Ce qu'il y a de commun, de différent et d'inégal dans le curriculum de l'éducation de base en Espagne

*What is common, different and unequal in the basic education curriculum in
Spain*

*Aspectos comunes, diferentes y dispares en el currículo de la educación básica en
España*

Juan Carlos González Faraco et Juan Agustín Morón Marchena

Traducteur : Philippe Rabaté

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ries/5606>

DOI : 10.4000/ries.5606

ISSN : 2261-4265

Éditeur

France Education international

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2016

Pagination : 65-74

ISBN : 978-2-85420-612-8

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Juan Carlos González Faraco et Juan Agustín Morón Marchena, « Ce qu'il y a de commun, de différent et d'inégal dans le curriculum de l'éducation de base en Espagne », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 73 | décembre 2016, mis en ligne le 01 décembre 2018, consulté le 01 juillet 2021.

URL : <http://journals.openedition.org/ries/5606> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.5606>

Ce qu'il y a de commun, de différent et d'inégal dans le curriculum de l'éducation de base en Espagne*

J. Carlos González Faraco
Université de Huelva

J. Agustín Morón Marchena
Université Pablo de Olavide, Séville

LE CURRICULUM DANS L'ARÈNE POLITIQUE

Dès ses commencements, le système éducatif espagnol a été un objet privilégié pour les luttes politiques et sociales, à tel point que, au cours des deux derniers siècles, l'on n'est pas parvenu à consolider un modèle de système doté d'une identité propre et d'une pérennité suffisante. De manière générale, chaque alternance politique a entraîné une série de changements, plus ou moins substantiels, dans la régulation et l'organisation de l'éducation. Cette tendance, qui n'est pas unique au monde, présente des caractéristiques propres à chaque pays. Dans le cas de l'Espagne, les réformes fréquentes, que les régimes et gouvernements successifs ont lancées et n'ont pas toujours complètement appliquées, ne se sont pas nécessairement construites sur la précédente mais, à de nombreuses reprises, contre celle-ci, comme si chacun tentait de s'emparer du système éducatif pour se distancier idéologiquement de l'adversaire et donner l'impression qu'il inaugure une nouvelle ère.

L'un des terrains sur lesquels ce discours et ce *modus operandi* se sont le plus illustrés est celui du curriculum. À l'évidence, les facteurs et les paramètres internes et externes qui interviennent dans la politique éducative et dans l'éducation sont si variés que ces promesses de réforme, communément accompagnées de bonnes doses de rhétorique, ont fini par être en partie, voire complètement illusoires. Le fait est que, depuis le début de ce siècle, trois grandes réformes éducatives se sont succédé en Espagne au rythme des alternances politiques entre socialistes et conservateurs. Les efforts pour atteindre un « pacte d'État » qui éviterait cette instabilité chronique de l'éducation n'ont pas eu l'effet

* Article traduit par Philippe Rabaté.

escompté et, si l'on en juge par les programmes qu'invoquent les forces politiques nationales et régionales les plus influentes, il ne semble pas que nous nous en approchions, alors même que cela est nécessaire (Puelles, 2007). Avec de tels précédents et dans un tel contexte, est-il réellement possible de se mettre d'accord et d'établir un curriculum commun durable pour tous les Espagnols durant leur scolarité obligatoire ?

Il y a seulement quatre ans, le ministre de l'éducation nationale alors en poste avait proclamé au parlement que, en Catalogne, son ministère souhaitait « espagnoliser les enfants catalans ». Il voulut ensuite nuancer cette phrase en ajoutant que ce qu'il voulait obtenir était « que les enfants catalans se sentent aussi fiers d'être catalans qu'espagnols » ; de la sorte, ces derniers auraient une « expérience équilibrée de leurs deux identités ». Comme l'on pouvait s'y attendre, ces propos ont déclenché une polémique très violente et le ministre a reçu toutes sortes d'accusations de la part de l'opposition politique et, tout particulièrement, des groupes nationalistes catalans. Les plus exaltés lui ont rappelé le centralisme qui avait régné à certaines époques passées. Les plus modérés ont au moins qualifié ces propos d'inopportuns.

