

Vision du curriculum

Perspective d'ensemble et débats contemporains

Vision of the curriculum. Overall prospects and contemporary debates

Visión del currículum. Perspectiva global y debates contemporáneos

Renato Operti et Leana Duncombe



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/1061>

DOI : 10.4000/ries.1061

ISSN : 2261-4265

Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

Édition imprimée

Date de publication : 1 avril 2011

Pagination : 101-110

ISBN : 978-2854205916

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Renato Operti et Leana Duncombe, « Vision du curriculum », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 56 | avril 2011, mis en ligne le 01 avril 2014, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ries/1061> ; DOI : 10.4000/ries.1061

Vision du curriculum

Perspective d'ensemble et débats contemporains

Renato Operti
Leana Duncombe

Le curriculum est un composant essentiel de tout système d'éducation. De nos jours, les systèmes éducatifs doivent se confronter aux défis liés à la mondialisation et au développement du marché mondial et en même temps se préoccuper d'assurer, jusqu'à un certain point, la cohésion sociale et le soutien aux cultures locales. Face à la complexité de ce monde changeant et à la nécessité de viser des apprentissages pertinents dans ce contexte, les approches contemporaines du développement curriculaire poursuivent l'objectif de remplacer par autre chose les approches traditionnelles en ce domaine, qui se limitaient à prescrire de simples plans d'étude. Il est par ailleurs reconnu aujourd'hui qu'il n'est possible de s'assurer de l'efficacité des apprentissages, des contenus, des méthodes et des structures de l'enseignement qu'en effectuant des réajustements permanents, en fonction des évolutions scientifiques, technologiques, culturelles, économiques et sociales.

Traditionnellement, les curricula ont toujours mis l'accent sur les conditions et les moyens destinés à permettre et à garantir l'accès à l'éducation : on ne peut que constater que des concepts pédagogiques importants, comme ceux d'équité et de qualité, ainsi que d'apprentissages « formels » et « informels », qui ont une dimension tout à fait différente, n'ont pas été mis à contribution de façon systématique. De nos jours, on s'accorde de plus en plus sur une nouvelle vision plus globale du curriculum, inspirée de la nécessité de créer des systèmes éducatifs inclusifs à tous les niveaux, depuis leur conception jusqu'à leur mise en œuvre. Cette vision holistique vise en fait à démocratiser les opportunités d'apprentissage, en intégrant les différents aspects des politiques éducatives, qui traitent de l'accès mais aussi des modalités de mise en œuvre, de la participation des acteurs mais aussi des résultats. L'interdépendance entre l'équité et la qualité dans l'éducation est un élément clé, et l'inclusion et les relations transversales sont au cœur de cette vision qui relie les curricula, les écoles et les enseignants. En un mot, une éducation équitable de qualité est de plus en plus définie comme un droit et un bien public, et doit répondre aux attentes et aux besoins des élèves dans toute leur diversité.

Plus précisément, le curriculum reflète le type de société auquel nous aspirons : il est maintenant communément admis que le curriculum est en effet un élément essentiel de tout processus éducatif et qu'il est devenu pour le système éducatif ce qu'une constitution représente pour une démocratie

(Jonnaert *et al.*, 2009). Cette conception guide et garantit l'organisation des plans d'action pédagogiques et administratifs du système scolaire, assurant la pertinence de cadres curriculaires solides, cohérents et performants dès la petite enfance. Ce changement de paradigme a fait du curriculum un outil fondamental pour définir et mettre en œuvre la politique éducative dans une perspective de long terme ainsi que pour former les enseignants.

DÉBATS CURRICULAIRES CONTEMPORAINS

Les réformes éducatives à travers le monde mettent de plus en plus l'accent sur les approches curriculaires, d'autant que les pressions et les demandes de réforme des systèmes éducatifs, qui se développent, ont tendance à cibler à la fois la structure et le contenu du curriculum. Le changement en ce domaine peut dès lors être conceptualisé comme un processus continu d'adaptation des contenus, méthodes et structures curriculaires aux défis politiques, culturels et sociaux. Afin de bien refléter la société, un curriculum doit répondre aux besoins et aux attentes régionaux, nationaux et locaux, en plus de ceux au niveau mondial.

