, l'enseignement fondant par conséquent la culture commune à tous les citoyens.

À l'âge de la globalisation et du libéralisme économique, l'école aurait encore pour tâche de transmettre les valeurs et les normes communes, les enseignants de former les membres d'une société toujours sur le principe de citoyenneté. Néanmoins, celui-ci a peu de choses à voir avec ce qu'il était durant la III^e République : il semble s'orienter vers une dimension plus large, comme le soutien aux pays en développement, les droits de l'Homme, l'antiracisme, et non vers l'affirmation de la supériorité de la nation française sur les autres.

Selon R. Boudon¹⁶, l'égalité des chances ne relève pas du pouvoir de l'école, mais de l'ensemble du système économique et social. Il serait plus facile de **démocratiser l'école** que l'économie ou la société. Elle resterait la meilleure chance pour que les plus défavorisés puissent progresser dans la société.

Cependant, les enseignants éprouvent des **difficultés à enseigner à tous les élèves**, notamment quand ils sont issus de milieux populaires. Les élèves interprètent différemment les situations scolaires, ce qu'est apprendre ou ce qu'ils valorisent comme savoirs. D'après B. Charlot, E. Bautier, J.-Y. Rocheix¹⁷, les élèves des milieux populaires valorisent plus la maîtrise d'une activité et l'entrée dans des formes relationnelles que l'appropriation d'un objet de savoir par une activité intellectuelle spécifique, cette dernière étant valorisée par l'école. L'école républicaine devrait aider les enfants à entrer dans des formes culturelles auxquelles ils accèdent difficilement dans leur vie quotidienne.

B. Lahire a montré¹⁸ que les **pratiques langagières**, notamment l'écriture, facilitaient les apprentissages scolaires. Le travail d'écriture amène l'élève à sortir de l'expérience immédiate du vécu, du rapport pratique, pour élaborer des savoirs dans une transformation intellectuelle de soi et de son rapport au monde. Ces transformations sont exigées implicitement pour tous, mais sont difficiles à mettre en place chez les élèves dont la socialisation familiale ne les a pas préparés. Mettre l'élève au centre du système éducatif au nom de l'adaptation aux spécificités locales et sociales, ne devrait pas occulter la nécessité de mettre en place une pédagogie plus explicite au lieu d'enfermer les élèves dans ce qu'ils sont ou pensent être.

16. Boudon R., 1973, *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris, A. Colin.

17. Charlot B., Bautier É. & Rocheix J.-Y., 1992, *École et savoir dans les banlieues. et ailleurs*, Paris, A. Colin.

18. Lahire B., 1993, *Culture écrite et inégalité scolaires*, Lyon, PUL.

D'après F. Ropé et L. Tanguy¹⁹, la **construction cognitive** inhérente au travail de l'écriture et à l'activité intellectuelle est nécessaire pour que les élèves élaborent leur rapport au langage. B. Charlot, E. Bautier, J.-Y. Rochex²⁰ montrent que la logique de savoir et de travail intellectuel est malheureusement souvent substituée à celle de compétences techniques, notamment dans les conceptions pédagogiques et les pratiques enseignantes dites « innovantes » qui favorisent la méconnaissance de ce qui donne forme et contenu aux différences entre les élèves.

La culture commune implique donc une certaine **réflexion sur les rapports aux savoirs et les pédagogies** qui sont employées.

Selon B. Lahire²¹, notre société est traversée par des **modèles culturels pluriels**, le modèle élitiste traditionnel est confronté à d'autres modèles issus de la culture de masse et l'homme pluriel est devenu la norme : selon les situations, une même personne va assumer des statuts différents, vivre des expériences hétérogènes, appartenir à plusieurs groupes et donc de référer explicitement ou implicitement à des modèles différents. Les cultures régionales ou les identités culturelles des populations issues de l'immigration se présentent donc comme une richesse pour une culture commune, mais elles restent encore pour le politique un obstacle à l'unité nationale.

Est-ce que l'**échec scolaire** est lié au manque d'universalité d'une culture scolaire de classe, ou est-ce son universalisme qui éloigne les élèves de leur culture d'origine ? L'école est-elle un lieu de **démocratisation de l'accès à la culture** ou un lieu de **renforcement des inégalités sociales** ?

L'école valorise les activités de l'intellect, de la lecture, de l'abstrait au détriment du sensible, de l'imaginaire, du pratique. Selon B. Lahire, c'est **la culture scripturale de l'école qui serait à l'origine de l'échec scolaire des élèves des classes populaires**, car elle serait en décalage avec la culture orale de celles-ci. Ces élèves n'arriveraient pas à étudier le langage pour lui-même et par lui-même. L. Legrand²² demande si le rôle de l'éducation ne serait pas de **rendre accessible à tous ce qui ne l'est pas socialement** ? Selon H. Romian²³, « la massification du secondaire a accentué des tensions déjà anciennes : d'un côté les enfants de milieux modestes veulent accéder aux formations les plus qualifiantes, mais aussi les plus éloignées de leurs pratiques culturelles ; de l'autre, les gouvernements réajustent programmes et structures pour maintenir les hiérarchies en détournant les flux d'élèves. D'où une déstabilisation des enseignants, renforcée par l'hétérogénéisation des classes, l'évolution rapide des connaissances et des techniques, le refus social de l'échec scolaire, et la rébellion – explosive ou silencieuse – des jeunes à l'égard de l'école. S'y ajoute le souci des gouvernements de limiter les coûts budgétaires, et la volonté patronale de repenser son rapport à la formation à « flux tendus » ».

Alternatives

Selon F. Ropé²⁴, en se limitant à des savoirs primordiaux que l'école aura l'obligation de faire acquérir par tous, on occulte la possibilité de **s'ouvrir à de nouveaux choix de contenus** afin de mieux éclairer les enjeux du monde qui nous entoure. Si l'école doit participer à la construction d'une culture commune, elle n'est pas en mesure de faire accumuler par les élèves une quantité indéfinie de savoirs qui correspondrait à la totalité du patrimoine de l'humanité.

La culture commune peut être alors comprise comme une démarche, notamment par la maîtrise d'opérations mentales, mais est-il vraiment possible de les détacher de leur contenu ?

B. Rey²⁵ nous éclaire à ce propos : « Il nous semble qu'en préalable à toute activité intellectuelle, il y a une orientation du regard sur la réalité et, en fonction d'elle, un découpage et une définition de la situation à laquelle on a à faire. C'est elle qui permet ou ne permet pas l'actualisation des procédures mentales que l'on possède. À la base d'une culture, il y a donc des formes de regard sur le monde ou [...] des visées. Parmi elles, la **visée scripturale** et la **visée rationnelle** nous paraissent essentielles pour plusieurs raisons : d'une part, elles ne sont pas détenues spontanément par les jeunes. Elles sont même contraires à l'attitude spontanée qui est de parler dans l'action plutôt que sur l'action, qui est aussi de lier la valeur d'une parole à l'éminence de la personne qui la profère. D'autre part, elles sont au fondement du monde de transmission scolaire. Enfin, elles sont à l'œuvre dans les pratiques sociales de notre civilisation, du moins dans les pratiques de ceux qui conçoivent, organisent, décident, ordonnent, dirigent. Comme telles, elles méritent tout particulièrement qu'on s'efforce à l'école de les rendre communes à tous. Elles méritent d'être ce qui restera quand la mémoire des vérités factuelles se sera érodée ».

D'après J.-M. Barbier²⁶, **l'école peut prendre acte des inégalités et s'y adapter en devenant plurielle** : actions de socialisation et programmes allégés dans les quartiers populaires, transmissions de connaissances culturellement valorisées dans les quartiers bourgeois. Elle peut aussi viser une culture commune de haut niveau pour tous tout en refondant la culture scolaire avec des objectifs de savoirs exigeants et communs à tous, ce qui permettrait

19. Ropé F. & Tanguy L. (dir.), 1994, *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et dans l'entreprise*, Paris, l'Harmattan.

20. Bautier É., Charlot B. & Rochex J.-Y., 2000, « Zones difficiles : le pari de l'exigence », in Romian H., *Pour une culture commune. De la maternelle à l'université*, Paris, Hachette Éducation, p. 96-108.

21. Lahire B., 1998, *L'Homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris, Nathan.

22. Legrand L., 1977, *Pour une politique démocratique de l'éducation*, Paris, PUF.

23. Romian H. (dir.), *Pour une culture commune. De la maternelle à l'université*, Paris, Hachette Éducation, p. 510.

24. Ropé F., 2000, « De quelques obstacles à une culture commune au collège », in Romian H. (dir.), *Pour une culture commune. De la maternelle à l'université*, Paris, Hachette Éducation, p. 64-81.

25. Rey B., 2000, « Que leur restera-t-il quand ils auront tout oublié ? », in Romian H. (dir.), *Pour une culture commune. De la maternelle à l'université*, Paris, Hachette Éducation, p. 219-220.

26. Barbier J.-M., 1996, *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF.

d'élever le niveau culturel de tous. Mais pour qu'une culture commune se mette en place à l'école, il faudrait que tous les champs et les modes d'expérience et de connaissance puissent participer à cette culture, reconnaître que la pratique précède la construction des savoirs, qu'il s'agisse de l'oralité par rapport à l'écriture, des savoirs d'actions vis-à-vis des savoirs théoriques.

Selon D. Paget²⁷, il faudrait **privilégier ce qui fait sens pour les élèves** : « *Le sens que peut revêtir [le] savoir pour les jeunes eux-mêmes est décisif pour créer l'aspiration à la réussite scolaire. C'est parce qu'elle ne véhicule pas de significations suffisantes que l'École n'évite pas l'illettrisme, ne rend pas impérieuse la nécessité de lire [...]. La perte de signification d'un savoir aux yeux de jeunes le condamne plus sûrement que les volontés des rédacteurs de programmes. A contrario, l'apparition d'un savoir plus fortement éclairant pour le réel entraîne l'adhésion des élèves et la créativité des enseignants* ».

Selon C. Camilleri²⁸, les relations socio-affectives immédiates ont également une importance par rapport au savoir. Les savoirs scolaires et non scolaires restent séparés chez les collégiens et les lycéens dont les résultats scolaires sont faibles. Par ailleurs, dans des sociétés où les origines culturelles sont diverses, la culture commune ne doit pas nier le droit des hommes à construire leur identité individuelle à des sources plurielles, tandis que **l'éducation aux différences culturelles devrait s'adresser à tous** et non uniquement au culturellement différents.

Le modèle de l'évaluation chez M. Crahay

Nous reprenons ici l'analyse de M. Crahay qui articule une conception de la culture commune avec une évaluation des élèves et des enseignants à partir des compétences et des standards. Ce modèle peut se présenter comme une proposition intermédiaire entre une conception individualiste et démocratique de l'école qui s'inspire des modèles scolaires des pays d'Europe du Nord (Norvège, Suède, Finlande, Danemark, Islande) où l'abolition des filières dans l'enseignement secondaire inférieur (du primaire à la fin du collège en France) et l'absence de redoublement durant ces années ont été adoptées.

Rappelons que les comparaisons internationales de l'**International Association for Educational Achievement (IEA)** montrent que les résultats scolaires de ces pays sont très encourageants : moyenne générale élevée, peu de regroupements sociaux des élèves selon les classes et les écoles, peu de variances entre les résultats des écoles, peu d'élèves faibles.

Précisons cependant que tous les pays ne présentent pas les mêmes caractéristiques de ce modèle, à commencer par la sectorisation (pour l'affectation aux écoles) et l'absence d'un enseignement privé, qui permettent de juguler les principaux facteurs discriminants négatifs.

D'après M. Crahay²⁹, « *il y a des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être dont tous les élèves devraient être détenteurs à un niveau d'excellence. À côté de cela, il y a des compétences, des habiletés et des intérêts pour lesquels le maximum pour tous ne doit pas être l'objectif visé. Tout le monde ne doit pas maîtriser les techniques les plus poussées de l'analyse statistique ou de la programmation informatique, mais tout honnête homme du XXI^e siècle doit pouvoir interpréter un tableau à double entrée et manier minimalement un ordinateur. Tous ceux qui achèvent l'école de base doivent pouvoir lire avec aisance et intelligence des textes d'un niveau de difficulté égal à celui d'un journal de qualité. Tous doivent pouvoir jongler avec les raisonnements et procédures mathématiques nécessaires pour résoudre les catégories de problèmes les plus courantes dans nos sociétés. Tous doivent être capable d'abstraction et de formalisation mathématiques et tous doivent être dotés de connaissances scientifiques et citoyennes fondamentales. Bref, dès qu'il s'agit de compétences essentielles (en tout cas, décidées comme telles par la société civile), l'égalité des acquis doit être la finalité à poursuivre* ».

Selon Kant, il faudrait solliciter l'universel en chaque citoyen et l'inviter à considérer le bien commun avant de privilégier ses intérêts particuliers, ce qui se traduit par la nécessité de considérer la diversité cognitive des personnes comme une richesse à partir de laquelle la communauté éducative peut bâtir, que comme un problème à résoudre par la séparation des catégories sociales ou culturelles. Cela devrait se traduire par l'organisation de classes hétérogènes où la qualité de l'enseignement et les exigences curriculaires soient égales, afin d'éviter que la motivation des enseignants, la qualité de leur enseignement et le niveau de leurs attentes relatives à leurs élèves ne varient en fonction du type d'enfant qui se trouve en face d'eux.

Il s'avère par ailleurs que le redoublement est une pratique discriminatoire, car ce sont principalement les élèves de classes sociales défavorisées qui en sont victimes, et elle est préjudiciable car les élèves concernés rattrapent rarement leur retard³⁰.

L'orientation comme procédure scientifique de détection des prédispositions psychologiques pour telle ou telle filière est obsolète et ne repose pas sur des bases scientifiques avérées. Dans les milieux sociaux défavorisés, la réussite scolaire est avant tout considérée comme une question de don ou d'aptitude, ce qui les amène à accepter plus facilement les redoublements ou les orientations dans les filières les moins prestigieuses, ce qui est souvent entériné et parfois proposé par les acteurs du système d'orientation. Selon M. Duru-Bella³¹, à compétences égales, les élèves

27. Paget D. (Dir.), 1989, *La vie est à prendre. Contribution du SNES à une réflexion sur les contenus d'enseignement et les formations*, Paris, ADAPT/SNES.

