Pour une réforme de l'enseignement

L'éducation de base prépare-t-elle tous les élèves à une éducation tout au long de la vie ?

Reforming education. Do basic education prepare pupils for learning throughout life?

Por una reforma de la educación. ¿Es la educación de base una buena preparación de todos los alumnos a una educación a lo largo de la vida ?

Malcom Skilbeck

Traducteur : Patricia Ranvoisé

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/2615>

DOI : 10.4000/ries.2615

ISSN : 2261-4265

Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 1999

Pagination : 77-88

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Malcom Skilbeck, « Pour une réforme de l'enseignement », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 24 | 1999, mis en ligne le 23 novembre 2012, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ries/2615> ; DOI : 10.4000/ries.2615

Pour une réforme de l'enseignement

L'éducation de base prépare-t-elle tous les élèves à une éducation tout au long de la vie ?¹

Malcom Skilbeck

Professeur émérite, membre de l'académie australienne de sciences sociales, consultant auprès de l'UNESCO

Dans cette communication, je considérerai « le droit à l'éducation et à un nouveau contenu au XXI^e siècle », non seulement comme un droit universel, mais encore comme un droit s'étendant tout au long de la vie. Seule une appréciation critique de nos réussites actuelles – et l'aveu honnête de nos échecs – nous permettront, en tant qu'éducateurs, de prévoir les besoins et les orientations du développement pour les décennies à venir. Parmi les différentes conditions indispensables au succès de notre quête d'éducation tout au long de la vie à l'échelle universelle, le remaniement radical du curriculum scolaire, bien que difficile à réaliser, tient une place prépondérante. Sans un changement substantiel du programme, nous ne parviendrons pas à fournir un enseignement véritablement éducatif pour tous, ni à poser les fondations de politiques efficaces pour un apprentissage tout au long de la vie réussi.

77

Fin de siècle

Alors que le XXI^e siècle et, avec lui, le millénaire touchent à leur fin, de nombreux projets et événements sont prévus pour célébrer cet anniversaire symbolique. Par exemple, *International Who's Who* a récemment désigné les cent personnalités les plus influentes du siècle. Afin de ne pas être en reste, le magazine *Time* a effectué un sondage parmi ses lecteurs pour élire la personnalité du siècle. La présence d'Adolf Hitler en tête de liste est un triste reflet du lectorat de *Time* et un signe de la tragédie qui caractérise ces cent dernières années. Dans le monde européen, le XVII^e siècle apparaît comme le siècle de la science, le XVIII^e comme celui des Lumières, et le XIX^e comme celui de l'industrialisation, de la démocratie et du progrès. Le XX^e siècle restera-t-il dans les annales comme le siècle de la violence, de la guerre et de la honte ? En fait, je me demande si les lecteurs qui ont désigné Hitler ressentent véritablement de la honte. Beaucoup d'entre eux n'exultent-ils pas secrètement face au culte de la violence et du natio-

¹ Cette contribution a été traduite par Patricia Ranvoisé.

nalisme militariste, se réjouissant même d'une destruction qui s'amplifie à une échelle jamais atteinte dans l'histoire de l'humanité ?

La liste du *Who's Who* ne compte que huit femmes et quasiment aucune personnalité susceptible d'apparaître comme un leader éducatif. Pourtant, si l'on considère les conquêtes positives de ce siècle, l'instauration, la réussite, la croissance et le progrès des systèmes éducatifs à travers le monde occupent une place de premier choix. Une place aussi importante en termes de satisfaction des besoins sociaux et de bonne performance des résultats que les progrès dans les domaines de la santé publique, du logement, des communications, de la science et de la technologie, des arts et du niveau de vie en général. La différence, c'est que les progrès de l'éducation ne peuvent être attribués au génie scientifique, à la créativité artistique, aux dons technologiques ou à la politique d'individus éminents. Certes, quelques personnalités importantes y ont joué un rôle, mais cette réussite est avant tout le résultat du travail de millions d'enseignants, de chercheurs, d'universitaires, de décideurs et d'administrateurs zélés et compétents et de celui, au moins aussi important, des élèves et de leurs familles. Et l'évolution future continuera à dépendre de leur savoir, de leurs capacités et de leur engagement actif dans la concrétisation des politiques susceptibles d'être adoptées aux niveaux national et international.