La pièce maîtresse de la politique ministérielle était une nouvelle réforme, qui ne remplaçait pas mais modifiait quelques éléments fondamentaux de la réforme socialiste antérieure (LOE, 2006)¹. Celle-ci (LOMCE, 2013)² comportait des changements dans le curriculum de l'éducation de base, afin de garantir sur l'ensemble du territoire national l'existence d'enseignements communs ou minimaux (déjà prévus dans la réforme précédente), ce qui impliquait une limitation, du moins partielle, du contrôle exercé par les gouvernements régionaux sur cette question. La décentralisation éducative, excessive aux yeux du ministre, de son parti et d'une part de l'opinion publique, avait contribué à l'essor de l'indépendantisme dans certaines communautés autonomes, à une perte de cohésion sociale et également à une baisse de la qualité de l'éducation. Le ministre s'était aventuré sur un terrain miné – le grave conflit qui oppose le gouvernement catalan au gouvernement central – et, implicitement, il confirmait ainsi que le programme originaire de la scolarisation obligatoire avait amorcé son déclin : former des citoyens à la mesure des États modernes, autrement dit fabriquer des identités nationales au moyen de systèmes scolaires universels dotés d'un curriculum national.

Pour faire honneur à la vérité, il convient de reconnaître que le système éducatif espagnol a eu, depuis ses origines, une capacité nationalisante faible, peut-être à cause de sa fragilité chronique, du manque endémique de ressources, de ses inégalités sociales et territoriales et de la forte influence de l'Église catholique sur un vaste pan de la population scolaire qui pouvait même prendre la

1. *Loi organique d'éducation* n° 2/2006, du 3 mai (LOE). BOE n° 106, du 4 mai 2006.

2. *Loi organique* n° 8/2013, du 9 décembre, pour l'amélioration de la qualité éducative (LOMCE). BOE n° 295, 10-12-2013.

forme, durant certaines périodes historiques, d'un plein contrôle de l'éducation publique. Naturellement, ce tableau a sensiblement changé (la qualité et l'équité du système se sont améliorées, modèle d'école compréhensive s'est remarquablement développé, le rôle de l'Église, même s'il est encore important, a cessé d'être décisif...), bien que persistent certains problèmes, qui plongent leurs racines dans cette trajectoire historique, auxquels se sont ajoutés de nouvelles difficultés, par exemple, l'abandon scolaire précoce.

Avec le temps, et c'est là une autre question importante, les systèmes scolaires ont cessé d'être clairement nationaux, dans certains pays plus que dans d'autres assurément, à cause du rapport de forces en bonne mesure contradictoires et qui ont diverses origines et importances, depuis les plus mondialisées jusqu'aux plus locales.

Alors que nous sommes à cette croisée des chemins, est-il réellement possible d'établir un curriculum commun au niveau national ? À partir de quelle perspective, avec quelle approche et quels contenus ?

LE CURRICULUM DANS UN SYSTÈME ÉDUCATIF DÉCENTRALISÉ, DIVERS ET INÉGAL

La réponse à la première question devrait être positive puisque l'Espagne a un seul système éducatif géré, depuis la Constitution de 1978, de manière décentralisée par les gouvernements régionaux des 17 communautés autonomes qui composent le pays. Le centralisme traditionnel de l'État espagnol s'est transformé, d'une certaine manière, en un autre centralisme, mais de caractère régional, identifié avec la capitale de chaque communauté. La gestion municipale de l'éducation est très faible en Espagne, et les institutions scolaires ont une autonomie limitée (OCDE, 2014). En réalité, le contrôle de l'éducation est entre les mains de l'administration centrale et des administrations des autonomies. La première établit et met en application les lignes directrices de la politique éducative et régule les aspects fondamentaux du système. Les secondes développent et complètent ces normes, financent et gèrent directement l'éducation sur leurs territoires respectifs.