28. Camilleri C., 1985, *Anthropologie culturelle et éducation*, Paris, Lausanne, Unesco / Delachaux & Niestlé.

29. Crahay M., 2000, *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*, De Boeck, Bruxelles, p. 395.

30. Crahay M., 1996, *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?*, De Boeck, Bruxelles.

31. Duru-Bella, M. 1988, *Le fonctionnement de l'orientation. Genèse des inégalités sociales à l'école*, Delachaux & Niestlé, Neuchâtel.

d'origine sociale modeste sont orientés d'une manière moins avantageuse pour leur avenir ; pour accéder aux filières les plus prometteuses en rapport avec les positions professionnelles, ces élèves doivent faire preuve de plus de performance que les autres élèves.

La disparité des opportunités d'apprentissage est une forme de discrimination négative : la gestion du temps scolaire varie considérablement d'un enseignement à l'autre (existence d'un lien étroit entre temps d'enseignement et d'apprentissage) ; l'enseignement de certaines compétences considérées comme essentielles n'est pas assuré dans toutes les classes, ce qui est préjudiciable à certains élèves qui se voient ainsi privés de les assimiler. Selon M. Crahay³², il serait nécessaire d'enseigner les savoirs et les procédures d'organisation de l'information et à amener les élèves à appliquer ou à transférer les connaissances nouvelles à des domaines de plus en plus variés.

*« Si le terme « compétence » se substitue aujourd'hui à celui de « connaissance », c'est notamment pour souligner l'indissociabilité des savoirs et de leur traitement cognitif »*³³. Il est donc important de définir précisément les compétences indispensables à maîtriser par les élèves à la sortie de l'enseignement de base (fin du collège en France) et de proposer aux enseignants un curriculum structuré, mais cela serait insuffisant si les enseignants continuaient à privilégier telle compétence au détriment d'une autre, notamment quand ils ne maîtrisent pas suffisamment les connaissances ou les notions qui en relèvent.

Prendre acte que les enseignants s'écartent assez fortement des programmes laisse à penser que la publication d'un curriculum structuré ne soit pas efficace, et encore moins une liste d'objectifs, de compétences ou un socle commun.

La mise en place d'un dispositif de pilotage articulé à des évaluations régulières externes semble être justifiée³⁴ : *« L'objectif principal visé est d'amener les enseignants à comparer les performances des élèves et de leur école à des standards de réussite établis au niveau de l'ensemble du système. Pour juguler la tendance à l'idiosyncrasie des enseignants, tous les élèves relevant d'un système d'enseignement se soumettent, à des moments charnières du cursus, à des épreuves externes, conçues nationalement. Les copies sont corrigées par des juges impartiaux, évaluant les réponses en aveugle. Les résultats sont communiqués aux enseignants selon un format qui leur permette de prendre connaissance de ce qui va bien dans leur école et ce qui pose problème. Pour chaque compétence essentielle dont la maîtrise est tenue pour nécessaire au niveau scolaire concerné, les enseignants doivent être informés des élèves qui se situent en dessous du seuil de maîtrise. Ils doivent pouvoir prendre rapidement connaissance des compétences qui font difficultés à combien d'élèves de leur école. Si le diagnostic propre à leur groupe d'élèves diverge sensiblement de ce qui s'observe dans l'ensemble du système et, plus particulièrement, dans les écoles qui présentent le même type de composition sociale, ils doivent en être avertis afin de pouvoir remédier à ce qu'ils doivent apprendre à considérer comme une anomalie. À l'inverse si l'état des compétences des élèves de leur classe est satisfaisant, il convient qu'ils en soient informés »*³⁵.

« À partir du moment que l'école vise des apprentissages fondamentaux, c'est-à-dire quand l'objectif est d'apporter aux élèves les capacités culturelles et cognitives pour s'insérer dans la société, il s'agit de réduire les différences en maîtrisant des compétences essentielles, ce qui peut être contraire au principe d'égalité des chances avec l'individualisation du contexte d'enseignement et d'apprentissage.

*En orientant vers un même pôle d'intérêt l'attention des élèves par un enseignement collectif, les résultats seraient meilleurs que lorsque les élèves ont des tâches différentes (les intrusions des uns et des autres créant des problèmes de concentration), mais il conviendrait de les articuler en permanence »*³⁶.

Par ailleurs, toujours selon M. Crahay, il convient d'enraciner les apprentissages nouveaux dans les connaissances antérieures et savoir quel apprentissage susciter avant l'autre : l'enseignant a donc besoin d'un curriculum structuré. Pour cela, la mise en place de groupes de niveau qui soient homogènes pour les compétences des élèves, permet de décloisonner les classes et une gestion modulaire du curriculum.

Selon A. Touraine³⁷, la diversité des compétences et des idées, l'hétérogénéité culturelle et sociale, visent à éveiller les personnalités et faire vivre les personnes les plus diverses. L'école de la diversité et du respect des différences devrait permettre un enrichissement mutuel et réciproque des personnes par la rencontre de leur spécificité. Pour cela, une pédagogie de la solidarité et du métissage culturel pourrait être mise en place, au lieu de favoriser une compétition méritocratique basée sur l'individualisme. Des classes multiculturelles et multisociales préparent à vivre dans des sociétés multiculturelles et multisociales avec comme principes : la solidarité, l'ouverture aux autres et à leur diversité culturelle. L'hétérogénéité des classes est donc profitable à tous les élèves. Cela pourrait être une

32. Crahay M., 1996, « Tête bien faite ou tête bien pleine ? Recadrage constructiviste d'un vieux dilemme », *Perspectives*, XXVII, (1), p. 59-89.

33. Crahay M., 2000, *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*, De Boeck, Bruxelles, p. 401-402.

34. Crahay M., 1996, *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?*, Bruxelles, de Boeck Université ; Crahay M., 1997, *Une école de qualité pour tous*, Bruxelles, Labor ; de Landsheere G., 1994, *Le pilotage des systèmes d'éducation*, Bruxelles, de Boeck Université ; Herphelin M., 1996, « Bilan de la première opération d'évaluation externe menée en Communauté française », *Pilotinfo*, 12, p. 4-5 ; Magy J., 1992, *L'enseignement et la formation en Communauté française. Produire et gérer de la qualité*, Bruxelles, Cepass ; Somerset A., 1988, « Examinations as an instrument to improve pedagogy », in Heyneman S.P. & Fägerlind I. (eds.), *University Examinations and Standardized Testing : Principles, Experience, and Policy Options*, World Bank Technical Paper n°18, Washington, The World Bank ; Thélot C., 1993, *L'évaluation du système éducatif*, Paris, Nathan.

35. Crahay M., 2000, *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*, De Boeck, Bruxelles, p. 403.

36. Crahay M., 2000, *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*, De Boeck, Bruxelles, p. 405-406.

37. Touraine A., 1995, *Lettre à Lionel, Michel, Jacques, Martine, Bernard, Dominique et vous*, Paris, Fayard.

proposition pour une culture commune ; un socle commun de l'apprentissage à vivre ensemble, en reconnaissant cette diversité.

4. Compétences de base, politiques éducatives et évaluation en Europe

Nous présentons ici les principales conceptions de compétences clés, les politiques mises en place à partir des standards, ainsi que les dispositifs d'évaluation dans 8 pays européens : Belgique francophone, Portugal, Grande-Bretagne, Danemark, Suède, Finlande, Allemagne, Italie.

Ces pays ont été choisis du fait de leurs différentes approches en matière de standards et de compétences de base et leur utilisation dans le cadre des évaluations nationales.

Les données relatives à chaque pays sont issues des différents rapports nationaux remis à la Commission européenne et des textes législatifs qui régissent la forme scolaire de chaque pays.

4.1. Belgique francophone

Compétences

Le terme *compétences* est défini comme l'aptitude à mettre en oeuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches.

Les *socles de compétences* sont définis comme un référentiel présentant de manière structurée les compétences de base à exercer jusqu'au terme des huit premières années de l'enseignement obligatoire (à la fin de la deuxième année de l'enseignement secondaire) et celles qui sont à maîtriser à la fin de chacune des étapes de la même période.

Les *compétences terminales* se réfèrent à un référentiel présentant de manière structurée les compétences dont la maîtrise à un niveau déterminé est attendue à la fin de l'enseignement secondaire.

Chaque établissement met au point son propre programme d'études en fonction des référentiels contenus dans les socles de compétences, les compétences terminales et les savoirs requis. Chaque établissement est libre en matière de méthodes pédagogiques, mais il doit néanmoins suivre un programme agréé et respecter un horaire minimum légalement fixé.

Les compétences de bases sont scindées en compétences disciplinaires et en compétences transversales. Le *Décret Missions* définit les compétences disciplinaires comme un référentiel présentant de manière structurée les compétences à acquérir dans une discipline scolaire et les compétences transversales comme les attitudes, démarches mentales et méthodologiques communes aux différentes disciplines, à acquérir et à mettre en oeuvre au cours de l'élaboration des différents savoirs et savoir-faire, leur maîtrise visant une autonomie croissante d'apprentissage des élèves.

Politiques éducatives

Les compétences de base sont dénommées *socles de compétences*, *compétences terminales* et *savoirs requis* depuis qu'ils ont été introduits par le *Décret Mission* du 24 juillet 1997 qui définit les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et secondaire et qui organise les structures propres à les atteindre.

Adoptés en 1999 par le Parlement de la Communauté française, les socles de compétences sont structurés autour du français, de la formation mathématique, de l'éveil et de l'initiation scientifique, des langues modernes, de l'éducation physique, de l'éducation et de la technologie, de l'éducation artistique, de l'éveil et de la formation historique, géographique et à la formation à la vie sociale et économique.

Les compétences terminales et les savoirs requis ont été adoptés en français, mathématiques, latin et grec, histoire, géographie, langues modernes, sciences, sciences économiques et sociales, éducation physique.

Les programmes d'études ont été révisés : ils ne sont plus centrés sur l'enseignement d'un contenu, mais sur des niveaux de compétences à atteindre à des moments particuliers de la scolarité d'un élève. Cette approche est mentionnée dans l'article 8 du *Décret Missions* : pour atteindre les objectifs généraux de l'enseignement, les savoirs et les savoir-faire, qu'ils soient construits par les élèves eux-mêmes ou qu'ils soient transmis, sont placés dans la perspective de l'acquisition des compétences. Celles-ci s'acquièrent dans tous les cours et dans l'organisation de la vie quotidienne de l'école.

En ce qui concerne les méthodes d'enseignement, le Pacte scolaire de 1959 accorde à chaque établissement la liberté de choisir sa propre approche pédagogique. Par conséquent, chaque établissement élabore séparément son propre programme, mais conformément au *Décret Missions*.

Le nouveau programme de l'enseignement fondamental de 2002 comprend huit matières obligatoires : mathématiques, français, sciences (initiation scientifique au primaire ; biologie, physique, chimie au secondaire), géographie, histoire, éducation physique, philosophie (religion et morale).

L'enseignement des langues modernes devient obligatoire à partir du 3ème degré de l'enseignement primaire. Pour chaque matière, les autorités ont établi une liste de socles de compétences.

Évaluation

Le *Décret Missions* a également mis en place un dispositif pour concevoir des épreuves d'évaluation étalonnées. Ces épreuves sont élaborées par des commissions des outils d'évaluation et doivent correspondre aux socles de compétences ainsi qu'aux compétences à maîtriser à la fin des humanités générales et technologiques, mais aussi professionnelles et techniques. Ces batteries d'évaluation sont mises à la disposition de tous les établissements et de tous les enseignants à titre indicatif, afin que ces derniers puissent d'en inspirer pour construire leurs propres épreuves.

Au terme de la 6^{ème} année de l'enseignement primaire, les élèves participent à des examens menant au certificat d'études de base (CEB). Le niveau nécessaire à atteindre est dicté par les socles de compétences. L'obtention du CEB n'est pas une condition d'accès à l'enseignement secondaire. Les élèves qui n'ont pas obtenu le CEB au terme de l'enseignement primaire peuvent l'obtenir dans le cadre du premier degré de l'enseignement secondaire.

Après quatre années d'enseignement secondaire, les élèves peuvent obtenir le certificat d'enseignement secondaire du deuxième degré (CES2D). La réussite de l'enseignement secondaire et donc de l'enseignement obligatoire est couronnée par le certificat d'enseignement secondaire supérieur (CESS). Les performances des élèves sont jugées en fonction des niveaux de compétences dictées par les compétences terminales et savoirs requis.

Une commission de surveillance a récemment été créée avec pour fonction de déterminer un système cohérent d'indicateurs, de mieux harmoniser les programmes d'études, les socles de compétences et les compétences terminales, et de définir les matières prioritaires pour aider les enseignants qui préparent les élèves à atteindre les socles de compétences et à acquérir les compétences terminales.

Site web de l'administration générale de l'Enseignement et de la Recherche : <http://www.agers.cfwb.be/>

4.2. Portugal

Compétences

Le terme *competência* (compétence) a pour signification la connaissance dans l'action ou mise en application. Il se réfère au développement des connaissances, savoir-faire et comportements dans toutes les étapes de l'enseignement de base (qui comprend neuf années d'enseignement obligatoire constituées de trois cycles de quatre, trois et deux années).

La compétence n'implique donc pas l'ajout d'une série de savoir-faire et de comportements à un ensemble de connaissances. Elle est plutôt liée à la promotion ou au développement intégré de savoir-faire et de comportements qui vont inciter à utiliser ces connaissances dans différentes situations avec lesquelles l'élève peut être familier.

Les *competências essenciais* (compétences essentielles) constituent l'ensemble des connaissances générales et spécifiques qui sont considérées indispensables pour tous les citoyens dans la société d'aujourd'hui.

Une distinction est faite entre les *competências essenciais gerais* (compétences essentielles générales), c'est-à-dire celles que chaque élève devrait posséder à la fin de l'enseignement de base, et les *competências essenciais específicas* (compétences essentielles spécifiques), celles qui se réfèrent à une matière ou à un domaine de matière spécifique.