Le droit à l'éducation : les tâches à accomplir

Aujourd'hui, alors que le siècle touche à sa fin, nous pouvons contrebalancer la violence, la destruction et la pauvreté – toujours si largement répandues – grâce aux progrès de l'éducation et aux autres forces positives de nos sociétés. Mais une telle victoire nous rend encore plus sensibles à nos échecs et aux tâches qu'il reste à accomplir.

Trois de ces tâches sont en relation directe avec le thème de ce colloque. La première consiste à poursuivre notre analyse de l'inégalité mondiale entre nations riches et nations pauvres, et entre ceux ayant la possibilité de mettre en place des systèmes universels d'enseignement et ceux qui se battent encore pour y parvenir – victimes souvent de problèmes sociaux et économiques si profonds qu'il faudra plusieurs décennies pour les surmonter. La seconde concerne nos systèmes d'enseignement, qui devront devenir véritablement éducatifs, utiles et d'une valeur indéniable pour tous ceux qui y souscriront. Les mauvaises attitudes vis-à-vis de l'apprentissage, les faibles standards de réussite, l'absentéisme, l'abandon précoce et la violence à l'école caractérisent toujours les systèmes d'éducation, y compris les plus avancés et les plus développés. Cette seconde tâche ne s'accomplira pas simplement en reconduisant l'effort réalisé, mais en introduisant plusieurs transformations radicales dans le contenu de l'éducation

et des pratiques d'enseignement et d'apprentissage largement répandues. Nous avons à peine commencé la troisième tâche, qui correspond à l'extension de l'éducation pour tous à toute la durée de la vie. S'il ressemble à un rêve lointain pour beaucoup de pays, ce projet n'en représente pas moins un but vers lequel tous doivent tendre au XXI^e siècle - bien que de manière et à des échelles de temps différentes. Mais hisser l'éducation tout au long de la vie au-delà d'un simple slogan implique un renouvellement des politiques, des structures, du personnel, du contenu, des approches de l'enseignement et de l'apprentissage et des voies actuelles de financement de l'entreprise éducative. Le « modèle d'enseignement » formel propose bien des cours dans le cadre d'une éducation tout au long de la vie, mais c'est un très large éventail d'organismes et de forces qu'il faudrait mobiliser pour faire comprendre que l'apprentissage peut prendre des formes très diverses - aussi bien dans les domaines professionnels ou interpersonnels que dans ceux des loisirs, du civisme. Surtout, si elle se veut véritablement complète, l'éducation tout au long de la vie doit aussi bien prendre en compte les besoins des minorités culturelles que ceux des groupes du courant dominant, ceux des handicapés ou des chômeurs que ceux de la population active, ou ceux des personnes peu alphabétisées ou d'un faible niveau d'études que ceux des diplômés. En conséquence, cette éducation sera nécessairement réactive, flexible, accessible économiquement et ouverte à tous. Pour résumer, un modèle d'éducation pour tous tout au long de la vie ne peut s'envisager que « globalement », que ce soit au cours des phases préscolaires et scolaires ou, ensuite, pendant la vie adulte.

A la fois opportun et important, puisqu'il met l'accent sur ces trois défis (ou tâches) intimement liés les uns aux autres, ce colloque est l'occasion de partager non seulement les expériences, mais aussi les points de vue et les ambitions. A l'aube du XXI^e siècle, il convient de fixer un agenda de l'éducation pour l'avenir de tous, aussi important que n'importe quel autre agenda. Parmi la fanfare, les innombrables projets et les célébrations prévus pour le nouveau millénaire, la communauté éducative doit se hisser au premier plan en déclarant haut et fort ses buts, ses valeurs et ses orientations et en désignant les moyens qui lui permettront de les réaliser.