Cette distribution des rôles se reflète dans la politique curriculaire. Selon le rapport PISA de 2012, les directeurs d'établissements scolaires espagnols ont moins d'autonomie que ceux d'autres pays de l'OCDE dans la gestion des curriculums et des ressources de leurs écoles³. Ainsi, en Espagne, l'établissement et l'organisation du curriculum de l'éducation non universitaire se fonde sur « un modèle curriculaire de collaboration inter-administrative » (Frías, 2007). Ce modèle se maintient par le biais d'accords et repose sur un équilibre instable

3. OECD (2014) : *Education Policy Outlook: Spain*. [goo.gl/6fzFbA]

à cause des différences idéologiques et des intérêts politiques des acteurs qui y prennent part : le gouvernement central et les différents gouvernements de chacune des communautés autonomes. Le conflit le plus important a trait au curriculum de l'éducation de base ou obligatoire, qui s'étend en Espagne de 6 à 16 ans et comprend l'éducation primaire (six années, divisés en trois cycles) et l'éducation secondaire obligatoire (quatre années). Nous allons y consacrer plus précisément quelques réflexions, mais il convient auparavant de remarquer que, outre la problématique dérivée de ce modèle de décentralisation éducative ou de « collaboration inter-administrative », il y a d'autres facteurs qui conditionnent plus ou moins lourdement la configuration du curriculum en Espagne et, plus particulièrement, l'établissement d'enseignements communs acceptables pour la majorité.

Le premier est la coexistence de plusieurs réseaux éducatifs : un réseau public (qui représente 66,7 % des élèves des enseignements obligatoires), un autre qui rassemble le privé sous contrat (29,6 %) et un dernier strictement privé (3,7 %). Bien que le secteur public, de même que le secteur privé, soit intrinsèquement hétérogène, on peut mesurer des différences moyennes entre les deux secteurs en ce qui concerne des variables comme l'origine sociale des élèves, les résultats obtenus dans les évaluations internationales, le pourcentage de population d'origine étrangère, le taux d'élèves qui ont des besoins éducatifs spécifiques, etc. On pourrait dire, en somme, qu'il n'y a en Espagne qu'un seul système éducatif mais divisé en réseaux qui ne se différencient jusqu'à un certain point que sur le plan social. On peut assurément trouver également des divergences dans leurs orientations curriculaires respectives en fonction du type d'institution. L'enseignement de la religion, qui est en Espagne une matière fondée sur le volontariat pour les élèves mais que les écoles doivent offrir obligatoirement, est ainsi une question épineuse. Au cours de l'année scolaire 2012-2013, 69,9 % des élèves espagnols dans le primaire et 51,4 % des élèves dans l'enseignement secondaire obligatoire ont suivi l'enseignement de religion catholique, chiffres qui sont moindres dans le secteur public et plus élevés, en général, dans le secteur privé, où les écoles catholiques représentent 56,8 % de l'ensemble (ou, ce qui revient au même, 18 % de l'ensemble du système éducatif, en volume d'élèves)⁴. En tout cas, l'on constate, d'un côté, une lente baisse du nombre d'élèves qui suivent les cours de religion en Espagne et, d'autre part, la persistance d'une vieille controverse, toujours non résolue, sur le statut de cette discipline dans le curriculum et sur sa présence ou non dans les écoles publiques.

Le second facteur renvoie à l'impact des processus de mondialisation et d'internationalisation dans les systèmes éducatifs nationaux. Nous n'allons pas nous arrêter sur cette question complexe mais seulement insister sur son rôle crucial dans le développement et l'orientation de l'éducation et, tout particuliè-

4. *Datos y cifras de la Educación Católica*, Madrid, FERE-Escuelas Católicas, 2014.

rement, dans le curriculum. D'une part, l'influence des organismes internationaux et supranationaux sur les politiques éducatives locales s'est développée, alors même que les discours d'origine économique ont littéralement envahi le champ pédagogique. Dans ce contexte, les évaluations standardisées nationales et internationales (parmi celles-ci, PISA) ont connu, comme jamais auparavant, une grande diffusion et une influence puissante. D'autre part, les flux migratoires de la première décennie du XXI^e siècle ont été spectaculaires en Espagne, ce qui a augmenté de manière considérable la diversité culturelle des écoles espagnoles. Ce niveau de multiculturalité, inédit jusqu'alors, a commencé à se refléter dans le curriculum écrit, mais son empreinte sur le curriculum informel ou caché est à présent tout à fait évidente, même si elle est variable selon les écoles et les aires géographiques.