Des compétences disciplinaires sont développées grâce à l'enseignement des matières particulières. Les compétences générales, de nature transversales, sont développées au travers de toutes les matières ou domaines de matières et au travers d'expériences pédagogiques conçues dans l'école ou par celle-ci.

Politiques éducatives

Les compétences essentielles pour l'enseignement de base sont le résultat d'un large débat qui s'est déroulé entre 1996 et 2001. Ces travaux ont donné lieu au *Projecto de Gestão Flexível do Currículo* (projet de gestion souple du programme d'études) auquel de nombreuses écoles ont pris part entre 1997 et 2002. Fondées sur l'expérience de gestion du programme menée dans ces écoles, les définitions de compétences générales et spécifiques ont été validées pour leur mise en application à l'échelle scolaire. À la suite de cette réflexion sur les compétences essentielles, la réorganisation du programme d'études de l'enseignement de base a été mise en oeuvre au niveau national à partir de l'année scolaire 2001/2002 (décret-loi 6/2001). En 2004/2005, l'ensemble de l'enseignement de base est régi par le programme fondé sur les compétences.

Le ministère de l'éducation a publié une étude réalisée par le Programme XXI *Nonio – Século (Estratégias para a acção – As TIC na educação)* qui présente un certain nombre de lignes directrices pour développer ce domaine.

Le nouveau programme scolaire national indique que les compétences essentielles ne doivent pas être considérées comme des niveaux minimums d'acquis attendus des élèves à la fin de l'enseignement de base. Pour chaque cycle de l'enseignement de base, les niveaux progressifs à atteindre sont définis pour les compétences disciplinaires essentielles. Les compétences générales sont mises en oeuvre au cours de l'enseignement de base.

Évaluation

Le but de l'évaluation est d'encourager l'acquisition de compétences. Il semble cependant difficile d'abandonner la logique de l'évaluation des connaissances. L'évaluation formative est continue et respecte les rythmes d'apprentissage de chaque élève. L'évaluation globale a lieu à la fin de chaque période et cycle, et est traduite en points par une échelle de un à cinq. Un certificat est délivré à la fin de chaque cycle.

Des tests globaux sont organisés à la fin de l'enseignement de base (9^e année). Ces tests sont déterminés par les écoles dans toutes les matières et sont pris en compte dans l'évaluation finale des élèves, tout comme leur évaluation continue. Les élèves qui réussissent se voient décerner le diplôme de l'enseignement de base indiquant la formation suivie et le grade final obtenu.

Site de référence

- ▶ *Curricula Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* : <http://www.deb.min-edu.pt/public/cnebindex.asp>

4.3. Grande-Bretagne

Compétences

En Angleterre, Pays de Galles et Irlande du Nord, Le terme *key skills* (compétences clés) est utilisé pour désigner les « compétences générales dont les individus ont besoin pour devenir des membres actifs d'un monde professionnel flexible, adaptable et concurrentiel et pour leur formation tout au long de la vie »¹. L'origine des compétences clés provient de la préoccupation des employeurs dans les années 1980 qui considéraient que les jeunes recrutés ne possédaient pas les compétences générales attendues du personnel. C'est la raison pour laquelle les compétences dépassent les simples littératie et numératie.

En Écosse, le système éducatif utilise le terme *Core Skills* (compétences essentielles) pour décrire les qualifications générales et transférables nécessaires à chacun pour devenir membre à part entière de la société, actif et responsable². Ces compétences essentielles sont considérées comme les bases mêmes de la citoyenneté, de l'emploi et de la formation tout au long de la vie. Comme les compétences essentielles sont principalement enseignées à travers les matières, les programmes d'études sont centrés sur la transmission de connaissances et de savoir-faire, et sur le développement des compétences.

Politiques éducatives

En Angleterre et au Pays de Galles, la révision du Programme national en 1995 a réduit le contenu obligatoire du programme d'études. L'un des buts de cette réforme était de donner aux écoles la possibilité de consacrer plus de temps au développement des trois compétences clés en communication, en utilisation des nombres et en technologies de l'information. En 1995 également, le gouvernement a commandé une étude du cadre général des qualifications offertes aux élèves de 16 et 19 ans en Angleterre, Pays de Galles et en Irlande du Nord. Le rapport final³ a recommandé que les qualifications dans les compétences clés soient disponibles en Angleterre, au Pays de Galles et en Irlande du Nord dans toutes les filières scolaires et professionnelles.

En Angleterre et au Pays de Galles, les compétences clés sont mises en évidence dans le Programme national introduit en 2000 afin de montrer de quelle manière elles se rapportent aux matières dans l'ensemble du programme d'études. En Irlande du Nord, le programme d'études révisé en 1996 ne comprend aucune référence explicite aux compétences clés. La révision propose une restructuration du programme d'études du *Key stage 4* (élèves âgés de 11 à 16 ans) afin que le programme obligatoire soit présenté selon quatre composantes : les compétences clés transférables ; l'éducation personnelle, sociale et à la santé ; la citoyenneté ; l'éducation à l'employabilité.

En Angleterre, Pays de Galles et Irlande du Nord, le programme national (**National Curriculum**) établit des normes nationales de performance pour toutes les matières qu'il comprend. Ces normes, connues sous le nom d'objectifs à atteindre déterminent les connaissances, compétences et maîtrises dont les élèves de différents niveaux et âges doivent faire preuve à la fin de chaque *Key Stage*.

Le Département pour l'éducation et les compétences clés (**Department For Education and Skills**) a fixé pour l'Angleterre une série d'objectifs d'apprentissage à atteindre à 11, 14 ans et 16 ans dans les qualifications reconnues au niveau national. Ils sont exprimés en pourcentage du nombre d'élèves qui devraient atteindre un certain niveau d'acquisition dans une matière spécifique aux tests d'évaluation du programme national et des qualifications reconnues au niveau national.

La **Basic Skills Agency** est l'agence nationale de développement de la littératie, de la numératie et des compétences de base qui leurs sont liées en Angleterre et au pays de Galles.

En Angleterre, l'agence pour les qualifications et les programmes d'études (**Qualification and Curriculum Authority**) est un organisme public non ministériel prévu par la loi qui conseille le ministre de l'éducation et des compétences sur les questions relatives à l'évaluation du programme d'études national et du système national de qualification utilisé par les écoles. Cette agence travaille en collaboration avec la **Qualifications and Curriculum Authority for Wales** au Pays de Galles et le **Northern Ireland Council for the Curriculum, Examinations and Assessment** en Irlande du Nord. Le **Department for Education and Skills' Standards and Effectiveness** a été créé pour appliquer les politiques du gouvernement afin de s'employer à relever les normes pédagogiques des écoles en Angleterre.

1. Department for Education and Skills, *A to Z of School Leadership and Management* (<http://www.dfes.gov.uk/a-z/KEY%5FSKILLS.html>).

2. Scottish Qualifications Authority, 2001, *Catalogue of Core Skills in National Qualification 2001/2002*.

3. Dearing R., 1996, *Review of Qualification for 16 - 19 Years Olds ; Summary Report*, School Curriculum and Assessment Authority (SCAA), London.

En Écosse, les débats sur les compétences essentielles dans l'enseignement ont lieu la fin des années 1970. En 1994, le document *Higher Still, opportunity for All* établit un compte-rendu de ces compétences en passant en revue le programme de l'enseignement secondaire supérieur. Par la suite, un document de consultation, *Core Skills* (compétences essentielles) est publié en avril 1995. Ce concept de *Core Skills* a été étendu à l'ensemble de système éducatif.

Les *Scottish Executive's National Priorities in Education* approuvées par le parlement écossais en décembre 2000, consistent à « élever pour tous les élèves le niveau éducatif à atteindre dans les écoles, dans le domaine des compétences essentielles en littérature et numératie, et obtenir un meilleur classement lors des contrôles nationaux de performances, y compris les résultats d'examens ». Il est également question « de transmettre aux élèves les compétences de base, les attitudes et les attentes nécessaires pour prospérer dans une société en évolution et encourager la créativité et l'ambition ». L'Écosse a créé un *National Skills Framework* (cadre national des compétences essentielles). Les programmes correspondant aux *Standard Grades* ont été réexaminés afin de déterminer quelles compétences essentielles étaient automatiquement couvertes par les dispositifs d'évaluation et le niveau concerné. En outre, chaque unité nationale et chaque programme national proposés par la *Scottish Qualifications Authority* (SQA) ont été évalués pour déterminer les compétences essentielles qui leurs sont propres selon les niveaux concernés. Les résultats sont publiés dans le *Catalogue of Score Skills in National Qualifications* édité par la SQA.

Évaluation

En Angleterre, Pays de Galles et Irlande du Nord, le programme national décrit la manière dont la performance des élèves doit être évaluée par rapport aux objectifs à atteindre. Ces objectifs à atteindre déterminent les connaissances, savoir-faire et compréhension dont les élèves de différents niveaux d'âges doivent faire preuve à la fin de chaque étape clé. Ils prennent la forme de descriptions de niveaux d'une difficulté croissante établissant les types et l'échelle de performance que les élèves de ce niveau doivent en principe atteindre. Le programme national établit des normes nationales de performance pour toutes les matières qu'il comprend. Ces normes, connues sous le nom d'objectifs à atteindre déterminent les connaissances, compétences et maîtrises dont les élèves de différents niveaux et âges doivent faire preuve à la fin de chaque *Key Stage*.

L'Écosse a créé un *National Skills Framework* (cadre national des compétences essentielles). Les cours correspondant aux *Standard Grades* ont été examinés afin de déterminer quelles compétences essentielles étaient automatiquement couvertes par les dispositifs d'évaluation et le niveau concerné. L'acquisition des compétences essentielles dans les écoles est principalement mesurée dans le cadre de l'évaluation des unités nationales et des cours nationaux. L'évaluation des qualifications nationales mesure à la fois les connaissances et la compréhension, ainsi que le savoir-faire et les compétences pratiques, y compris les compétences essentielles lorsqu'elles sont concernées. Tous les candidats qui satisfont aux qualifications SQA obtiennent un profil de compétences essentielles qui décrit leur niveau d'acquisition le plus élevé à la date indiquée dans leur *Scottish Qualifications Certificate* (SQC). En Écosse, les qualifications traditionnelles sont regroupées dans un programme unifié qui porte le nom de *Scottish Credit and Qualifications Frameworks* (SCQF). Il rassemble donc toutes les qualifications acceptées ou reconnues par la SQA et par les institutions écossaises délivrant les certificats. Toutes les qualifications SQA reçoivent une valeur correspondant à un niveau et à un crédit en points SCOTCAT (*Scottish Credit Accumulation Transfer*). Les niveaux vont de 1 (*Access*) à 12 (*Doctorate*) et la valeur du crédit reflète l'ensemble de l'effort habituellement requis par l'apprenant pour obtenir la qualification.

Sites web de référence

- ▶ *Scottish Executive* : <http://www.scotland.gov.uk/>
- ▶ *Scottish Qualifications Authority*: <http://www.sqa.org.uk/>
- ▶ *Learning Teaching Scotland*: <http://www.ltscotland.com/index.asp>
- ▶ *Continuing Education Gateway*: <http://www.ceg.org.uk/>

4.4. Danemark

Compétences

L'enseignement obligatoire au Danemark relève de la *folkeskole*. Il s'agit de l'école municipale de base qui dispense les neuf années de l'enseignement obligatoire correspondant au primaire et au premier cycle du secondaire général, avec une classe préprimaire et une dixième année facultatives.

Dix compétences ont été définies à partir du *Rapport DeSeCo* de l'OCDE : compétences sociales, en littérature, apprentissage, communication, autogestion, compétences démocratique, écologique, culturelle, compétences en santé, sports et éducation physique, compétences en création et innovation.

Le *rapport national sur les compétence* (*National Kompetenceregnskab*) a identifié des compétences pour la vie professionnelle et le développement personnel (compétences environnementales et naturelles, physiques, sociales et d'apprentissage), ainsi que celles concernant les deux plans (compétences organisationnelles et sociales). Les compétences clés sont définies comme les « compétences qui font office de pivot, celles qui activent les compétences professionnelles et constituent dès lors un prérequis pour l'acquisition de compétences professionnelles et qui sont

par conséquent très demandées par tous les acteurs du marché du travail, quoique dans une mesure variable. Les compétences clés sont développées dans le système éducatif, dans le travail et dans la vie civile ».

Des indicateurs sont prévus pour mesurer le niveau de maîtrise d'une certaine compétence par la population, mais également les conditions favorables ou défavorables au développement d'une compétence particulière.

Politiques éducatives

Selon la loi sur la *folkeskole*, l'un des objectifs de cette école est de collaborer avec les parents « en vue de favoriser l'acquisition par les élèves de connaissances, de savoir-faire, de méthodes de travail et de formes d'expression et de contribuer ainsi au développement général de leur personnalité ».

Le ministère de l'éducation fixe les objectifs pédagogiques de chaque matière et publie des manuels à cet effet. Ces manuels renvoient également aux domaines de compétences dans ces matières, domaines intitulés *centrale kundskabs og færdighedsområder – CFK* (connaissances essentielles et domaines à maîtriser). Ces domaines font eux-mêmes référence à des compétences et savoir-faire disciplinaires spécifiques. Les connaissances essentielles et les domaines à maîtriser sont définis comme la base en fonction de laquelle l'enseignement dans une certaine matière est planifié, dispensé et évalué.

La loi stipule que le ministère de l'éducation publiera des règlements au sujet des objectifs fixés à l'enseignement des matières et des sujets obligatoires et énumérera les connaissances essentielles et les domaines à maîtriser. C'est l'objet du Règlement sur les objectifs de l'éducation intitulé « Matières et sujets obligatoires avec spécification des connaissances essentielles et domaines à maîtriser à la *folkeskole* ».

Concernant la *folkeskole*, les municipalités sont libres de suivre les lignes directrices publiées par le ministère qui spécifie le temps consacré à chaque matière. L'organisation de leur enseignement et notamment le choix des méthodes pédagogiques et de travail, des supports de cours et le choix du contenu, doivent correspondre aux objectifs fixés, être variés de manière à correspondre aux besoins et aux demandes de chaque élève. Le conseil pédagogique de chaque école choisit les supports d'enseignement et les manuels scolaires. Les enseignants sont libres de choisir leurs méthodes pédagogiques.