Dans le contexte d'un apprentissage tout au long de la vie pour tous, le concept de droit universel à l'éducation ne sera qu'une caricature stérile s'il ne coordonne pas ces trois tâches au sein d'un ensemble de politiques objectives simples et cohésives, constamment appliquées, contrôlées et soutenues. Il faut se donner les moyens de ses objectifs, et ces moyens incluent des connaissances précises, un réel engagement et des ressources. L'UNESCO n'a pas de contrôle sur les moyens, mais elle continue à prêter son soutien en définissant les objectifs, les valeurs et les orientations, et en attirant l'attention vers les ressources à mobiliser. Elle joue également un rôle crucial dans le contrôle, le compte rendu et l'évaluation des progrès.

Un objectif de réforme de l'enseignement

Au cours des années quatre-vingt-dix, plusieurs rapports et propositions des plus grands organismes éducatifs internationaux et de nombreux documents issus de gouvernements et d'organisations bénévoles du monde entier ont prôné l'éducation pour tous tout au long de la vie comme objectif de politique éducative. Bien qu'il ne soit pas nouveau, cet objectif est aujourd'hui plus important que jamais, et les conditions sociales, culturelles et économiques qui soulignent sa nécessité se retrouvent dans un grand nombre de sociétés et de cultures différentes. Peut-on dire, cependant, que l'époque de l'éducation pour tous tout au long de la vie est réellement advenue ?

Malheureusement, les statistiques mondiales de l'UNESCO sur le taux de participation au système éducatif, y compris celles concernant les pays les plus avancés économiquement et techniquement (OCDE), montrent que cet objectif ne sera pas atteint avant longtemps. L'une des questions qui se posent aux systèmes scolaires concerne le rôle qu'ils peuvent jouer dans la réalisation concrète de ce but. De nombreux aspects de l'enseignement méritent d'être examinés. C'est pourquoi, même si le curriculum représente le point central de ce colloque, nous ne pouvons ignorer les autres aspects qui lui servent de contexte et représentent un défi pour sa réforme et son remaniement. La réforme des programmes est nécessaire, mais pas suffisante. L'amélioration de la qualité et de l'efficacité de l'éducation nécessite une action concertée, faisant appel à la pédagogie, au pilotage, à la gestion et au financement des écoles, mais aussi à la coordination entre l'école et les familles et la zone d'influence des communautés.

D'un point de vue historique, la mission et le but prioritaire que s'est donnés l'éducation au ^{xx}e siècle a été essentiellement quantitative : une participation universelle à l'éducation, même s'il ne s'agissait que d'une éducation rudimentaire. Partout, les gouvernements se sont engagés dans des politiques d'éducation pour tous qui, là où elles n'ont pas atteint leur objectif, ont été jugées comme un échec. Une véritable éducation pour tous exige, au minimum, des mesures politiques efficaces pour une scolarisation universelle de tous les enfants et une éducation systématique des adultes qui n'ont pu suivre l'enseignement formel pour des raisons financières ou par manque d'opportunités. Dans le monde entier, l'UNESCO a été et reste sur la ligne de front d'un tel mouvement aux côtés de l'UNDP, de l'UNICEF et d'autres agences des Nations Unies. Cette mission a besoin d'être de nouveau exposée et rappelée à la conscience du monde comme une cible essentielle pour le ^{xxi}e siècle. Nous ne pouvons pas accepter plus longtemps un monde dans lequel, pour quelque raison que ce soit, des enfants et des adultes se voient refuser l'accès à l'éducation et à la chance d'un apprentissage systématique et bien structuré. Se retrouver obligés de continuer à discuter d'une éducation pour tous tout au long de la vie alors que les

conditions de base de l'apprentissage dans le monde moderne (lecture, écriture, calcul, accès à toutes les sources d'information et de connaissance, facultés d'apprentissage et application du savoir à la résolution de problèmes de la vie courante) ne sont toujours pas réunies, ressemblerait à une farce amère. Il importe donc de redéfinir le curriculum scolaire afin qu'il devienne l'instrument d'une éducation réussie et motivante.