La Commission européenne, avec ses recommandations et ses directives, est également un acteur de tout premier plan de la politique éducative espagnole. Les conséquences en sont multiples. L'apprentissage des langues, par exemple, qui constitue un domaine défaillant de l'éducation espagnole, est devenu une priorité pour l'ensemble du système et tout particulièrement pour l'éducation de base. De nombreuses écoles publiques et privées affichent aujourd'hui le titre d'écoles plurilingues, ce qui signifie qu'elles ont adopté un modèle d'enseignement en partie ou totalement bilingue, ou même trilingue dans certains cas. Nous ne nous référons pas seulement aux écoles des régions, qui ont leur propre langue en plus du castillan, mais à des institutions scolaires réparties sur tout le territoire national. Le plurilinguisme est, sans nul doute, un objet éducatif sur lequel il existe un consensus général dans le pays. Que le système dispose des ressources humaines, techniques et économiques suffisantes pour le développer efficacement chez toute la population est une tout autre affaire.

Selon Schriewer (1996), jamais auparavant ces processus de globalisation et d'internationalisation n'ont été aussi puissants mais ils sont contrebalancés par d'autres processus et pratiques de recherche, parfois obsessionnelle, d'identités locales (Frias, 2007).

Cette situation exerce, sans nul doute, une indéniable influence sur l'école et, en particulier, sur son système curriculaire. Bien que l'école ne soit pas le seul facteur qui définissent des sentiments collectifs, les curriculums scolaires se trouvent soumis à la nécessité de répondre aux demandes créées par l'homogénéisation des processus de productions et des formes culturelles qui se répand parmi la population, mais l'on exige en même temps de l'école qu'elle soit partie prenante dans le maintien et le développement de cultures et d'identités locales, régionales et nationales qui, d'une certaine manière, puissent servir de contre-poids à la globalisation.

C'est dans cette situation cruciale, si instable, complexe et dramatique, accompagnée d'une forte bataille idéologique, qu'est plongée l'éducation espagnole, et elle se doit d'élaborer des enseignements communs à tout le pays. C'est là toute la difficulté.

LES ENSEIGNEMENTS COMMUNS, UN PROJET EN PERMANENTE DISCUSSION

En Espagne, certains sont opposés (en particulier, mais pas seulement, les partis et groupes nationalistes de ce que l'on appelle les « nationalités historiques », principalement le Pays basque et la Catalogne) au fait qu'il doive nécessairement exister des enseignements communs pour « tous les élèves espagnols », quel que soit leur lieu de résidence. Néanmoins, toutes les réformes récentes, d'un bord politique ou de l'autre, ont intégré ce curriculum commun pour l'enseignement de base en le complétant à l'aide d'enseignements plus spécifiques, adaptés aux contextes régionaux et locaux (Frías, 2007). Les différences de critère renvoient communément à des questions comme celles-ci : la répartition entre partie commune et partie spécifique du curriculum, le modèle linguistique d'enseignement (Doncel, 2014), le degré d'autonomie des écoles pour décider des contenus des matières enseignées, quels doivent être les critères et les standards d'évaluation et qui doit les fixer, etc. En d'autres termes, les divergences tournent autour du contrôle de la politique curriculaire et de son application dans un État décentralisé, avec des régions ou des communautés autonomes très inégales sur le plan social, économique et éducatif, certaines d'entre elles ayant une langue propre et un gouvernement nationaliste et des écoles également très diverses, avec une autonomie de gestion très limitée.

La réforme socialiste de 2006 a établi qu'il était nécessaire de maintenir des enseignements communs, également connus sous le nom « d'enseignements minimaux » pour tous les élèves, durant leur scolarité obligatoire. Ces enseignements devraient occuper 65 % ou bien 55 % (dans des communautés qui ont leur propre langue co-officielle) de l'horaire d'enseignement hebdomadaire. La réforme postérieure (LOMCE, 2013), qui émane du gouvernement conservateur, évoque en revanche au moins 50 %. En tout cas, cette dernière loi attribue au gouvernement national « la conception du curriculum de base en lien avec les objectifs, les compétences, les contenus, les critères d'évaluation, les standards et les résultats d'apprentissage évaluable afin d'assurer une formation commune... » (art. 6 bis).