Évaluation

Les élèves et les enseignants doivent, selon la loi, collaborer à l'évaluation des résultats de la formation et à fixer de nouveaux objectifs aux cours. L'évaluation peut être basée sur des tests centralisés ou locaux qui peuvent être organisés de temps à autre ou de manière très régulière et demander la participation de quelques élèves ou de tous.

Le passage d'une classe à la suivante est automatique. Les examens sont organisés à deux étapes de la formation : après la neuvième ou la dixième année (facultative). La participation à l'examen de fin d'études est optionnelle. Les élèves peuvent être interrogés sur une ou toutes les matières suivantes : danois, mathématiques, anglais, allemand ou français, physique et chimie. Tous les examens sont oraux, sauf en danois et en mathématiques qui comprennent aussi une partie écrite. Des règles uniformes ont été édictées pour tous les examens afin de garantir une cohérence à l'échelle nationale. Pour une raison identique, les questions de l'examen écrit sont rédigées et notées au niveau central.

Sites de référence

- ▶ Site web du ministère de l'Éducation : <http://www.uvm.dk/>
- ▶ Compétences nationales : <http://www.nkr.dk/>
- ▶ Eurybase : <http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/frameset.asp?country=DK&language=EN>

4.5. Suède

Compétences

Le système éducatif suédois a pour but de permettre à tous les élèves de l'enseignement obligatoire d'atteindre tous les objectifs énoncés dans le programme d'études et les syllabus par matières. Les objectifs à poursuivre décrivent l'orientation principale du travail à l'école et par conséquent le développement qualitatif à atteindre. Les objectifs à atteindre indiquent le niveau minimal de connaissances à acquérir dans certaines matières à l'issue de l'enseignement obligatoire. Parmi ces objectifs, on trouve des compétences comme la maîtrise de la lecture, de l'écriture et du calcul, les valeurs démocratiques et la capacité à apprendre.

Comme il est très difficile pour les jeunes de trouver un emploi rémunéré avec seulement le certificat de l'enseignement obligatoire de l'école primaire, l'enseignement obligatoire a pour nouvelle mission de jeter les bases de l'acquisition permanente de compétences aux étapes ultérieures de la formation. Le système éducatif suédois ne classe pas les objectifs formulés dans le programme d'études. Tous les objectifs sont considérés comme importants. Le programme d'études affirme de manière générale que les écoles doivent enseigner les formes les plus pertinentes du savoir qui constituent un cadre de référence commun pour tous.

Politiques éducatives

En Suède, l'idée fondamentale du curriculum national est de renforcer l'autonomie des divers établissements scolaires et de tenir compte de l'individualité des élèves. Les éléments qui importent sont la prise en considération de l'héritage culturel, de l'internationalisation de la société et du système éducatif, des mutations technologiques et industrielles ainsi que des conditions de l'environnement. Cette vision ne se limite pas seulement à la Suède, mais s'applique aussi à d'autres pays du nord de l'Europe.

Les familles sont considérées comme les premières responsables de l'éducation et du développement de l'enfant. La responsabilité de l'instruction d'un enfant est partagée entre les parents et l'école, ce qui nécessite une étroite collaboration entre la famille et l'école.

Le curriculum suédois est contraignant depuis 1994. On peut distinguer deux échelons d'objectifs fixés, à savoir celui des valeurs et des normes générales qui déterminent l'enseignement, et celui des contenus d'enseignement.

Le premier échelon, supérieur, s'exprime à travers le « curriculum national » qui énumère les valeurs essentielles et constantes de l'enseignement, les contenus fondamentaux et les lignes directrices du système scolaire. Il comporte aussi des valeurs de nature générale qui permettent une vie en commun pacifique et productive des individus. Ce curriculum national définit les objectifs minimaux que tous les élèves doivent avoir atteints au terme de leur formation scolaire. Ces objectifs sont, entre autres, la défense consciente de normes éthiques, la capacité de communiquer dans une langue étrangère et par rapport aux mathématiques – la connaissance de concepts mathématiques élémentaires et la capacité de les mettre en application.

Le *Syllabus* en tant que complément (second échelon) nomme les objectifs spécifiques de chaque discipline, décrit le rôle de la branche d'enseignement dans le cadre de la formation générale et met en lumière sa relation avec les valeurs et les normes fondamentales. Pour la scolarité régulière, le *Syllabus* fournit également un catalogue minimal de connaissances qui doivent être acquises au terme de la cinquième et de la neuvième année scolaire.

Le chef d'établissement est à la fois le guide pédagogique et un enseignant pour le personnel non enseignant. Il lui revient par conséquent de veiller à ce que l'activité de l'école dans son ensemble soit orientée vers les objectifs nationaux. Le chef d'établissement est responsable des résultats de l'école et a aussi des responsabilités en fonction du programme d'études. Il s'agit entre autres de s'assurer que l'enseignement dans diverses matières est coordonné de sorte que les élèves aient l'occasion d'étendre leur compréhension générale à des champs de savoirs plus vastes ; que les domaines de connaissance transversaux soient intégrés dans l'enseignement des diverses matières ; et que les liens internationaux de l'école soient développés.

Évaluation

Le « curriculum national » est un document visant des objectifs éducatifs d'un degré d'abstraction moyen, que l'on peut considérer comme standard de formation. En plus de cela, on a fixé dans le cadre d'enquêtes nationales sur les performances scolaires, des paramètres concrets pour les prestations ou tests, qui décrivent un standard minimum (en anglais, « *pass* ») ou un niveau de performance plus élevé (« *pass with distinction* »).

Depuis 1995, les acquis des élèves sont comparés à l'aide de tests nationaux au cours de la 5ème et de la 9ème année d'enseignement. La participation à ces tests en suédois, anglais et mathématiques à l'issue de la 5ème année est facultative, chaque école décidant si elle souhaite y participer ou non. En revanche, les tests nationaux sont devenus obligatoires à l'issue de la 9ème année. Les mentions indiquent dans quelle mesure chaque élève a atteint les objectifs fixés par le programme et par le plan de chaque matière. L'évaluation est fondée sur des critères à l'échelle nationale qui reposent à leur tour sur les objectifs fixés dans le plan de chaque cours. Un certificat de fin d'études (*slutbetyg från grundskolan*) indiquant les mentions obtenues dans chaque matière est décerné à l'issue de la 9ème année.

4.6. Finlande

Compétences

En Finlande, la flexibilité et les possibilités d'options individuelles sont devenues, dans le contexte d'une internationalisation croissante, des éléments essentiels de la réforme. Celle-ci visait parallèlement une décentralisation des processus de décision en matière d'aspects curriculaires. Ces derniers temps, cette tendance est compensée par la définition à l'échelle nationale de curriculums-noyaux, de compétences de base et de niveaux de compétences correspondants.

La Finlande est passée d'un programme d'études centré sur l'acquisition des connaissances et savoirs à un programme basé sur les compétences des élèves à appliquer les connaissances acquises dans la vie quotidienne. L'enseignement ne se concentre plus sur la transmission du savoir entre le professeur et son élève mais exige que ce professeur oriente l'élève dans ses études et lui aménage un environnement pédagogique propice.

Politiques éducatives

La législation concernant l'enseignement primaire et secondaire a été réformée en 1999. La nouvelle loi s'intéresse aux objectifs, aux contenus et aux niveaux d'enseignement ainsi qu'aux droits et responsabilités des élèves. La

législation stipule que les écoles doivent coopérer avec les parents ou d'autres responsables de l'entourage familial des élèves.

Le *Framework Curriculum for Compulsory Education (OPS 94)* ou *Programme pour l'enseignement obligatoire* énumère les objectifs de l'enseignement et de la formation. La principale modification apportée par ce programme d'études a été l'introduction d'objectifs pédagogiques qui ne reposent plus sur une connaissance de la matière, mais sur la compétence, c'est-à-dire « la mise en oeuvre du savoir ».

Évaluation

L'évaluation est permanente et obligatoire et elle est menée par des enseignants. Les élèves sont évalués dans chaque matière qu'ils étudient et ceux qui ont terminé avec succès l'enseignement obligatoire reçoivent un certificat de fin d'études. Les évaluations nationales sont menées de trois façons différentes : évaluations des résultats d'apprentissage, évaluations thématiques et évaluations de la politique (évaluations du programme). Le Conseil national de l'éducation est responsable de la mise en place de ces évaluations et de la publication des résultats.

Dans l'enseignement général, le but des évaluations nationales consiste principalement à évaluer les acquis des élèves en termes de compétences et de connaissances en relation avec les objectifs du programme cadre. Comme indiqué dans le *Framework for Evaluating Educational Outcomes in Finland*, l'évaluation s'attache « au contenu essentiel des différentes matières scolaires et aux objectifs premiers de l'éducation, à savoir apprendre à apprendre, motiver à apprendre et être capable de communiquer ». Au cours des dernières années de l'enseignement général, l'accent est mis de plus en plus sur l'évaluation des matières que des questions transversales. La dernière année de l'enseignement obligatoire, des évaluations régulières sont effectuées en maîtrise de la langue maternelle et en mathématiques afin de voir si les objectifs du programme cadre sont bien atteints.

4.7. Allemagne

Compétences

Le terme *Schlüsselqualifikationen* (qualifications clés) a été utilisé la première fois en Allemagne par des chercheurs en éducation au début des années 1970, lors du débat sur une réforme de la formation professionnelle. Le terme comprend des éléments de développement dynamique, de rationalité, d'humanité, de créativité et de flexibilité.

La sélection des compétences et la manière dont elles devraient être développées varient d'un land à l'autre. Dispenser des compétences de base peut cependant être considéré comme le principe directeur de l'enseignement dans tous les länder.

Le congrès sur l'enseignement de Munich en 1998 (*Connaissances et valeurs pour le monde de demain*) s'est davantage intéressé aux qualifications de base et à leur rôle dans la préparation des travailleurs à un apprentissage et un emploi tout au long de la vie. Il y aurait en Allemagne plus de 650⁴ qualifications clés générales ou compétences clés. La raison de cette prolifération est le besoin d'axer de plus en plus l'apprentissage sur des variables qui peuvent être déployées dans un nombre maximum d'institutions différentes, pour un nombre maximum de tâches diverses et dans des situations constamment en évolution.

Ces qualifications clés doivent permettre aux personnes d'acquérir et de traiter de manière autonome tout nouveau contenu avec lequel elles sont soudainement confrontées de façon à pouvoir apprendre facilement durant la vie entière. Les compétences clés sont par conséquent multifonctionnelles et orientées vers une application interdisciplinaire.

Politiques éducatives

Le texte le plus influent sur le thème des compétences clés transversales est le rapport national 2001 que l'Allemagne a versé au *Projet DeSeCo* (Définition et sélection des compétences) de l'OCDE. Dans ce rapport, le terme *Schlüsselkompetenzen* (compétences clés) est utilisé pour se référer à des compétences non disciplinaires qui représentent un ensemble logiquement cohérent de comportements, de valeurs, de connaissances et de savoir-faire.

La définition des qualifications clés supposées acquises au cours de l'enseignement obligatoire et la garantie de ce résultat dans les types d'établissements et les matières indiqués dépendent d'une part, des décisions prises par la *Conférence permanente des ministres de l'enseignement et des affaires culturelles des Länder* (KMK) servant de recommandations à ces mêmes Länder, et d'autre part, des lois scolaires, programmes d'études et horaires de chacun des Länder.

Ces deux structures forment la base traditionnelle de l'enseignement, de la fixation des objectifs du contenu et des méthodes d'enseignement et d'apprentissage de chaque discipline.

La révision des programmes d'études au cours des dernières décennies s'est concentrée aussi bien sur la transmission de compétences disciplinaires (*Sachkompetenz*), que sur la délivrance de compétences plus transversales ou de qualifications de base. Les normes, qui font partie du programme d'études, ont été établies pour des connaissances et des compétences dans des matières spécifiques, mais pas pour les compétences générales.

4. Weinert F.E., 2001, Concept of Competence : A Conceptual Clarification, in Rychen D.S.& Salganik L.H., *Defining and Selecting Key Competencies*, Seattle, p. 45-65.

Suite à la *Conférence des ministres de l'instruction et des affaires culturelles des Länder* (KMK) en juin 2002, il est décidé d'introduire des standards de formation. Les standards à l'échelle nationale définissent de manière contraignante les acquis scolaires qui doivent être atteints au terme d'une année scolaire précise. Ils doivent en outre constituer la base pour des travaux d'orientation ou de comparaison, qui vérifient au niveau des différents Länder l'atteinte de ces standards.

Évaluation

À l'issue de l'enseignement secondaire inférieur (année 9/10), le niveau des élèves est évalué lors d'un examen de fin d'études. Des accords signés au sein de la KMK assurent une reconnaissance mutuelle des certificats de fin d'études par tous les Länder.

Dans un souci d'amélioration de la qualité de l'enseignement, la KMK a adopté en mai 2002 une résolution visant à introduire des normes éducatives nationales. Elles concernent toutes les matières communes (allemand, mathématiques et première langue étrangère) et sont obligatoires dans tous les Länder depuis 2004.

Deux types de normes ont été établies : les critères d'un test uniformisé pour le certificat de fin d'études ; la fixation des normes à atteindre à la fin de certaines années de scolarité.

4.8. Italie

Compétences

Le débat sur les compétences a été très animé dans les années 1990 et a impliqué des universitaires, des enseignants et des représentants des divers secteurs économiques. Le débat est résumé dans les *Annali della Pubblica Istruzione*, 2000, dossiers n° 1 et 2. La compétence est définie comme « *la maîtrise des connaissances et savoir-faire dans leur contexte [...]. Une compétence est l'art de savoir ce qu'il faut faire (le savoir-faire) dans un contexte donné sur la base de connaissances en vue d'atteindre l'objectif déterminé et produire de nouvelles connaissances* »⁵.