Systèmes scolaires publics efficaces, enseignants et administrateurs spécialisés et formés, lois relatives à l'obligation scolaire, allongement des périodes d'éducation obligatoire et volontaire, matériaux d'enseignement et d'apprentissage imposés de qualité, font partie des acquis du ^{xx}e siècle - même s'ils n'apparaissent toujours pas partout dans le monde. Pourtant, ces succès rendent encore plus flagrants certains problèmes. Le fait, par exemple, que l'école obligatoire et des systèmes scolaires efficaces ne garantissent pas l'efficacité de l'enseignement en tant qu'instrument d'une éducation universelle. Même là où nos connaissances et nos statistiques issues de la recherche sont insuffisantes (ce qui est fréquent), nous sommes profondément conscients du nombre inacceptable d'élèves qui échouent à l'école, restent au-dessous de leurs possibilités, font preuve d'absentéisme, abandonnent ou rejettent de quelque façon l'enseignement scolaire. L'importante corrélation entre ce phénomène et certaines formes de comportement antisocial des jeunes garçons, les risques de chômage ou les prises en charge sociales trop lourdes, a augmenté l'intérêt du public et du corps politique pour la qualité et la pertinence de l'éducation. Bien qu'elles ne soient pas les seules concernées, les écoles ont une part de responsabilité dans ce problème. Le but est que tous les élèves parviennent à de bons résultats et tirent profit de leur enseignement. Ce but nous amène directement au contenu de l'éducation, ou curriculum, et aux différentes façons d'enseigner et d'apprendre.

Les objectifs et les valeurs auxquels se réfèrent les documents directeurs, concernant les systèmes publics d'éducation partout dans le monde, ne soulèvent aucun problème. Nombreux et d'une grande ampleur, ces objectifs comprennent une large base de savoirs et de compréhension, un vaste éventail de compétences, l'apprentissage de l'étude, le développement d'une conscience civique et la préparation à une participation démocratique, la communication avec les autres, le respect de soi-même et des autres, etc. Pourtant, une fois transformés en curriculum, pédagogie, environnements scolaires, emplois du temps, manuels scolaires et procédures administratives et financières, ces objectifs perdent de leur attrait pour beaucoup d'élèves. Ce décalage se traduit par l'indifférence, voire l'hostilité vis-à-vis des exigences scolaires, de la part d'un trop grand nombre d'entre eux, qui se sentent exclus ou deviennent des spectateurs passifs.

Les contextes familiaux ou locaux qui s'opposent à un apprentissage scolaire efficace sont trop souvent ignorés ou considérés comme étant du ressort d'un autre domaine politique (santé, logement, assistance sociale, emploi). Malgré le nombre impressionnant de réformes et d'innovations, largement

décrites dans la littérature professionnelle, il semblerait que le système scolaire ne convienne tout simplement pas à beaucoup d'élèves. Blâmer des facteurs extérieurs apparaît d'autant moins approprié qu'il est amplement prouvé que certaines écoles parviennent à de bons résultats dans des circonstances et des environnements extrêmement défavorables.