Cette loi établit ensuite que le curriculum de la scolarité obligatoire se divisera en trois blocs de matière : matières de tronc commun, spécifiques et de libre configuration par communauté autonome. Les premières constituent les matières essentielles du curriculum et c'est le gouvernement central qui en définit les contenus, les standards d'apprentissage et l'horaire d'enseignement minimal, même si tout ceci peut être complété par les départements d'éducation des communautés autonomes et même par les écoles. Les matières de formation spécifique occupent la seconde place par leur importance curriculaire, et leur conception dépend des communautés autonomes même si les standards d'apprentissage évaluable sont déterminés par le gouvernement central. Ce n'est que pour les matières de libre configuration par communauté autonome

(la langue de la communauté, parmi d'autres matières possibles) que les gouvernements régionaux ont une capacité de décision quasi totale. Toutefois, à la fin de chacune de ces étapes (primaire et secondaire obligatoire), la loi a fixé – ce qui est véritablement décisif – des épreuves d'évaluation dont la conception dépend fondamentalement du gouvernement central. Selon Bolívar (2014), ces épreuves conditionneront le curriculum et son enseignement jusqu'à le transformer en TTT, Teaching to Test. García Rubio (2015) insiste sur la même idée et accuse cette réforme d'être d'inspiration centralisatrice, surtout « à cause du rôle que joue dans tout le curriculum l'évaluation et l'obsession pour les épreuves externes. [...] On va enseigner et apprendre pour et par les évaluations, et c'est l'État central qui va les contrôler ». Ainsi, nombreux sont ceux qui jugent qu'une certaine « recentralisation » de la politique éducative est peut-être en train de se produire. D'autres, en revanche, considèrent que ces changements obéissent à une nécessité stratégique due à des raisons politico-éducatives internes et externes, parmi lesquelles figure, entre autres, l'amélioration des résultats moyens des étudiants espagnols dans les évaluations internationales.

Il s'agirait en tout cas d'assurer des enseignements communs minimaux sous la forme de matières de tronc commun et compétences clés qui constituent, depuis la dernière réforme socialiste, le cœur de la réforme curriculaire de l'éducation de base (Tiana, 2011). Les compétences clés comprennent sept aires (linguistiques, mathématiques, scientifiques, digitales, sociales, etc.), comprises comme des savoirs appliqués qui correspondent au concept de compétence employé dans les directives européennes et dans les évaluations internationales. Certains suggèrent néanmoins que cette approche par compétences a perdu de son importance au profit d'un modèle curriculaire plus traditionnel, basé sur les contenus de l'enseignement et la transmission de connaissances, précisément à cause de la pression qu'exercent les évaluations standardisées sur le curriculum et les enseignants (Bolívar, 2014).

Dans l'éducation primaire⁵, les matières de tronc commun sont les suivantes : sciences naturelles, sciences sociales, langue castillane et littérature, mathématiques et une première langue étrangère, qui est majoritairement l'anglais. Par ailleurs, on prétend renforcer particulièrement ce que l'on appelle les « matières instrumentales » (langue et mathématiques). Dans le bloc des matières spécifiques, les élèves doivent nécessairement suivre les cours d'éducation physique et choisir (ou plutôt leurs parents) entre « religion » et « valeurs sociales et civiques » (ce qui s'appelait auparavant « éducation à la citoyenneté ») ; en outre, selon l'offre curriculaire disponible, ils doivent opter pour l'une de ces matières : éducation artistique, une seconde langue étrangère, et religion ou valeurs sociales et civiques (en fonction de l'option qu'ils ont auparavant choisie parmi ces deux dernières). Dans les communautés où elle existe, la langue

5. *Real Decreto* 1105/2014 du 26 décembre, par lequel est établi le curriculum de base de l'éducation secondaire obligatoire et du Lycée. BOE n° 3, du 3 janvier 2015.

co-officielle et sa littérature seront une matière de libre configuration. Comme nous avons déjà pu le mentionner, les gouvernements régionaux peuvent compléter le curriculum des matières de tronc commun et spécifiques, ajouter quelques matières spécifiques en plus de celles citées, et jouissent d'une autonomie pleine et entière pour celles de libre configuration.