Le rapport qui a ouvert le débat a été rédigé en 1997 par une commission composée d'universitaires à qui le gouvernement confia la tâche « d'identifier les connaissances fondamentales à utiliser comme fondement de l'enseignement des jeunes dans les prochaines décennies ». Ce document se référait aux connaissances, compétences et sensibilisation de base qui devraient être dispensées aux enfants et adolescents appelés à vivre dans une société « profondément différente de celle du passé ».

La loi-cadre 30/2000 considère les connaissances linguistiques (langue maternelle et langues étrangères), les mathématiques et les technologies de l'information comme « des connaissances essentielles pour une citoyenneté responsable ». Les programmes définissent non seulement les objectifs propres à une matière, mais aussi les objectifs transversaux à acquérir pour l'étude de plusieurs disciplines. Ces programmes concernent l'acquisition de connaissances et de savoir-faire, mais le projet de loi fait référence à l'acquisition progressive de compétences.

Cependant, suite au Forum sur l'enseignement convoqué par le ministère de l'éducation en décembre 2001, l'opinion couramment admise semble être qu'au niveau national, il est préférable de définir des objectifs d'apprentissage spécifiques plutôt que des compétences⁶.

Chaque établissement est autonome dans l'innovation et l'expérimentation pédagogique et didactique. La réforme leur permet d'agir de manière autonome dans le cadre des standards et des buts nationaux et dans le profil formatif relatif à chaque ordre scolaire.

Politiques éducatives

Les programmes de l'enseignement obligatoire datent de 1979 pour le secondaire inférieur, de 1985 pour l'école primaire et de 1991 à titre expérimental pour les deux premières années de l'enseignement secondaire supérieur. Ces programmes définissent les objectifs et le contenu pédagogiques et spécifient les *abilità fondamentali* (capacités fondamentales) que les élèves doivent normalement acquérir. Cependant, ils ne se réfèrent pas explicitement au concept de *competenza* (compétence) ou de *competenza chiave* (compétence clé). Le terme compétence n'a pas trouvé place dans la terminologie pédagogique lors de l'examen du programme scolaire, mais dans la définition des nouvelles procédures d'évaluation à la fin de l'enseignement obligatoire inscrite dans la loi n° 9/99.

En Italie, un système national d'instruction et de formation est institué. Désormais, sont définies comme « privées » les seules écoles qui – n'étant pas contractualisées ou légalement reconnues – ne garantissent pas le respect des standards de qualité exigés nationalement.

Les objectifs généraux, les niveaux minima d'apprentissage, les disciplines étudiées, la structure de l'horaire et le total des heures d'enseignement restent établis par la loi nationale. Les objectifs et les niveaux d'apprentissage ne sont plus définis par des programmes ministériels, mais d'une manière plus ouverte par des outils appelés « profil éducatif » et « indications nationales pour les plans personnalisés des études ». Les programmes d'études sont élaborés au niveau national. En raison de l'autonomie des écoles dans les domaines de l'enseignement, de l'administration et de la recherche (loi 59/97 et décret présidentiel 275/99), celles-ci peuvent, lorsqu'elles élaborent leur *Plan d'offre de formation* (document de base relatif à l'identité culturelle des écoles et à leur programme péda-

5. *Annali della Pubblica Istruzione*, 2000, n° 3-4, p. 225 et 156.

6. *Annali*, 2001, numéro spécial sur les *Stati Generali*, décembre 2001, p. 246.

gogique), réorganiser le contenu pédagogique pour mieux s'adapter à leurs objectifs éducatifs spécifiques et aux compétences de leurs élèves. L'approche basée sur l'élève qui était admise pendant de nombreuses années a été reconnue officiellement par la législation sur les programmes et le statut des élèves (DPR n° 249/98), mais aussi dans le projet de loi sur les normes générales de l'enseignement qui prévoit des programmes d'études individualisés.

Les indications nationales explicitent les niveaux d'apprentissage au-dessous desquels on peut affirmer que le droit à l'instruction sanctionné par la Constitution n'est plus garanti. Précisons que l'école primaire et le premier cycle du secondaire sont récemment devenus publics par le décret d'application 59 de février 2004. Cette loi et la législation d'application ont prolongé la période de l'enseignement obligatoire de 8 à 10 ans et stipulent que les élèves libérés de l'obligation de fréquentation scolaire doivent être évalués quant à leurs connaissances, savoir-faire et compétences.

En outre, la loi-cadre subséquente sur la réorganisation de cycles dans l'enseignement (loi 30 du 10 février 2000) stipule qu'il incombe au système éducatif de permettre aux citoyens d'acquérir connaissances, savoir-faire et compétence générales et sectorielles requises pour leur intégration dans la vie en société et dans le monde du travail. Toutefois, le recours à un développement progressif de « *compétences et de savoir-faire des élèves pour choisir entre l'enseignement général et la formation professionnelle* » est présenté comme l'un des objectifs de l'enseignement et est réitéré à l'article 2, section 1 du Projet de loi sur les normes et les standards généraux pour l'enseignement et la formation.

Évaluation

Les élèves sont évalués par leurs enseignants au cours de chaque année scolaire et à la fin de celles-ci. L'évaluation au terme de l'enseignement primaire et secondaire inférieur vise à établir le niveau de maîtrise des connaissances et des savoir-faire, et non celui des compétences. L'enseignement obligatoire a été étendu à neuf années en 1999, mais l'examen de fin d'enseignement secondaire inférieur a encore lieu après la 8^{ème} année et comprend trois tests écrits en italien, mathématiques et une langue étrangère, et un entretien interdisciplinaire sur toutes les matières étudiées. L'évaluation réalisée lors des examens officiels à la fin de la 5^{ème} et de la 8^{ème} années reste sous la responsabilité des enseignants titulaires.

Après l'examen de fin d'enseignement secondaire inférieur, les élèves sont encore obligés de suivre une année d'enseignement secondaire supérieur. À la fin de cette année, les élèves sont évalués par leurs enseignants et ils sont soit autorisés à suivre l'année suivante, soit libérés de l'obligation de poursuivre leurs études. Les élèves qui ne sont plus soumis à l'obligation scolaire sont les seuls pour qui une évaluation des compétences est explicitement prévue. Ils reçoivent un certificat attestant des compétences qu'ils ont acquises au cours de leur scolarité.

Le nouveau projet de loi stipule qu'à la fin de l'enseignement obligatoire complet, les « connaissances, savoir-faire et compétences » des élèves doivent être certifiés. Il existe également des projets de modification des procédures au moment des évaluations qui vont être réalisées non seulement par les enseignants, mais aussi par l'*Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Scolastico* (Institut national pour l'évaluation du système scolaire). L'Institut national pour l'évaluation de l'instruction est chargé d'évaluer, de manière uniforme et donc comparable à l'échelle nationale, la qualité de l'instruction donnée dans les divers établissements scolaires et zones géographiques et/ou politico-administratives.

Bibliographies

Ouvrages généraux

- Agence Internationale de la Francophonie, 2002, *Élaborer un curriculum en termes de compétences dans l'enseignement de base : fondements, enjeux et démarches*, Document de référence du pool multilatéral d'experts francophones en sciences de l'éducation, Paris.
- Arlin M., 1984, « Time, equality and mastery learning », *Review of Educational Research*, 54 (1), p. 65-86.
- Baesch V., 2002, « Lectures obligatoires en première secondaire. Programmes officiels et pratiques enseignantes », *Caractères*, 7, p. 17-29.
- Barroso J., 2000, Autonomie et mode de régulation dans le système éducatif, *Revue française de pédagogie*, n° 130, p. 57-71.
- Bélair L., 1999, *L'évaluation dans l'école. Nouvelles pratiques*, Paris, ESF.
- Block J.H., 1972, « Student learning and the setting of mastery performance standards », *Educational Horizons*, 50, p. 183-191.
- Bonniol J.-J., 1985, « Influence de l'explication des critères utilisés sur le fonctionnement des mécanismes de l'évaluation d'une production scolaire », *Bulletin de Psychologie*, XXXV, 353, p. 173-186.
- Bussière P., Cartwright F., Crocker R., Ma X., Oderdirk J. & Zhang Y., 2001, *A la hauteur : la performance des jeunes au Canada en lecture, en mathématiques et en sciences*, ministère de l'Industrie, Ottawa.
- Camilleri C., 1985, *Anthropologie culturelle et éducation*, Paris, Lausanne, Unesco/ Delachaux & Niestlé.
- Cardinet J., 1988, *Évaluation scolaire et mesure*, De Boeck Université, Bruxelles.
- Crahay M. (éd.) 1994, *Évaluation et analyse des établissements de formation. Problématique et méthodologie*, De Boeck, Bruxelles.
- Crahay M., 1997, *Une école de qualité pour tous*, Labor, Bruxelles.
- Crahay M., 2000, *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*, De Boeck, Bruxelles.
- Crooks T.J., 1988, « The impact of classroom evaluation practices on students », *Review of Educational Research*, 58, 4.
- Curriculum, Evaluation and Management Centre, 2004, *Standards over time*, University of Durham (<http://www.cemcentre.org/publications/downloads/StandardsOverTime.asp>).
- De Kétèle J.-M., 2001, « Place de la notion de compétence dans l'évaluation des apprentissages », in Figari G. & Achouche M., *L'activité évaluative réinterrogée. Regards scolaires et socioprofessionnels*, De Boeck Université, Bruxelles, p. 39-43.
- De Kétèle J.-M. & Dufays J.-L., 2003, « Vers de nouveaux modes d'évaluation des compétences », in Collès L., Dufays J.-L., Maeder C., *Enseigner le français, l'espagnol et l'italien. Les langues romanes à l'heure des compétences*, De Boeck / Duculot, Bruxelles.
- De Kétèle J.-M. & Sall J.-M., 1997, « Évaluation du rendement des systèmes éducatifs : approche conceptuelle et problématique », *Mesure et évaluation en éducation*, 19 (3).
- De Landsheere G., 1994, *Le pilotage des systèmes d'éducation*, De Boeck Université, Bruxelles.
- De Landsheere V., 1988, *Faire réussir, faire échouer. La compétence minimale et son évaluation*, PUF, Paris.
- De Landsheere G., Grisay A & Henry G., 1974, High achievers in Belgium: a partial analysis of I.E.A. science, literature and reading comprehension data, *Comparative education Review*, 18 (2), p. 188-195.
- Deltour N. & Henry G., 1988, *Une évaluation du rendement des mathématiques dans l'enseignement secondaire belge francophone*, ministère de l'Éducation nationale, Direction générale de l'Organisation des Études, Bruxelles.
- Deltour N., 1997, *Troisième étude internationale en mathématiques et en sciences (TIMSS). Analyse des résultats en mathématiques*, Université de Liège, Service de Développement et d'Évaluation de Programmes, Liège.
- Dupriez V. & Maroy C., 2001, Redéfinition de la place de l'établissement et régulation du système scolaire en Belgique francophone, communication à la journée d'étude « la régulation des systèmes éducatifs », Fondation nationale des sciences politiques, Paris, 26-27 mars 2001.
- Figari G., Achouche M., 2001, *L'activité évaluative réinterrogée. Regards scolaires et socioprofessionnels*, De Boeck Université, Bruxelles.
- Golden, S., Knight, S., O'Donnell, L. Smith, P. & Sims, D., 2002, *Learning Mentors' Strand Study*, Excellence in Cities Report 16/2002, National Foundation for Educational Research, Slough.
- Gorard, S., 2001, School choice impacts: What do we know? *Educational Researcher*, 30 (7), p. 18-23.

- Gouvernement du Québec, 2003, Attirer, former et retenir des enseignants de qualité au Québec, Rapport du ministère de l'Éducation au Québec (MEQ) à l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), 131 p., novembre 2003 (http://www.meq.gouv.qc.ca/DFTPS/interieur/PDF/attirer_f.pdf).
- Grisay A., 1976, *Rendement de l'enseignement de la langue maternelle en Belgique francophone*, Direction générale de l'Organisation des Études, Bruxelles.
- Grisay A., 1984, Quels indicateurs pour quelle réduction des inégalités scolaires ?, *Revue de la Direction Générale de l'Organisation des Études*, 9, p. 3-14.
- Grisay A., 1988, *Du mythe de la « bonne école » à la réalité (fuyante) de l'école efficace*, Université de Liège, Service de Pédagogie expérimentale, Liège.
- Haney W & Madaus G., 1989, « Searching for alternatives to standardised tests: The whats, whys and whithers », *Phi Delta Kappa*, 70 (9), p. 683-687.
- Henry G., 1976, *Rendement de l'enseignement des Sciences en Belgique francophone*, Direction générale de l'Organisation des Études, Bruxelles, coll. Recherche en éducation, n° 8.
- Herphelin M., 1996, « Bilan de la première opération d'évaluation externe menée en Communauté française », *Pilotinfo*, 12,
- Husen T. (Ed.), 1967, *International study of achievement in mathematics. A comparison of twelve countries. Volume I & II*, Almqvist & Wiksell: Stockholm; John Wiley & Sons: New York, London & Sydney.
- Hutmacher W., Cochrane D. & Bottani N., 2001, *In pursuit of equity in education. Using international indicators to compare equity policies*, Kluwer Academic Publishers, London.
- Kilpatrick J. & Johansson B., 1994, Standardized Mathematics Testing in Sweden: The Legacy of Frits Wigforss, *Nordic Studies in Mathematics Education*, I, p. 6-30.
- Lafontaine D. & Schillings P., 1999, Mesurer les progrès accomplis grâce au modèle de la réponse à l'item : l'évolution des compétences en lecture à 14-15 ans en Communauté française de Belgique entre 1991 et 1998, *Scientia Paedagogica Experimentalis*, XXXVI, 2, p. 267-287.
- Lafontaine D. & Burton R., 2002, Les acquis des jeunes de 15 ans en sciences : des progrès restent à faire., *Les Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*, 9-10, p. 73-101.
- Lafontaine D. & Monseur C., 2004, Influence des caractéristiques de l'évaluation sur les indicateurs d'équité, *Cahiers du Service de pédagogie expérimentale. Actes du 16^e colloque international de l'Admécé-Europe*, 15-16.
- Le Grand, J. & Bartlett, W., 1993, (eds.), *Quasi-Markets and Social Policy*, Macmillan, London.
- Letor C., Vandenberghe V., Jadouille J.-L., 2004, *L'accès aux compétences est-il inéquitable que l'accès aux savoirs traditionnels ?* ; GIRSEF, Louvain-la-Neuve.
- Linn R.L., Grave E. & Sanders N., 1990, « Comparative state and district test results to national norms: The validity of the claim that « everyone is above average », *Educational Measurement: Issues and Practices*, 5, (14).
- Morrison H.G., Busch J.C. & Darcy J., 1994, Setting reliable national curriculum standards: a guide to the Angoff procedure, *Assessment in Education*, 1, p. 181-199.
- Normand R., 2003, « Le mouvement de la "School effectiveness" et sa critique dans le monde anglo-saxon », in Van Haecht A. (dir.), *Sociologie, politique et critique en éducation*, *Revue de l'Institut de sociologie*, Bruxelles, ULB, p. 135-166.
- Psacharopoulos G., 1989, Why educational reforms fail: A comparative analysis, *International Review of Education*, 35, p. 179-195.
- Sadler D.R., 1987, Specifying and promulgating achievement standards, *Oxford Review of Education*, 13, p. 191-209.
- Sadler R., 1992, « Standards-based assessment in the secondary school: The Queensland experience », paper presented at the conference 'Qualifications for the 21st Century », January, Wellington, New Zealand, Qualifications Authority.
- Scallion G., 1988, Plaidoyer pour une méthodologie instrumentée d'évaluation formative, *Mesure et évaluation en éducation*, 11 (1), p. 43-55.
- Scallion G., 1991, *L'évaluation formative des apprentissages. La réflexion* (tome 1), *L'instrumentation* (tome 2), Les Presses de l'Université de Laval, Ottawa.
- Scallion G., 2004, *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, De Boeck Université, Bruxelles.
- Start B. & Wells K., 1972, *The trend of reading standards*, National Foundation for Educational Research, Slough.
- Unesco, 2003, Education. A European Agenda for change for Higher Education in the 21st Century, Working document.
- Unesco, 2005, EFA Global Monitoring Report. The Quality Imperative (http://portal.unesco.org/education/en/ev.php?URL_ID=35939&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html).