Une certaine résistance au changement est souvent inévitable et fait donc partie intégrante de ce processus de renouvellement curriculaire continu : des débats existent de fait, nationaux et internationaux, concernant les visions, le contenu, les processus, la mise en œuvre et les défis liés au curriculum. Certains de ces débats, mettant en évidence les pratiques et les défis actuels, font l'objet du présent article.

Le curriculum comme compromis permanent

Pour certains, les curricula peuvent être définis comme un ensemble de compromis permanents entre les parties prenantes, qu'elles soient à l'intérieur ou à l'extérieur du système éducatif, et des questions de nature pédagogique ou plus technique autour du curriculum : en effet, passer d'une approche traditionnelle et théorique basée sur des connaissances prédéfinies à une approche plus empirique du développement et de la légitimation des politiques pédagogiques et curriculaires implique certains compromis sur la façon dont le curriculum est élaboré.

Ainsi, en Amérique latine, les questions relatives à la nature et au rôle du curriculum dans la construction du changement en éducation se sont progressivement installées au cœur du débat : les pays de la région perçoivent de plus en plus le curriculum comme un outil pour contribuer à l'élaboration d'une nouvelle génération de politiques éducatives et sociales à la fois. Cela suppose néanmoins que le curriculum soit avant tout fondé sur un accord

politique concernant les systèmes éducatifs et les facteurs, les finalités et les moyens de l'enseignement. Mais la reconnaissance progressive du curriculum en tant que processus politique dynamique exige aussi de reconsidérer certains aspects plus techniques. Ce point n'est pas facile, car il y a souvent un manque de communication et de compréhension entre les dimensions politique et technique d'un curriculum, à savoir d'une part entre les débats sociaux et politiques sur les valeurs et les comportements fondamentaux requis par la société du savoir, et d'autre part les débats et les accords entre professionnels sur les objectifs des apprentissages, les contenus et les aspects techniques d'élaboration des curricula (Amadio et Operti, 2010).

Centralisation et décentralisation en complémentarité

Les problèmes liés à la mise en œuvre des curricula sont en fait liés à leur mode de conception ainsi qu'aux concepts qui y président : en effet, la forte empreinte de l'approche traditionnelle de la réforme, c'est-à-dire une approche prescriptive « *top down* », a amené à négliger les processus de développement curriculaire et à séparer les phases de conception et de mise en œuvre. De même, « centralisation » et « décentralisation » sont souvent perçues comme des approches concurrentes voire contradictoires, alors qu'elles devraient être considérées comme ayant un rôle complémentaire.

En effet, selon une perspective commune à plusieurs régions du monde, les approches de réforme les plus efficaces accordent une autonomie et un soutien au niveau local, mais au sein d'un cadre commun et universel de partage des responsabilités. Ce processus d'« adaptation du curriculum au contexte local » peut aller jusqu'à l'élaboration d'un curriculum qui serait mondial par un bout et local par l'autre. En France, les collèges (écoles secondaires inférieures) qui exercent le plus leur autonomie en termes d'organisation pédagogique observent l'influence bénéfique de la décentralisation sur les résultats de leurs élèves. Il a été proposé en ce sens, entre autres, que chaque collège puisse disposer d'une certaine latitude dans la répartition d'au moins 10 % des moyens qui lui sont attribués (Haut conseil de l'éducation, 2010). Cependant, tenter de décentraliser le curriculum sans un cadre commun solide peut aggraver les inégalités en termes de résultats des apprentissages : une évaluation au Ghana montre que les disparités en termes de qualité de l'école entre régions pauvres et moins pauvres se sont accentuées après la décentralisation des années 1990, et des résultats similaires ont été signalés en Argentine et au Mexique (Unesco, 2008). Les discussions sur le degré optimal de centralisation et de décentralisation, ainsi que sur façon de répartir les responsabilités sont également des exemples typiques des débats qui peuvent créer des tensions et multiplier des obstacles vers la rénovation des curricula.