Certains, pourtant, se demanderont si l'objectif d'une éducation universelle est réellement accessible, prétextant que les conditions de l'enseignement scolaire sont telles qu'un échec global et des taux d'abandon de 20 % et plus pour la population en âge scolaire sont inévitables. D'autres encore affirmeront que les investissements publics nécessaires à l'amélioration de ces conditions sont trop énormes pour qu'on les envisage. La conclusion étant qu'il est préférable d'accepter – tacitement sinon ouvertement – l'échec comme une caractéristique endémique du système et de concentrer les ressources là où les perspectives de réussite sont bonnes. Pourtant, la souscription au principe d'un droit universel à l'éducation coupe court au développement d'un tel point de vue. Représentée dans la littérature des dystopies, l'idée d'une sous-classe permanente est, bien entendu, fondamentalement antidémocratique. Les éducateurs ne peuvent l'accepter et doivent continuer à agir dans la certitude que les échecs et les défauts de l'enseignement ne sont pas inéluctables, à condition d'en faire une question majeure de politique générale. L'échec scolaire est, au moins en partie, une conséquence du régime scolaire qui renferme en lui-même un trop grand nombre de mécanismes d'échec, parmi lesquels des programmes qui excluent et frustrant souvent les élèves au lieu de les motiver.

Pour une refonte du curriculum scolaire

Afin de rendre l'éducation universelle et efficiente, nous devons envisager des solutions de rechange qui pourront être radicales. Notre cible est simple : faire de l'enseignement un enseignement efficace pour tous les élèves et réduire l'impact des facteurs extrascolaires nuisibles à l'apprentissage. Quels sont les moyens à notre disposition pour atteindre ce but ?

Aujourd'hui, beaucoup de pays instaurent des normes nationales minimum de résultats destinées à évaluer les aptitudes les plus importantes suivant des critères mesurables, et donc comparables au niveau international. Il s'agit, de toute évidence, d'améliorer la qualité de l'enseignement des élèves et d'augmenter son utilité, notamment dans le cadre d'un monde professionnel en constante évolution et de la révolution technologique qui caractérise notre époque. Mais on peut se demander si de tels résultats s'intègrent effectivement à l'objectif universel d'un apprentissage tout au long de la vie. L'une des caractéristiques du mouvement en faveur des normes est l'emploi de plus en plus fréquent de

moyens d'évaluation sophistiqués. De telles mesures, si elles ne s'accompagnent pas d'efforts importants et bien ciblés pour remédier aux insuffisances, en motivant les élèves et en soutenant les enseignants, risquent de devenir inutiles et sources de division.

Peut-on vraiment espérer que des élèves, catalogués faibles ou en situation d'échec par les tests et les examens, deviendront des étudiants enthousiastes, prêts à poursuivre leurs études et à se lancer pour le restant de leur vie dans une quête du savoir et de la compétence ?

Le développement des systèmes de tests et l'instauration de normes nationales devraient n'être qu'un aspect d'une réforme approfondie du curriculum ou de programmes de développement prenant en compte les besoins des élèves et les engageant dans des défis utiles. Ils peuvent également permettre l'évaluation des difficultés d'apprentissage de certains élèves afin de prendre des mesures spécifiques pour améliorer leurs résultats et déterminer de nouveaux objectifs. Une évaluation des résultats qui désigne les zones de faiblesse et d'échec est sans doute utile au niveau politique. En revanche, il n'est pas très motivant pour les élèves d'apprendre qu'ils ont échoué, ni pour les écoles de savoir que les performances de leurs élèves sont inférieures aux normes nationales établies.

L'intérêt international pour les normes et les résultats mesurables fait obstacle au développement d'une analyse critique et radicale du curriculum. On insiste trop sur les résultats des tests d'évaluation dans le cadre d'un curriculum établi et jamais remis en cause. L'une des raisons de la faiblesse des résultats des étudiants – le plus souvent en fin d'adolescence ou au début de l'âge adulte – tient au caractère inadapté des tâches qu'on leur propose : les programmes, qui n'ont que peu de rapport avec leurs intérêts et leurs besoins, sont élaborés sur des postulats qui ne répondent plus aux exigences d'une participation universelle.