- Unesco, 2005, Education pour tous. L'exigence de qualité, Rapport mondial de suivi sur l'EPT, Résumé, 50 p. (http://www.unesco.org/education/gmr_download/fr_summary.pdf).
- Weinert F.E., 2001, Concept of Competence: A Conceptual Clarification, in Rychen D.S. & Salganik L.H., *Defining and Selecting Key Competencies*, Seattle, p. 45-65.
- William D., 1996, Meanings and Consequences in Standards Setting, *Assessment in Education*, 3 (3), p. 287-307.
- William D., 1996, Standards in examinations: a matter of trust?, *The Curriculum Journal*, 7 (3), p. 293-306.

OCDE et International Association for Educational Achievement (IEA)

□ OCDE

- Adams R. & Wu M. (eds.), *PISA 2000 : Technical report*, Paris, OCDE.
- Beckers J., Jaspas S. & Voos M.-C., *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité. Rapport présenté par la Communauté française de Belgique dans le cadre de l'étude thématique de l'OCDE*, Département Education et formation, Université de Liège, avril 2003, 142 p. (<http://www.oecd.org/dataoecd/62/24/2635730.pdf>).
- Cros F. & Obin J.-P., 2003, *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité. Rapport de base nationale de la France*, OCDE, avril 2003, 71 p. (<http://www.oecd.org/dataoecd/9/5/2958117.pdf>).
- Grisay A., 1991, « Le pilotage du système scolaire », in *Les systèmes éducatifs en Belgique : similitudes et divergences* (OCDE, Examens des politiques éducatives), ministère de l'Éducation, de la Recherche et de la Formation, Bruxelles, p. 443-456.
- Kirsch I., De Jong J., Lafontaine D., McQueen J., Mendelovits J. & Monseur C., 2003, *La lecture, moteur de changement. Performances et engagement. Résultats de PISA 2000*, OCDE, Paris.
- Lessard C., Santiago P., Hansen J. & Müller Kucera K., 2004, *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Note de synthèse : Communauté française de Belgique, OCDE, mars 2004, 50 p. (<http://www.oecd.org/dataoecd/53/11/32025520.pdf>).
- Lafontaine D., 2002, « Au-delà des performances des jeunes de 15 ans, un système éducatif se profile. Premiers résultats de PISA 2000 », *Le Point sur la Recherche en Education*, juin.
- Müller Kucera & Stauffer M., 2003, *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité. Étude thématique nationale de l'OCDE. Rapport de base nationale suisse*, Service de la recherche en éducation (SRED), Conférence suisse de coordination pour la recherche en éducation, Coreched, février 2003 (http://www.skbf-csre.ch/teacher/backgroundreport_f.pdf).
- OCDE, 1995, *Mesurer les résultats scolaires*, Indicateurs des systèmes d'enseignement, CERI.
- OCDE, 1995, *Mesurer la qualité des établissements scolaires*, Indicateurs des systèmes d'enseignement, CERI.
- OCDE, 1999, *Mesurer les connaissances et les compétences des élèves. Un nouveau cadre d'évaluation*, PISA, OCDE, Paris.
- OCDE, 2000, *La littéracie à l'ère de l'information : rapport final de l'enquête internationale sur la littéracie des adultes*, OCDE Statistique Canada, Paris.
- OCDE, 2001, *Connaissances et compétences : des atouts pour la vie. Premiers résultats de PISA 2000. Enseignement et compétences*, OCDE, Paris.
- OCDE, 2001, *Defining and Selecting Key Competencies*, OCDE, Paris.
- OCDE, 2004, *Apprendre aujourd'hui, réussir demain : Premiers résultats de PISA 2003* (http://www.pisa.oecd.org/document/29/0,2340,en_32252351_32236173_34023965_1_1_1_1,00.html).
- OCDE, 2004, *Problem Solving for Tomorrow's World. First Measures of Cross-Curricular Competencies from PISA 2003*, Program for International Student Assessment, 159 p. (http://www.pisa.oecd.org/document/54/0,2340,en_32252351_32236173_34002550_1_1_1_1,00.html).
- OCDE, 2004, Améliorer la qualité des résultats scolaires, *Synthèses*, mai 2004, 8 p. (<http://www.oecd.org/dataoecd/27/2/31870440.pdf>).
- OCDE, 2004, *Réunion des ministres de l'éducation des pays de l'OCDE – Améliorer la qualité de l'enseignement pour tous – Résumé du Président*, 8 p.
- Papadopoulos G.S., 1994, *L'OCDE face à l'éducation 1960-1990*, OCDE, Paris.
- Romainville M., 2002, « Du bon usage de PISA », *La Revue nouvelle*, 3-4, p. 86-100.
- Scheerens, 1995, « The Selection and Definition of International Indicators on Teachers », in OECD, *Measuring The Quality of Schools*, CERI, Paris.

□ IEA

- Amadeo J.-A., Torney-Purta J., Lehman R., Husfeldt V. & Nikolova R., 2002, *Civic knowledge and engagement. An I.E.A. study of upper secondary students in sixteen countries*, IEA, Amsterdam.
- Dickson P. & Cumming A. (eds.), 1996, *Profiles of language education in 25 countries. Overview of phase 1 of the IEA language education study*, National Foundation for Educational Research, Berkshire.

- Lafontaine D. & Blondin C., 2004, *Regards sur les résultats des élèves en Communauté française. Apport des enquêtes de l'IEA, de PISA et des évaluations externes*, De Boeck, Bruxelles.
- Loret M.-T., 1980, *Rendement de l'enseignement de l'anglais en Belgique francophone (I). Contribution aux recherches de l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA)*, ministère de l'Éducation nationale et de la Culture française, Direction générale de l'Organisation des Études, Bruxelles.
- Martin M.O., Mullis I.V.S., Gregory K.D., Hoyle C. & Shen C., 2000, *Effective schools in science and mathematics, IEA's third international mathematics and science study*, Boston College, Chestnut Hill, Massachusetts, USA.
- Martin M.O., Rust K & Adams R.J., 1999, *Technical Standards for I.E.A. Studies*, The Netherlands international Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Mullis I.V.S., Martin M.O., Kennedy A.M. & Flaherty C., 2002, *PIRLS 2001. Encyclopedia. A Reference Guide to Reading Education in the Countries Participating in IEA's Progress in International Literacy Study (PIRLS)*, International Study Center: Boston college.
- Postlethwaite T.N. & Wiley D.E. (eds.), 1992, *The I.E.A. study of science I: Science education and curricula in twenty-three countries*, Pergamon Press, Oxford.
- Robitaille D.F. & Garden R.A. (eds.), 1989, *The I.E.A. study of mathematics II: Contexts and outcomes of school mathematics*, Pergamon Press, Oxford.
- Rosier M.J. & Keeves J.P. (eds.), 1991, *The I.E.A. study of sciences I: Science education and curricula in twenty-three countries*, Pergamon Press, Oxford.
- Torney-Purta J., Lehman R., Oswald H. & Schultz W., 2001, *Citizenship and education in twenty-eight countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen*, I.E.A., Amsterdam.
- Torney-Purta J., Lehman R., Oswald H. & Shultz W., 2001, *Civic education across countries: twenty-four national case studies for the I.E.A. Civic education project*, I.E.A., Amsterdam.
- Europe
- Blondin C. & Demeuse M., 2000, Des indicateurs européens de qualité de l'éducation. Les langues étrangères : un premier exercice, *Les Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*, 3-4, p. 161-170.
- Bottani N. & Tuijnman A., 1994, « Les indicateurs internationaux de l'enseignement : cadre, élaboration, interprétation », in OCDE, *Évaluer l'enseignement. De l'utilité des indicateurs internationaux*, Paris, CERI.
- Bureau international de l'éducation, 2001, *Le développement de l'éducation : Rapport de la Communauté française*, ministère de la Communauté française, Secrétariat général, Direction des relations internationales, Bruxelles.
- Burton R. & Flammang C., 1999, *Amélioration de l'enseignement des sciences au premier degré de l'enseignement secondaire*, Rapport de recherche, Service de Pédagogie expérimentale de l'Université de Liège, Liège.
- Cattonar B. & Maroy C., 2000, Nouveau mode de régulation du système d'enseignement et (dé)professionnalisation du métier d'enseignant. Le cas de la Belgique francophone, International Sociological Association Interim Conference.
- Commission des communautés européennes, 2000, Mémorandum sur l'éducation et la formation tout au long de la vie, Bruxelles, 41 p. (<http://www.travail.gouv.fr/actualites/pdf/memo.PDF>).
- Commission européenne, Direction générale XXII – Éducation, Formation et Jeunesse, Direction générale V – Emploi, Relations industrielles et Affaires sociales, 1996, *Livre blanc sur l'éducation et la formation. Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive*, Office des publications officielles des Communautés européennes, Luxembourg.
- Commission européenne, 2000, *Rapport européen sur la qualité de l'éducation scolaire. Seize indicateurs de qualité*, Commission européenne, Direction générale de l'Éducation et de la Culture.
- Commission européenne, Direction générale de l'Éducation et de la Culture, 2000, *Mémorandum sur l'éducation et la formation tout au long de la vie*, Document de travail des services de la Commission, SEC (2000) 1832, Commission européenne, Bruxelles.
- Commission européenne, Direction générale de l'Éducation et de la Culture, 2001, *Rapport de la Commission. Les objectifs concrets futurs des systèmes d'éducation*, COM (2001).
- Commission européenne, 2002, *eEurope 2005 : une société de l'information pour tous. Plan d'action à présenter en vue du Conseil européen de Séville des 21 et 22 juin 2002*, Communication de la Commission au Conseil, au Parlement européen, au Comité économique et social et au Comité des Régions, COM (2002) 263 final, Commission européenne, Bruxelles.
- Commission européenne, Direction générale de l'Emploi et des Affaires sociales, Communication de la Commission au Conseil, au Parlement européen, au Comité économique et social et au Comité des Régions, 2002, COM (2002) 72, *Plan, d'action de la Commission en matière de compétences et de mobilité*, Commission européenne, Bruxelles (http://europa.eu.int/comm/employment_social/news/2002/feb/ap_fr.pdf).
- Commission européenne, Direction générale de l'Emploi et des Affaires sociales, 2002, *Plan d'action de la Commission en matière de compétences et de mobilité*, Communication de la Commission au Conseil, au Parlement

européen, au Comité économique et social et au Comité des Régions, COM (2002) 72, Commission européenne, Bruxelles (http://europa.eu.int/comm/employment_social/news/2002/feb/ap_fr.pdf).