L'éducation secondaire obligatoire (ESO)⁶ suit une démarche similaire, autrement dit un curriculum basé sur un noyau fondamental d'enseignements communs, à l'exception de la dernière année, qui a acquis, dans la nouvelle réforme conservatrice, un caractère propédeutique et différencié. Jusqu'à récemment, l'ESO avait deux cycles de deux ans ; elle compte à présent un cycle de trois ans, commun pour tous les élèves, auquel s'ajoute une quatrième année qui propose deux itinéraires curriculaires différents en fonction des « intérêts » de chaque élève. Cette nouvelle conception, qui restreint partiellement l'ambition de cette étape éducative, a été l'objet d'intenses disputes au moment de son instauration et l'est encore aujourd'hui. Lorsqu'ils la terminent, tous les élèves sont soumis à une évaluation standardisée, ce qui, de manière logique, peut affecter l'organisation du curriculum et l'orientation des enseignements comme nous avons pu le suggérer plus haut.

Comme pour le primaire, il existe dans l'ESO un bloc de matières de tronc commun réparties sur trois ans, un autre de matières spécifiques, parmi lesquelles l'élève doit faire son propre choix en considérant ses possibilités et ses futurs intérêts académiques, et un troisième à la configuration libre pour chaque autonomie. Certaines compétences de caractère transversal doivent être prises en compte dans toutes les aires et matières : la compréhension de l'écrit, l'expression orale et écrite, la communication audiovisuelle, les technologies de l'information et de la communication, la créativité, la capacité d'entreprendre (autrement dit, l'initiative dans le champ économique et le monde du travail) et l'éducation citoyenne et constitutionnelle. La quatrième année de secondaire propose deux alternatives, l'une avec des matières fondamentalement académiques, et l'autre avec des enseignements appliqués selon que l'élève choisit de suivre, respectivement, des études de secondaire classiques (baccalauréat) ou de formation professionnelle. On retrouve la même division curriculaire par blocs (de tronc commun, spécifique et de libre configuration par communauté autonome), mais avec de plus grandes possibilités de choix de la part de l'élève en fonction du champ disciplinaire qu'il souhaitera étudier (humanités, sciences, etc.). En d'autres termes, cette quatrième année, en acquérant un caractère préparatoire pour des études postérieures, réduit le volume des enseignements communs, en faveur d'une plus grande différenciation curriculaire et restreint par conséquent la variété des contenus enseignés.

6. *Real Decreto* 1105/2014 du 28 février, par lequel est établi le curriculum de base de l'éducation primaire, BOE n° 52, 01-03-2014.

La réforme socialiste de 1990, qui était la première réforme générale après la constitution d'un nouvel État démocratique, a introduit une nouveauté historique dans le système éducatif espagnol, à savoir la création d'une éducation de base composée par l'éducation primaire et l'éducation secondaire inférieure, ce qui a allongé par conséquent la scolarité obligatoire de huit à dix années. On unissait ainsi deux étapes éducatives qui étaient académiquement séparées auparavant et qui, à partir de ce moment-là, allaient converger dans un espace curriculaire qui devait recueillir les enseignements communs du système. L'Espagne venait d'intégrer l'Union européenne et l'on était en pleine décentralisation de l'État, processus qui ne se déroulait pas sans conflits (les plus graves eurent lieu au Pays Basque). L'arrivée de population immigrante allait très vite devenir massive. En somme, la société espagnole était en train de vivre des processus culturels, sociaux et économiques globaux similaires à ceux d'autres pays mais plus concentrés dans le temps. Vingt-cinq ans après, dans un contexte mondial incertain, avec ces facteurs et encore d'autres en jeu, et sur une scène politique polarisée, l'éducation continue à susciter un intense débat social.

Tout au long de notre article, nous avons pu répéter à quel point, en des circonstances aussi instables, il n'est guère facile de définir et de convenir d'un curriculum scolaire commun et durable. Il est indéniable que les discours pédagogiques en vogue sont très variés, comme ceux qui défendent la formation digitale, l'internationalisation et l'évaluation. Il semble toutefois qu'ils ne soient pas suffisants pour nourrir un projet de formation humaine au long cours qui puisse répondre posément à des questions capitales telles que celles-ci : quel type d'élève et, par conséquent, de citoyen doit « produire » le système éducatif ? Quel modèle de société doit-il promouvoir ? Quels principes et valeurs doivent orienter un curriculum ? Martha Nussbaum (2010) et George Steiner, entre autres penseurs, ont réclamé avec insistance la nécessaire revitalisation d'une éducation humaniste et humanisante. Steiner, dans *Une certaine idée de l'Europe* (2004), ne saurait être plus clair : « les haines ethniques, les nationalismes chauvinistes, les revendications régionalistes ont été le cauchemar de l'Europe ». Le philosophe coréen Byung Chul-Han (2014 et 2015) a mis en alerte contre le chant des sirènes de la société digitale, qui a fait de la liberté individuelle une liberté en grande partie narcissique et illusoire ainsi que le plus invisible et rentable système de contrôle politique et économique.