Il semblerait qu'il existe un ensemble commun, pour ne pas dire universel, de compétences d'apprentissage qui devraient être acquises par tous à un âge donné. Sans parler du caractère arbitraire d'une telle norme concernant l'âge, ces compétences d'apprentissage sont généralement définies, de manière très inadaptée, en termes de maîtrise de lecture, d'écriture et de calcul, d'éducation scientifique et peut-être d'éducation civique, en vue d'établir des normes nationales et des comparaisons internationales. Bien que la lecture, l'écriture et une maîtrise minimum du calcul soient essentielles, il est évident que ces domaines ne représentent pas à eux seuls la totalité du répertoire d'outils et d'instruments d'apprentissage nécessaires à l'établissement d'un apprentissage tout au long de la vie.

Il est difficile de déterminer jusqu'où s'entendre au-delà de ces domaines de base. Dans les faits, il semblerait que nous ayons adopté une sorte d'approche théorique à étages. A la base, les compétences de base, définies et désignées en tant que cibles d'un apprentissage précoce, qui, surmontées de plu-

sieurs sujets souvent interdisciplinaires et couvrant des domaines tels que la langue maternelle, la science, l'histoire, la géographie, les sciences sociales et environnementales, la santé et l'éducation physique, forment les fondations de l'enseignement primaire et élémentaire. Ensuite, les autres sujets sont enseignés dans un cadre temporel bien défini, soit dans des écoles du secondaire, soit au sein d'établissements de formation professionnelle, où les cours s'accompagnent souvent d'une expérience professionnelle. Du point de vue du contenu, ce sont les manuels et le matériel scolaires, associés aux ressources choisies par le professeur, qui fournissent la source de l'enseignement. On évalue les résultats de cet apprentissage par une session d'évaluations et de tests officiels, qui conduisent généralement à une sorte d'examen d'État cumulatif à la fin du secondaire ou du cycle de formation. Cela ouvre (de façon sélective) la porte des études supérieures.

Bien que très simplifiée, cette présentation donne les grandes lignes qui président à la conception et au développement du curriculum dans la plupart des systèmes nationaux. Nous nous sommes montrés incapables (ou peu disposés) à briser de manière significative ce qui est aujourd'hui un ensemble classique de modèles de curriculum et représente désormais l'orthodoxie en termes d'enseignement, de contrôle et d'évaluation des résultats. De toute évidence, l'orthodoxie fonctionne à un certain degré pour beaucoup (peut-être une majorité d'élèves) pour leurs enseignants et semble relativement acceptable pour la société en général. Cependant, elle représente une introduction médiocre au courant dominant de la vie moderne pour tous les élèves et, surtout, elle ne répond pas aux besoins et aux attentes de certains d'entre eux, que l'on pourrait presque considérer comme « étrangers » à l'école. Les employeurs, notamment, expriment de plus en plus leur inquiétude par rapport au décalage existant entre les connaissances théoriques des élèves et leurs savoir-faire réels et dénoncent leur manque d'adaptabilité aux changements d'un monde en constante évolution. Notre éducation sociale, civique et interpersonnelle n'a certainement pas réussi à produire une cohésion sociale et une citoyenneté responsable.

Ne devrions-nous pas, dans ce cas, envisager les choses d'un nouveau point de vue ? Au lieu de commencer par les sujets théoriques et de nous diriger de l'intériorité de l'école vers l'extériorité de la société en général, empruntons le chemin inverse en identifiant les grandes énergies de transformation de la vie et de la culture. Le curriculum apparaît alors comme une carte ou un diagramme de la culture moderne, et l'enseignement scolaire comme le moyen par lequel cette carte devient lisible, utilisable et, bien sûr, apte à être redessinée. À partir de l'analyse systématique des manières de vivre de nos sociétés, des transformations qu'elles subissent, des valeurs culturelles et autres, des valeurs auxquelles nous aspirons et des directions que nous suivons, nous serons capables de dresser des cartes qui défieront et engloberont les intérêts des élèves, provo-

quant une diversité de savoir-faire et de compétences. Autour du noyau formé par de tels apprentissages, des enseignements spécialisés et des domaines en rapport avec les intérêts des élèves apporteront le savoir technique nécessaire à nos sociétés et à aux motivations personnelles de chaque élève.