- Commission européenne, 2002, SCADPlus : Indicateurs sur la qualité de l'éducation scolaire (<http://europa.eu.int/scadplus/peg/fr/cha/c11063.htm>).
- Commission européenne, Strategic Paper on a Common European Indicator of Learning to Learn, workpaper prepared for the European Commission Standing Group on Indicators by the Partnership of the Project « Toward a Common European Indicator for Learning to Learn Competencies », Helsinki, 27 February.
- Commission européenne, 2004, décision n° 2241/2004/CE du Parlement européen et du Conseil du 15 décembre 2004 instaurant un cadre communautaire unique pour la transparence des qualifications et des compétences (Europass), *Journal officiel de l'Union européenne*, 31 décembre 2004 (http://europa.eu.int/eur-lex/lex/LexUriServ/site/fr/oj/2004/l_390/l_39020041231fr00060020.pdf).
- Commission européenne, 2004, Rapport intermédiaire conjoint du Conseil et de la Commission sur la mise en œuvre de la Stratégie de Lisbonne : « Éducation et formation 2010 : l'urgence des réformes pour réussir la stratégie de Lisbonne », février 2004.
- Conseil de l'Éducation et de la Formation, 1998, *Avis n° 54 : L'évaluation des résultats des élèves en sciences (I.E.A. – 1995)*, ministère de la Communauté française, Bruxelles.
- Conseil de l'Europe, 1997, *Key competencies for Europe*, Report of the Symposium in Berne 27-30 March 1996, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- Conseil européen, 2000, Conclusions de la présidence, Communiqué de presse, N° 1/00, Conseil européen de Lisbonne, 23 et 14 mars 2000, Lisbonne.
- Conseil de l'Union européenne, Commission européenne, 2000, *eEurope 2002. Une société de l'information pour tous*, Plan d'action préparé par le Conseil et la Commission européenne en vue du Conseil européen de Feira, 19-20 juin 2000, Conseil de l'Union européenne.
- Conseil de l'Union européenne, 2002, *Programme détaillé sur le suivi des objectifs des systèmes d'éducation et de formation en Europe*, Conseil de l'Union européenne, Bruxelles.
- Demeuse M. & Monseur C., 1998, Pour accroître l'efficacité des systèmes d'enseignement. Recherche des facteurs d'efficacité. Étude comparative des dispositifs de pilotage. Projet Socrates III 3.1., Commission de l'Union européenne, Bruxelles, D.G. XXII.
- EURYDICE, 2002, Compétences clés, Commission européenne.
- GERESE (Groupe Européen de Recherche sur l'Équité des Systèmes Éducatifs), 2003, *L'équité des systèmes éducatifs européens. Un ensemble d'indicateurs*, Service de Pédagogie expérimentale, Université de Liège.
- Lafontaine D., 1996, *Performances en lecture et contexte éducatif. Enquête internationale menée auprès d'élèves de 9 et 14 ans*, De Boeck, Bruxelles.
- Lafontaine D., 1997, Le niveau en lecture à l'entrée du secondaire en Communauté française de Belgique : des compétences fragiles et si diverses., *Enjeux*, 41-42, p. 129-161.
- Lafontaine D., 2001, Le dispositif d'évaluation externe en Communauté française de Belgique, *Les Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*, 7-8, p. 195-218.
- Maccarini A.-M., « La réforme de l'éducation en Italie : un exemple de gouvernance ? », *Éducation et Sociétés*, à paraître.
- Magy J., 1992, *L'enseignement et la formation en Communauté française. Produire et gérer la qualité*, Cepess, Bruxelles.
- Maroy C. & Dupriez V., 2000, La régulation dans les systèmes scolaires. Proposition théorique et analyse du cadre structurel en Belgique francophone, *Revue française de Pédagogie*, 130, p. 73-87.
- Ministère de la Communauté française, 1999, *Socles de compétences*, Enseignement fondamental et premier degré de l'enseignement secondaire.
- Ministère de la Communauté française, 2000, *Compétences terminales et savoirs requis en français. Humanités générales et technologiques*, Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, Direction de la Recherche en éducation et du Pilotage inter-réseaux, Bruxelles.
- Ministère de la Communauté française, 2001, *Socle de compétences*, Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, Bruxelles.
- Ministère fédéral de l'Éducation et de la Recherche, *Le développement de standards nationaux de formation. Une expertise*, Réforme du système éducatif, n° 1, BMBF, 2004, 178 p.
- Monseur C., 2000, Résultats d'une enquête internationale en mathématiques, *Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*, Université de Liège, 3-4.
- Monseur C. & Demeuse M., 1998, Apports des études internationales à la réflexion sur la qualité des systèmes d'enseignement nationaux : une analyse de l'éducation scientifique en Communauté française de Belgique, *Bulletin de la Société royale des Sciences de Liège*, 67 (5), p. 261-280.
- Neaves G., 1998, On the cultivation of quality, efficiency and enterprise: an overview of recent trends in higher education in Western Europe, 1986-1988, *European Journal of Education*, vol. 23, 1-2, p. 7-23.

- Nique C. & Lelièvre C., 1995, *L'École des Présidents, de Charles de Gaulle à François Mitterrand*, Paris, Odile Jacob.
- Normand R., 2005, La mesure de l'école : de la tradition statistique à la modernité économétrique, *Éducation et Sociétés* (à paraître).
- Paquay L., Carlier G., Collès L. & Huynen A.-M. (éd.), 2002, *L'évaluation des compétences chez l'apprenant*, UCL Presses universitaires de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- Perrenoud P., 1984, *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation*, Droz, Genève.
- Perrenoud P., 1997, *Construire des compétences dès l'école. Pratiques et enjeux pédagogiques*, ESF, Paris.
- Perrenoud P., 1998, *L'évaluation des élèves*, De Boeck Université, Bruxelles.
- Perrenoud P., 1999, *L'établissement scolaire entre mandat et projet : vers une autonomie relative*, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Postlethwaite T.N. & De Landsheere G., 1969, *Rendement de l'enseignement des mathématiques dans douze pays*, INRP, Paris.
- Rey B., 1996, *Les compétences transversales en question*, ESF, Paris.
- Rey B., 2000, « Que leur restera-t-il quand ils auront tout oublié ? », in Romian H. (dir.), *Pour une culture commune. De la maternelle à l'université*, Paris, Hachette Éducation, p. 219-220.
- Rey B., Carette V. & Kahn S., 2002, *Lignes directrices pour la construction d'outils d'évaluation relatifs aux Socles de compétences*, Université libre de Bruxelles.
- Rey B., Carette V., Defrance A. & Kahn S., 2002, « Création d'épreuves étalonnées en relation avec les nouveaux socles de compétences pour l'enseignement fondamental », *Le point sur la recherche en éducation*, avril 2002.
- Rey B., Carette V., Defrance A., Kahn S., 2003, *Les compétences à l'école. Apprentissage et évaluation*, De Boeck Université, Bruxelles.
- Roegiers X., 2003, *Des situations pour intégrer les acquis scolaires*, De Boeck Université, Bruxelles.
- Roegiers X., 2004, *L'école et l'évaluation. Des situations pour évaluer les compétences des élèves*, De Boeck, Bruxelles.
- Romainville M., 2000, Et maintenant, que vais-je faire ? Les implications didactiques de l'approche par compétences, Facultés universitaires, Namur.
- Välijärvi J., Linnakylä P., Kupari P., Reinikainen P. & Arffman I., 2002, *The Finnish success in PISA – and some reasons behind it*, Université de Jivaskylä.

❑ États-Unis

- Achieve, Inc., 2002, *Aiming Higher: Meeting the Challenges of Education Reform in Texas*, Austin: Texas Education Agency (<http://www.tea.state.tx.us/curriculum/aimhitexas.pdf>).
- American Educational Research Association, American Psychological Association, National Council on Measurement in Education, 1985, *Standards for educational and psychological testing*, Washington DC, AERA, APA, NCME.
- American Psychological Association, 1974, *Standards for Educational and Psychological Tests*, Washington DC, APA.
- American Psychological Association, 1985, *Joint Technical Standards for Educational and Psychological Testing*, Washington DC, APA.
- Apple M.W., 1989, « How equality has been redefined in the Conservative restoration », in Secada W. (Ed.), *Equity and Education*, New York, Falmer Press.
- Baker E. & O'Neil H., 1994, « Performance assessment and equity: A view from the USA », *Assessment in Education*, 1, 1.
- Beaton A.E., Mullis I.V.S., Martin M.O., Gonzales E.J., Smith T.A. & Kelly D.L., 1996, *Science achievement in the middle school years: IEA's Third International Mathematics and Science Study (TIMSS)*, Chestnut Hill, MA, USA, Boston College, TIMSS International Study Center.
- Berliner D.C. & Biddle B.J., 1995, *The manufactured crisis: myths, fraud, and the attack on america's public schools*, New York, Perseus Publishing.
- Cannell J.J., 1987, *Nationally Normed Elementary Achievement Testing in America's Public Schools: How all 50 States are above the National Average*, WV Daniels, Friends for Education.
- Corcoran T., Hoppe M., Luhm T. & Supovitz J.A., 2000, *America's Choice Comprehensive School Reform Design: First-Year Implementation Evaluation Summary*, CPRE, February 2000 (<http://www.cpre.org/Publications/AC.pdf>).
- Corcoran T. & Christman J.L., 2002, *The Limits and Contradictions of Systemic Reform: The Philadelphia Story*, CPRE, November 2002 (<http://www.cpre.org/Publications/children08.pdf>).
- CPRE, 1993, *Developing Content Standards: Creating a Process for Change*, *Policy Briefs. Reporting on issues and research in education policy and finance* (<http://www.cpre.org/Publications/rb10.pdf>).

- CPRE, 1997, Persistence and Change: Standards-Based Systemic Reform in Nine States, *Policy Briefs. Reporting on issues and research in education policy and finance* (<http://www.cpre.org/Publications/rb21.pdf>).
- Dyer H.S., 1968, « School factors and equal educational opportunity », *Harvard Educational Review*, 38 (1), p. 38-56.
- Educational Testing Service, 1989, *ETS Standards for Quality and Fairness*, Princeton, New Jersey, ETS.
- Frederiksen N., 1984, « The real test bias: Influences of testing on teaching and learning », *American Psychologist*, 39 (3), p. 193-202.
- Fuhrman S., [Challenges in Systemic Education Reform](#) , *Policy Briefs. Reporting on issues and research in education policy and finance*, September 1994 (<http://www.cpre.org/Publications/rb14.pdf>).
- Gamoran A., 1989, « Measuring curriculum differentiation », *American Journal of Education*, 97, p. 129-143.
- Gipps C., Steadman S., Stierer B. and Blackstone T., 1983, *Testing Children, Standardised Testing in Schools and LEAs*, London, Heinemann Educational Books.
- Gipps C.V., 1994, *Beyond Testing: Towards a Theory of Educational Assessment*, The Falmer Press, London, Philadelphia.
- Gipps C. & Murphy P., 1994, *A Fair Test? Assessment, achievement and equity*, Open University Press, Buckingham, Philadelphia.
- Glaser R., 1968, Adapting the elementary school curriculum to individual performance, *Proceedings of the 1967 Invitational Conference on Testing Problems*, Educational Testing Service, Princeton.
- Goertz M, Floden R. & O'Day J., 1995, [Building Capacity for Education Reform](#) , *Policy Briefs. Reporting on issues and research in education policy and finance*, December 1995 (<http://www.cpre.org/Publications/rb18.pdf>).
- Goertz M., Floden R. & O'Day J., [The Bumpy Road to Education Reform](#) , *Policy Briefs. Reporting on issues and research in education policy and finance*, June 1996 (<http://www.cpre.org/Publications/rb20.pdf>).
- Goertz M. & Duffy M., [Assessment and Accountability Across the 50 States](#) , *Policy Briefs. Reporting on issues and research in education policy and finance*, May 2001 (<http://www.cpre.org/Publications/rb33.pdf>).
- Goertz M., Duffy M.C. & Carlson Le Floch K., [Assessment and Accountability Systems in the 50 States: 1999-2000](#), CPRE Research Report Series, No. RR-046, March 2001
- Goertz M.E., Standards-based Reform in a Federal System of Government: Lessons from the United States, *Education et Sociétés* (à paraître).
- Hargreaves A., 2003, *Teaching in the Knowledge Society. Education in the Age of Insecurity*, Teachers College Press, New York.
- Klein, S. P., Hamilton, L. S., McCaffrey, D. F. and Stecher, B. M., 2000, « What do test scores in Texas tell us? », *Education Policy Analysis Archives*, 8, (<http://epaa.asu.edu/epaa/v8n49/>).
- Massell D., Kirst M. & Hoppe M., [Persistence and Change: Standards-based Reform in Nine States](#), CPRE, April 1997, No. RR-037 (<http://www.cpre.org/Publications/rr37.pdf>).
- McLaughlin M. & Shepard L.A., 1995, *Improving Education through Standards-Based Reform: A Report by the National Academy of Education Panel on Standards-Based Education reform*, Stanford CA, National Academy of Education.
- McLeod, D.B., Stake R.E., Schappelle B., Mellissinos M. & Gierl M.J., 1996, Setting the Standards: NCTM's role in the reform of mathematics education. In Raizen S.A. & Britton E.D. (eds.), *Bold ventures: U.S. innovations in science and mathematics education*, vol. 3: Cases in mathematics education, Dordrecht, The Netherlands: Kluwer, p. 13-132.
- Mitchell R. & Kane M., 1992, *Evaluating Educational Reform: Assessment of Student Performance*, Draft Report Pelavin Associates Inc., Washington DC.
- National Council of Teachers of Mathematics, 1989, *Curriculum and evaluation standards for school mathematics*, Reston, VA, Author.
- National Council of Teachers of Mathematics, 2000, *Principles and standards for school mathematics*, Reston, VA, Author.
- National Research Council, 1995, *National science education standards*, Washington DC, National Academy Press.
- Nordin A.B., 1979, The effects of different qualities of instruction on selected cognitive, affective, and time variables, Unpublished doctoral dissertation, University of Chicago.
- Oakes J., 1985, *Keeping track: How schools structure inequality*, New Haven, CT, Yale University Press.
- Oakes J., 1991, « The many-sided dilemmas of testing », *Voices from the Fields: 30 Expert Opinions on America 2000, the Bush Administration Strategy to Reinvent America's Schools*, William T. Grant Foundation Commission.
- Perkins D.N. & Salomon G., *The science and Art of Transfer, Transfer at Risk* (disponible sur : <http://learnweb.harvard.edu/alps/thinking/docs/trancost.htm>).