Dans des sociétés démocratiques, l'élaboration du curriculum requiert un certain consensus politique et social. Adopter un ensemble d'enseignements communs exige, en outre, des accords concrets et une collaboration plus étroite. En Espagne, avec un système éducatif divisé en réseaux publics et privés, de plus en plus multiculturel et fortement décentralisé, les acteurs en jeu sont très divers et différents, et parvenir au pacte est une tâche ardue. D'une certaine manière, les écoles, leurs professeurs et leurs personnels de direction font face, tétanisés, à une problématique que les réformes successives et une très abondante législation ne parviennent pas à résoudre définitivement. Certains pensent que le seul

remède possible afin de l'obtenir est la modernisation technologique, la définition d'indicateurs mesurables et l'élaboration de classements à travers des évaluations nationales et internationales.

Il ne semble pas que tout ceci soit plus qu'un ensemble d'instruments techniques, sans doute intéressants et utiles, mais qui ne constituent pas, à l'évidence, la solution face à l'incertitude et à la désorientation que vit l'éducation. Si ces évaluations comparées révèlent une chose, c'est que l'Espagne, qui est un État très décentralisé, « présente d'énormes inégalités régionales en éducation [...], qui affectent profondément les processus d'enseignement et d'apprentissage développés dans les institutions scolaires de ses communautés autonomes » (Foces, 2015). Ces différences, qui viennent de loin, se sont maintenues ou n'ont pas diminué de manière significative, et elles dessinent une fracture manifeste entre le nord et le sud ou entre ce que certains ont qualifié de « deux Espagnes » du point de vue des ressources et résultats éducatifs. Est-il possible de parler d'enseignements communs au milieu de ces inégalités territoriales ? D'autre part, lorsque l'on prétend relier étroitement le curriculum à une identité locale et le circonscrire à un territoire, il est très difficile, si ce n'est impossible, de tomber d'accord sur des enseignements qui reflèteraient – c'est là leur raison d'être – un projet citoyen partagé, dans un contexte culturel et social aussi multiple par ses niveaux que divers culturellement et extrêmement changeant.

BIBLIOGRAPHIE

- BOLÍVAR A. (2014) : « Los nuevos currículos de la LOMCE. Un primer análisis crítico », *Escuela*, 4007 (68) : 28.
- DONCEL D. (2014) : « Organización curricular de las identidades colectivas en España », *de Educación*, 366, 12-42.
- FOCES J. A. (2015) : PISA, IDE e IPE : « evidencia empírica de las desigualdades educativas entre las regiones españolas », *Revista de Psicología y Educación*, 10 (1), 173-192.
- FRÍAS DEL VAL A. S. (2007) : « El currículo escolar y la descentralización educativa en España », *Revista de Educación*, 343, 199-221.
- GARCÍA RUBIO J. (2015) : « El proceso de descentralización educativa en España », *Edetania*, 48, 203-216.
- HAN B.-C. (2014) : *En el enjambre*. Barcelona, Herder.
- HAN B.-C. (2015) : *Psicopolítica*. Barcelona, Herder.
- NUSSBAUM M. (2010) : *Not for profit. Why democracy needs the humanities*, Princeton, Princeton University Press.
- PUELLES M. de (2007) : « ¿Pacto de estado? : la educación entre el consenso y el disenso », *Revista de Educación*, 344, 23-40.
- SCHRIEWER J. (1996) : « Sistema mundial y redes de interrelación. La internalización de la educación y el papel de la investigación comparada », dans M. Pereyra *et al.* (éds.) *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Barcelona, Pomares-Corredor, 17-50.
- STEINER G. (2004) : *The Idea of Europe*, Tilburg, Nexus Publishers.
- TIANA A. (2011) : « Análisis de las competencias básicas como núcleo curricular en la educación obligatoria española », Bordón. *Revista de Pedagogía*, 63 (1), 63-75.