Ces forces de transformation se composent d'un mélange de changement scientifique et technologique, de créativité artistique, de mondialisation économique et politique, de démocratisation, de sociétés multiculturelles en expansion démographique, de loisirs, de distractions et de sports, de défis entre environnement et développement continu, de révolutions dans le monde de l'information et de la communication, de mobilité des personnes, et des ramifications dans la vie de tous les jours de la société émergeant des nouveaux savoirs. De vastes zones de pauvreté, de sous-développement, de carences et de souffrances s'opposent à ces forces de transformation et l'interface entre ce qui peut apparaître comme deux systèmes mondiaux soulève d'importantes questions morales. Qu'ils soient dans les « secteurs avancés » du monde ou qu'ils luttent pour une place au soleil, les individus qui n'ont pas reçu d'éducation ni de formation leur permettant de participer, donc de contribuer, au processus de transformation se retrouvent de plus en plus marginalisés. C'est pourquoi des systèmes scolaires qui ne soutiennent pas tous les élèves et ne leur permettent pas de devenir partie intégrante de ce que j'appellerai la culture de la transformation ne peuvent prétendre avoir réussi leur mission, même si d'autres indicateurs (taux de fréquentation, résultats d'examens, conformité aux exigences administratives, efficacité aux niveaux financier et administratif) semblent indiquer le contraire.

*
* *

Le défi principal proposé aux concepteurs des curricula consiste à dépasser l'orthodoxie scolaire dominante afin de créer des cadres de curricula capables de répondre, d'une part, aux forces de transformation mondiales, d'autre part, aux intérêts et aux motivations de tous les élèves. Pousser les élèves à construire leurs propres savoirs et modes de compréhension, grâce à des cartes culturelles et aux ressources des nouvelles technologies de l'information et de la communication, ouvrira de nouvelles directions à l'éducation internationale. Au sein de cette cause commune, certains seront plus avancés ou posséderont plus de ressources et de possibilités que d'autres. Réduire ces disparités, par un effort de coopération internationale, représente également un objectif.

Au cours des années soixante et soixante-dix, des projets de développement de curricula ont été mis en place, à grande échelle, dans un nombre important de pays. La plupart d'entre eux visaient à revaloriser l'enseignement des matières scolaires classiques dans le cadre d'une mission nationale, ayant comme objectif l'amélioration de la compétitivité économique au niveau international. Bien que nombre de ces projets aient eu un impact considérable, ils n'ont pas

réussi à transformer le curriculum dans son ensemble, et le mouvement qu'ils avaient généré s'est presque totalement arrêté au cours des années quatre-vingt. Depuis, l'essentiel de l'énergie réformatrice s'est orientée vers l'efficacité scolaire et le contrôle et l'examen des résultats au niveau national. Une fois encore, la compétitivité économique internationale représente une motivation fondamentale, encore plus évidente aujourd'hui qu'il y a vingt ou trente ans. Pourtant, aussi nécessaire soit-elle, une telle motivation ne peut constituer une base solide de politique éducative.

Il est temps de concevoir et de développer un curriculum plus imaginaire et plus audacieux et de traduire les objectifs et les priorités des nations en réalités d'enseignement utiles à tous les élèves. L'UNESCO et d'autres organismes peuvent y contribuer en encourageant des études et des projets créatifs et innovateurs tournés vers l'avenir. L'orientation générale est présentée au sein du projet *L'éducation : un trésor est caché dedans*. Ce mouvement devra être prolongé par une analyse systématique et intégrée des implications du curriculum sur l'éducation pour tous tout au long de la vie et par des projets, des programmes, des études et d'autres initiatives destinées à promouvoir l'universalisation d'un enseignement efficient.

Bibliographie

J. Ainley et al., **Socio-economic Status and School Education**, Australian Government Printing Service, Canberra, 1995.