Les lacunes dans le curriculum et leurs conséquences

Il y a un certain nombre de lacunes dans les curricula, qui ont des conséquences négatives sur le développement d'une éducation de qualité pour tous. Par exemple, certains pays connaissent des disparités considérables entre le curriculum prescrit, mis véritablement en œuvre, le curriculum enseigné et le curriculum effectivement assimilé, ainsi qu'entre le curriculum et son évaluation. Les écarts en termes d'acquisition de compétences sont également courants dans certains pays. En outre, les conceptions relatives aux attentes en termes d'acquis des élèves, de même que leur évaluation, manifestent des écarts problématiques entre un niveau supranational (représenté par exemple par les objectifs de Lisbonne, ou les évaluations PISA ou TIMSS), un niveau « macro » national (avec par exemple, les cadres nationaux, incarnés dans des manuels ou des objectifs de base), un niveau intermédiaire (avec les programmes scolaires, quand les curricula sont définis au niveau de chaque école), un niveau « micro », qui se réfère à la salle de classe, aux groupes concrets d'élèves de même qu'aux enseignants, et même un niveau encore plus modeste, qui concerne chaque élève et son curriculum personnel.

En Finlande, le fait qu'équité et qualité de l'éducation aillent de pair contribue à régler les problèmes de qualité et à combler les lacunes dans le curriculum, comme l'ont montré les meilleurs résultats obtenus par les élèves finlandais aux évaluations internationales PISA en 2000, 2003 et 2006. Dans d'autres pays cependant, malgré l'intention exprimée de construire un système éducatif inclusif, on peut observer des pratiques qui sont en fait parfaitement « exclusives » ou inéquitables. En particulier, il existe ici ou là une tendance croissante à revenir à des visions et des modèles éducatifs à fort potentiel de sélectivité et de séparation des élèves, au nom de l'objectif de qualité : au Chili, tandis que le nouveau gouvernement a proposé de créer des écoles d'excellence à partir de 2011, certains soutiennent que ces écoles ne feront qu'aggraver les disparités existantes de la société chilienne. De telles pratiques illustrent les conséquences de la séparation des concepts de qualité et d'équité, et montrent surtout à quel point le fossé entre rhétorique et pratique peut influencer leur réalisation.

Tensions entre résultats et processus

Le curriculum est à la fois un processus et un résultat. Cependant, ses objectifs et son contenu ne reflètent pas toujours ces deux caractéristiques. Des dilemmes et des tensions sont apparus entre les propositions de réforme curriculaire qui visent à produire des résultats et sont liées à des normes spécifiques, et celles qui insistent sur l'apprentissage des compétences et la diversification du processus d'apprentissage. Dans ce débat, il est important de déterminer si l'établissement de normes offre des espaces et des possibilités pour contextualiser

et développer le processus d'apprentissage. Souvent, cette approche n'indique pas nécessairement quels sont les finalités et les objectifs ni comment organiser le processus éducatif.

Le développement actuel de normes académiques et pédagogiques par l'Université du Chili (2010) pour enseigner aux élèves dans leur langue maternelle est un exemple où les compétences et les résultats sont tous deux pris en compte. La réforme découle de la nécessité de résoudre le principal problème qui était que le processus visant à améliorer la qualité de l'éducation, à travers la mise en œuvre de ressources d'assistance éducative, ne pouvait être mesuré. Aujourd'hui, les normes de qualité du Programme d'assistance éducative (ATE) génèrent des résultats plus dynamiques qui permettent un réajustement de tout programme en cours, si nécessaire, en fonction du contexte. Plus précisément, les normes visent à orienter/guider, mesurer et répondre à la diversité, et cherchent à articuler les connaissances théoriques en même temps que les processus d'enseignement et d'apprentissage.