- Porter T.M., 1995, *Trust in Numbers. The Pursuit of Objectivity in Science and Public Life*, Princeton University Press.
- Ravitch D., 1995, *National Standards in American Education*, Washington D.C., Brookings Institution Press.
- Ravitch D., 2001, *Left Back. A century of Battles Over School Reform*, Touchstone, New York.
- Rice W.K., Toles R.E., Schulz E.M., Harvey J.T. & Foster D.L., 1987, « A longitudinal investigation of effectiveness of increased promotion standards at eighth grade on high school graduation », Paper presented at the Annual Meeting of the American educational Research Association, Washington DC, April.
- Rothman R., 1995, *Measuring Up. Standards, Assessment, and School Reform*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco, 209 p.
- Schmidt W.H., Raizen S.A., Britton E.D., Bianchi L.J. & Wolfe R.G., 1997, *Many visions, many aims, volume 2: A cross-national investigation of curricular intentions in school science*, Kluwer Academic Publishers, Boston.
- Simon E., Foley E. & Passantino C., [Making Sense of Standards: Implementation Issues and the Impact on Teaching Practice](http://www.cpre.org/Publications/careport03.pdf), CPRE – OMG Center for Collaborative Learning, 1998, (<http://www.cpre.org/Publications/careport03.pdf>).
- Somerset A., 1988, « Examinations as an instrument to improve pedagogy », in Heyneman S.P. & Fägerlind I. (Eds), *University Examinations and Standardized Testing: Principles, Experience, and Policy Options*, World Bank Technical Paper n° 18, Washington, The World Bank.
- Soumokil P.O., 1977, Comparison of cognitive and affective dimensions of Individually Guided Education (IGE) and standard elementary school programs, Unpublished doctoral dissertation, University of Missouri, Columbia.
- Stufflebeam D.L., Madaus G.F. & Kellaghan T., 2000, *Evaluation models: viewpoints on educational and human services evaluation*, Kluwer Academic Publishers, Boston.
- Supovitz J.A., Poglinco S.M. & Snyder B.A., [Moving Mountains: Successes and Challenges of the America's Choice Comprehensive School Reform Design](http://www.cpre.org/Publications/ac-01.pdf), CPRE, March 2001 (<http://www.cpre.org/Publications/ac-01.pdf>).
- Supovitz J.A. & Poglinco S.M., 2001, Instructional Leadership in a Standards-Based Reform, CPRE, Dec. 2001, 20 p. (<http://www.cpre.org/Publications/ac-02.pdf>).
- Supovitz J.A. & Snyder Taylor B., 2003, The Impact of Standards-based Reform in Duval County, Florida: 1999-2002, CPRE, Graduate School of Education, University of Pennsylvania, may 2003, 27 p. (<http://www.cpre.org/Publications/Duval.pdf>).
- Swanson C.B. & Stevenson D.L., 2002, Standards-based reform in practice: Evidence on state policy and classroom instruction from the NAEP state assessment. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24 (1), p. 1-27.
- U.S. Department of Education, 1983, A Nation At Risk: The Imperative for Educational Reform, National Commission on Excellence in Education, April 1983. (<http://www.ed.gov/pubs/NatAtRisk/index.html>).
- U.S. Department of Education, 2002, Strategic Plan 2002-2007, Washington D.C., march 2002, 92 p. (<http://www.ed.gov/about/reports/strat/plan2002-07/plan.pdf>).

□ Grande-Bretagne

- Aldrich R., 2000, Educational Standards in Historical Perspective. In Goldstein H. & Heath A. (Eds.), *Educational Standards. Proceedings of the British Academy*, N° 102, Oxford, Oxford University Press, p. 39-67.
- Arnott M., 1993, *Thatcherism in Scotland: an Exploration of Educational Policy in the Secondary Sector*, PhD Thesis, Strathclyde University.
- Bennett S.N., Desforges C., Cockburn A. & Wilkinson B., 1984, *The Quality of Pupil Learning Experiences*, London, Lawrence Erlbaum Associates.
- Broadfoot P., Dockrell B., Gipps C., Harlen W. & Nuttall D. (Eds), *Policy Issues in National Assessment*, BERA, Dialogues 7, Multilingual Matters.
- Broadfoot P., 1994, *Educational Assessment: The Myth of Measurement*, Inaugural Lecture, University of Bristol.
- Broadfoot P., 2000, Un nouveau mode de régulation dans un système décentralisé : l'État évaluateur, *Revue française de pédagogie*, n° 130, p. 43-55.
- Brooks G., 1997, Trends in standards of literacy in the United Kingdom, 1948-1996, paper presented at the British Educational Research Association conference, University of York, September 1997.
- Brown M., 1991, « Problematic issues in national assessment », *Cambridge Journal of Education*, 21, 2.
- Chitty, C., 1989, *Towards a New Educational System: The Victory of the New Right*. Routledge – Falmer, London.
- Christie T. & Forrest G.M., 1981, *Defining Public Examination Standards*, Schools Council, Macmillan, London.
- Cresswell M.J., 1996, Defining, Setting and Maintaining Standards in Curriculum Embedded Examinations: Judgemental and Statistical Approaches, in Goldstein H. & Lewis T. (Ed.), *Assessment: Problems, Developments and Statistical Issues*, Willey, London.
- Daugherty R., 1994, *National Curriculum Assessment: A Review of Policy 1987-1993*, London, Falmer Press.

- Dearing R., 1996, *Review of Qualification for 16 – 19 Years Olds: Summary Report*, School Curriculum and Assessment Authority (SCAA), London.
- Department for Education and Employment (DfEE), 1998, *Extending Opportunity: A National Framework for Study Support*, DfEE, London.
- Department for Education and Skills, 2003, *Statistics of Education: National curriculum assessments of 7, 11 and 14 year olds in England 2003*, DfES, London (<http://www.dfes.gov.uk/rsgateway/DB/SFR/s000407/sfr20-2003v3.pdf>).
- Department for Education and Skills, 2004, *GCSE/GNVQ Examination Results and Key Stage 3 to GCSE/GNVQ Value Added Measures for Young People in England, 2002/2003*, DfES (<http://www.dfes.gov.uk/rsgateway/DB/SFR/s000442/SFR02-2004v4.pdf>).
- Department of Education Northern Ireland (DENI), 1998, *A Strategy for the Promotion of the Literatie and Numeracy in Primary and Secondary Schools in Northern Ireland*, DENI, Bangor.
- Devine M., Hall J., Mapp J. & Musselbrook K., 1996, *Maintaining Standards: Performance at Higher Grade in Biology, English, Geography and Mathematics*, Scottish Council for Research in Education, Edinburgh.
- Elley W.B., 1994, *The I.E.A. study of reading literacy: achievement and instruction in thirty-two school systems*, Pergamon, London.
- Gleeson D. & Husbands C.T., 2001, *The Performing School. Managing, Teaching and Learning in a Performance Culture*, London, Routledge Falmer.
- Goldstein, H., 2001, « Using pupil performance data for judging schools and teachers: scope and limitations », *British Educational Research Journal* 27 (4), p. 433-442.
- Goldstein, H., 2004, « Education for All: the globalisation of learning targets », *Comparative Education* (http://www.mlwin.com/hgpersonal/papers_for_downloading.htm - sectionB).
- Goldstein H. & Heath A. (Eds.), 2000, *Educational Standards. Proceedings of the British Academy*, n° 102, Oxford, Oxford University Press, 158 p.
- Gray J., Hopkins D., Reynolds D., Wilcox B., Farrel S. & Jesson D., 1999, *Improving Schools: Performance and Potential*, Milton Keynes, Open University Press, England.
- Green A., Wolf A. & Leney T., 1999, *Convergence and Divergence in European Education and Training Systèmes*, Institute of Education, London.
- Haney W., Madaus G. & Lyons R., 1993, *The Fractured Marketplace for Standardized Testing*, London, Kluwer Academic Publishers.
- HM Treasury, 2002, *Education and Skills: Investment for reform*, HM Treasury, London.
- Murgatroyd S. & Morgan C., 1993, *Total quality management and the school*, Buckingham, Open University Press.
- Newton P., 1997, Examining Standards Over Time, *Research Papers in Education*, 12 (3), p. 227-248.
- Newton P., 1997, Measuring comparability of standards between subjects: why our statistical techniques do not make the grade, *British Educational Research Journal*, 23 (4), p. 433-449.
- Orr L. & Nuttall D., 1983, *Determining standards in the proposed system of examining at 16+*, Comparability in Examinations Occasional Paper 2., London, Schools Council.
- Qualifications and Curriculum Authority (QCA), 2001, *Key Skills for Developing Employability*, QCA, London (http://www.qca.org.uk/ca/14-19/ks_for_developing.pdf).
- Qualifications, Curriculum and Assessment Authority for Wales (ACCAC), 2002, *Skills Across the Curriculum: Key Stages 1-3*, ACCAC, Cardiff.
- Resnick L.B. & Resnick D.P., 1992, « Assessing the thinking curriculum: New tools for educational reform », in Gifford B. & O'Connor M. (Eds), *Changing Assessments: Alternative Views of Aptitude, Achievement and Instruction*, London, Kluwer Academic Publishers.
- Schools Council, 1979, *Standards in Public Examinations: Problems and Possibilities*, Report from the Schools Council Forum on Comparability, Schools Council, London.
- Scottish Qualifications Authority, 2001, *Catalogue of Core Skills in National Qualification 2001/2002*.
- Tomlinson, M., 2002, *Inquiry into A level Standards*, Qualifications and Curriculum Authority, London.
- Tuijnman A.C. & Postlethwaite T.N. (Ed.), 1994, *Monitoring The Standards of Education*, Papers in honor of John P. Keeves, Oxford, Pergamon.
- West, A. & Hind, A., 2003, *Secondary school admissions in England: Exploring the extent of overt and covert selection*, Research and Information on State Education Trust, London (<http://www.risetrust.org.uk/admissions.html>).
- West, A., Hind, A. & Pennell, H., 2004, « School admissions and selection in comprehensive schools: Policy and practice », *Oxford Review of Education* (forthcoming).
- West, A. & Ingram, D., 2001, « Making school admissions fairer? Quasi-regulation under New Labour », *Educational Management and Administration* 29 (4), p. 459-473.

- West, A. & Pennell, H., 1997, « Educational reform and school choice in England and Wales », *Education Economics*, 5 (3), p. 285-305.
- West, A. & Pennell, H., 2000, « Publishing school examination results in England: Incentives and consequences », *Educational Studies*, 26 (4), p. 423-436.
- West, A. & Pennell, H., 2003, *Underachievement in Schools*, Routledge Falmer, London.

□ **France**

- Barbier J.-M., 1996, *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF.
- Bautier É., Charlot B. & Rochex J.-Y., 2000, « Zones difficiles : le pari de l'exigence », in Romian H., *Pour une culture commune. De la maternelle à l'université*, Paris, Hachette Éducation, p. 96-108.
- Boudon R., 1973, *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris, A. Colin.
- Boutan P. & Sorel E., 1998, *Le plan Langevin-Wallon. Une utopie vivante*, Paris, PUF.
- Buisson F., 1910, « Proposition de loi tendant à rétablir l'égalité des enfants pour le droit à l'instruction », *Journal Officiel*, Paris, Documents parlementaires, annexe 3265, p. 403.
- Charlot B., Bautier É. & Rochex J.-Y., 1992, *École et savoir dans les banlieues. et ailleurs*, Paris, A. Colin.
- Charlot B., (dir.), 1994, *L'école et le territoire : nouveaux aspects, nouveaux enjeux*, Paris, A. Colin.
- De Peretti A., 1991 (5^e édition), *Recueil d'instruments et de processus d'évaluation formative*, INRP, Paris.
- Derouet J.-L., 1991, *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux ?*, Paris, Métailié.
- Derouet J.-L., 2000, *L'école dans plusieurs mondes*, Paris, Bruxelles, De Boeck & Larcier.
- Derouet J.-L. & Dutercq Y., 1997, *L'établissement scolaire, autonomie locale et service public*, Paris, INRP et ESF éditeurs.
- Duru-Bellat M., 1988, *Le fonctionnement de l'orientation. Genèse des inégalités sociales à l'école*, Delachaux & Niestlé, Neuchâtel.
- Fauroux R., 1996, *Pour l'école. Rapport de la commission dirigée par R. Fauroux*, Paris, Calmann-Lévy/ La Documentation française.
- Girard A. & Bastide H., 1966, *Les facteurs psychologiques et sociaux de l'orientation et de la sélection scolaire. Population et enseignement*, PUF, Paris.
- Gontard M., *L'œuvre scolaire de la III^e République, l'enseignement primaire en France de 1876 à 1974*, Toulouse, CRDP, p. 197.
- Harouel J.-L., 1998, *Culture et contre-cultures*, Paris, PUF.
- Isambert-Jamati V., 1984, *Culture technique et critique sociale à l'école élémentaire*, Paris, PUF.
- Isambert-Jamati V., 1989, in Plaisance E., *L'échec scolaire, nouveaux débats, nouvelles approches*, Paris, Editions du CNRS.
- Lahire B., 1993, *Culture écrite et inégalité scolaires*, Lyon, PUL.
- Lahire B., 1998, *L'Homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris, Nathan.
- Legrand L., 1977, *Pour une politique démocratique de l'éducation*, Paris, PUF.
- Paget D. (Dir.), 1989, *La vie est à prendre. Contribution du SNES à une réflexion sur les contenus d'enseignement et les formations*, Paris, ADAPT/SNES.
- Plenel E., 1985, *La République inachevée, l'État et l'école en France*, Paris, Payot.
- Ponteil F., 1966, *Histoire de l'enseignement en France. Les grandes étapes : 1789-1964*, Paris, Sirey.
- Prost A., 1968, *Histoire de l'enseignement en France. 1800-1967*, Paris, A. Colin, p. 492.
- Romian H. (dir.), *Pour une culture commune. De la maternelle à l'université*, Paris, Hachette Éducation, p. 510.
- Ropé F., 2000, « De quelques obstacles à une culture commune au collège », in Romian H. (dir.), *Pour une culture commune. De la maternelle à l'université*, Paris, Hachette Éducation, p. 64-81.
- Ropé F., Bucheton D. & Leloch N., 1994, *Savoirs universitaires, savoirs scolaires*, Paris, L'Harmattan.
- Ropé F. & Tanguy L. (dir.), 1994, *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et dans l'entreprise*, Paris, l'Harmattan.
- Thélot C., 1993, *L'évaluation du système éducatif : coût, fonctionnement, résultats*, Nathan, Paris.
- Thélot C., 2004, Pour la réussite de tous les élèves. Rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'École, La Documentation française, SCEREN, 162 p.
(<http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/044000483/0000.pdf>).
- Thévenot L., 1997, Un gouvernement par les normes, in Conein B. & Thévenot L. (dir.), *Cognition et information en société*, EHESS, Paris.
- Touraine A., 1995, *Lettre à Lionel, Michel, Jacques, Martine, Bernard, Dominique et vous*, Paris, Fayard.
- Wallon H., 1946, « La réforme de l'enseignement et l'Éducation nouvelle », Conférence de Besançon.