K. Bacchus et al., **Curriculum Reform, The Commonwealth Secretariat**, Londres, 1991.

M. Barker, **The Learning Game. Arguments for an Educational Revolution**, Victor Gollancz, Londres, 1996.

H. Beare, R. Slaughter, **Education for the Twenty-first Century**, Routledge, Londres, 1993.

G. Bush, **America 2000. An Education Strategy**, U.S. Department of Education, Washington, 1991.

B. Caldwell, J.M Spinks, **Beyond the Self-Managing School**, Falmer Press, Londres, 1998.

J. Chapman et al., **Improving the Quality of Australian Schools**, Hawthorn, A.C.E.R, Victoria, 1991.

W. Clinton, **Remarks by the President in the State of Union Address**, *The White House*, Washington, 1997.

P. Cochinaux, P. de Woot, **Moving Towards a Learning Society**, ACRE-ERT Forum Report on European Education, Bruxelles, 1995.

H.M. Connell, **Reforming Schooling – what have we learnt?**, *Education Studies and Documents* 68, UNESCO, Paris, 1998.

Department for Education, Employment and Training, **Australia's Workforce in the Year 2005: Jobs in the Future**, DEET, Canberra, 1995.

Education Commission, **Quality School Education**. Hong Kong Special Administrative Region Government, Hong Kong, 1997.

European Round Table of Industrialists, **Education for Europeans. Towards the Learning Society**, ERT, Bruxelles, 1994.

G.T. Fox (éd.), **Federal Role in School Reform. From Sociological and Educational Perspectives**, University of Houston, Houston, (1974).

A. Hargreaves et al. (éd.), **International Handbook of Educational Change**, Kluwer Academic Publications, Dordrecht, 1998.

S. Jenkins, Half a league backward. Education rankings are a pretence, not an honest way to improve teaching, **The Times**, 7 février 1996.

K. Maloy, **Towards a New Science of Instruction**, U.S. Department of Education, Washington, 1993.

S. Marginson et al., **Creating an Education Nation for the Year 2000**, Australian Education Union, Melbourne, 1995.

Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs, **National Policy Adult Community Education**, NSW Department of Training and Education Co-ordination, Sydney, 1997.

National Commission on Education, **Learning to Succeed. A Radical Look at Education Today and a Strategy for the Future**, Heinemann, Londres, 1993.

OCDE, **Disadvantaged Youth in Depressed Urban Areas**, Royal, Paris, 1990.

OCDE, **Schools and Quality**, Royal, Paris, 1992.

OCDE, **Children and Youth at Risk**, Paris, OCDE, 1994.

OCDE, **Performance Standards in Education. In Search of Quality**, OCDE, Paris, 1995.

OCDE, **Lifelong Learning for All**, OCDE, Paris, 1996.

OCDE, **Education at a Glance. OECD Education Indicators**, OCDE, Paris, 1997.

G. Papadopoulos, **Education 1960-1990. The OECD Perspective**, OCDE, Paris, 1994.

Royal Commission on Learning, **For the Love of Learning**, Queen's Printer for Ontario, Ottawa, 1994.

W. Schwarz, Beware the Rich Countries Bearing Gifts, **The Guardian Weekly**, 26 juillet 1991.

M. Skilbeck, **A Core Curriculum for the Common School**, University of London Institute of Education, Londres, 1985.

88

M. Skilbeck, **Curriculum Reform. An Overview of Trends**, OCDE, Paris, 1990.

M. Skilbeck et al., **The vocational Quest. New Directions in Education and Training**, Routledge, Londres, 1994.

M.S. Smith, J. O'Day, « Systemic School Reform » in S. Fuhrman and B. Malen (éd.), **The Politics of Curriculum and Testing**, Pa. Falmer press, Bristol, 1990.

S. Stringfield et al (éd.), **Bold Plans for School Restructuring: the New American Schools Design**, N.J. Mahwah Lawrence Erlbaum Associates, 1996.

D. Tyack, L. Cuban, **Tinkering Toward Utopia**, Mass. Harvard University Press, Cambridge, États-Unis, 1995.