Le rôle des enseignants dans le changement

Le rôle des enseignants évolue si on s'accorde sur cette vision englobante du curriculum et de l'éducation : ils sont des co-développeurs des curricula, des apprenants à vie par rapport à un curriculum évolutif, et des agents dynamiques du changement. Cependant, les enseignants redoutent souvent les réformes qui se déroulent dans leur pays et les changements qu'elles impliquent : ainsi, dans une récente étude française, 95 % des enseignants de collège confirment l'existence d'un « malaise enseignant », et 72 % d'entre eux se déclarent affectés par ce malaise. De nombreux enseignants se trouvent démunis, dans la mesure où ils n'ont pas toujours reçu de formation suffisante, face à la grande hétérogénéité de leurs classes, à la diversification pédagogique, à l'enseignement en petits groupes, ou à l'enseignement aux élèves en grande difficulté (Haut conseil de l'éducation, 2010). De même, les enseignants d'Amérique centrale et latine ressentent un malaise : 35 % d'entre eux au Mexique, 45 % en Argentine et 53 % au Brésil ne souhaitent pas continuer à enseigner (Coll, 2010).

En réponse à cette résistance, l'un des débats actuels se concentre sur la manière de s'appuyer sur les connaissances et l'expérience des enseignants, sur le type de système de responsabilité requis pour encourager les enseignants à ce nouveau rôle ainsi que sur le type de mesures incitatives qui pourraient contribuer à changer l'attitude et le comportement des enseignants (notamment en comprenant leur subjectivité).

Il faudrait favoriser une vision de réciprocité, où les écoles seraient tenues responsables des résultats des apprentissages de leurs élèves tandis que les autorités éducatives seraient chargées d'assurer les conditions d'enseignement propices à l'atteinte de tels résultats (Savolainen, 2009).

Des élèves plus indépendants

Les changements curriculaires n'affectent pas seulement les enseignants ; ils impliquent également de définir un nouveau rôle pour l'élève. Les écoles ont une obligation de fournir à leurs élèves une éducation qui leur permettra de s'adapter à un environnement de plus en plus mondialisé, compétitif, diversifié et complexe, dans lequel la créativité, la capacité d'innover, le sens de l'initiative, l'esprit d'entreprise et un engagement envers l'apprentissage tout au long de la vie sont tout aussi importants que les connaissances spécifiques associées à une matière. En 2006, l'Union européenne a établi le niveau minimum de connaissances, compétences et attitudes que tous les élèves devraient avoir acquis à la fin de l'enseignement obligatoire afin de prendre part d'une façon productive et de contribuer à la société du savoir (Conseil de l'Union européenne, 2008). En Chine, également, des mesures ont été prises pour encourager la participation active des étudiants : ainsi, les cours pratiques y représentent 8 % du total des heures de classe à l'école primaire et 24 % en secondaire. Les élèves sont encouragés à entreprendre des recherches avec l'aide de tuteurs, des activités de travaux manuels sont proposées pour développer les compétences nécessaires à la vie courante, et les TIC sont utilisées pour motiver et diversifier l'apprentissage.

Cependant, des élèves indépendants et les implications d'un tel changement peuvent aussi générer une incertitude générale parmi les parties prenantes clés, telles que les autorités éducatives, les communautés, les enseignants et le personnel éducatif, en ce qui concerne la façon de s'adapter à ces changements. De nombreuses écoles sont de plus en plus hétérogènes, créant des environnements éducatifs plus complexes. Souvent, les enseignants n'acceptent pas si facilement les environnements pédagogiques hétérogènes parce qu'ils impliquent le développement d'approches personnalisées, une tâche qui demande beaucoup plus de travail et parfois même un changement de mentalité.

L'évolution des relations entre enseignants et élèves

Une vision holistique du curriculum et l'évolution constante du rôle des enseignants et des élèves impliquent des changements importants pour les relations entre enseignants et élèves. Ces changements créent des opportunités et des contraintes tout en s'orientant progressivement vers des propositions de réforme curriculaire qui correspondent mieux aux attentes et aux besoins des élèves. Bien qu'il semble que les enseignants aient souvent tendance à accepter les élèves en tant que participants actifs dans le processus d'apprentissage, ils continuent à mettre l'accent sur des activités hautement structurées avec peu d'espace pour le développement de l'expression individuelle de chaque élève et l'apprentissage autonome (OCDE, 2009). Il reste à savoir si la participation et l'indépendance des élèves dans le processus d'apprentissage sont un facteur de démocratisation dans la relation entre les enseignants et les élèves, ainsi que

d'une plus grande confiance et d'une meilleure préparation des enseignants, nécessaires pour mieux répondre à la diversité dans la classe.

En Chine, par exemple, le gouvernement est en train de réformer les styles d'enseignement et les relations entre enseignants et élèves pour assurer un apprentissage pertinent. L'un des principes du changement curriculaire et éducatif est de renforcer la relation entre les objectifs et le contenu pédagogiques d'une part, l'expérience des élèves d'autre part : ce résultat s'obtient en favorisant les relations démocratiques entre enseignants et élèves, et en stimulant et soutenant les enseignants pour qu'ils puissent enseigner un curriculum basé sur les compétences de manière efficace. Ce changement remet en question la tradition du respect excessif pour les enseignants et leur pouvoir incontesté. Ainsi, les enseignants ont plus de respect pour leurs élèves, envie de les aider individuellement et préfèrent les objectifs tels que « apprendre à apprendre », la résolution de problèmes, la capacité de réflexion, l'exercice de la responsabilité et la capacité à coopérer.

Les écoles comme environnement d'apprentissage

La complémentarité et la synergie entre les dimensions institutionnelles et pédagogiques au niveau de l'école sont de plus en plus mises en évidence. Les enquêtes PISA indiquent que l'environnement d'apprentissage joue un rôle important dans la performance des élèves. Ils ont tendance à mieux faire dans un environnement orienté vers les résultats, où les enseignants ont des attentes élevées pour tous et où les élèves peuvent profiter du processus d'apprentissage. En outre, une bonne relation entre enseignants et élèves est essentielle pour s'assurer que les besoins individuels des élèves peuvent être satisfaits. Parmi ces facteurs, une analyse des données PISA 2003 (Schleicher, 2009) montre que la qualité des relations entre enseignants et élèves et le niveau de la discipline en classe sont fortement corrélés avec les performances des élèves.

Malgré un certain nombre d'initiatives, surtout en Europe, les écoles font face à plusieurs défis dans leur quête pour devenir des environnements d'apprentissage plus inclusif. La recherche d'un équilibre délicat entre le maintien de la cohésion sociale et la convergence autour d'un ensemble de principes et de valeurs partagés, et la reconnaissance et l'appréciation de la différence et de la diversité sont un de ces défis. La mesure dans laquelle les curricula reconnaissent la diversité des identités et des cultures des élèves est un débat permanent. Les curricula devraient-ils seulement tenter d'aider à surmonter les stéréotypes, ou devraient-ils également sérieusement prendre en compte des expressions multiculturelles de valeurs universellement partagées ? Par exemple, le Canada vise un compromis entre l'assimilation et la ghettoïsation culturelle en promouvant le multiculturalisme au sein d'un cadre bilingue (Gallagher, 2010).

Les approches par compétences : controversées et novatrices

L'approche par compétences reste un sujet controversé en raison, entre autres, du grand nombre d'interprétations et de rôles qui lui sont conférés par les systèmes éducatifs. Malgré ces critiques, elle est perçue comme un moyen novateur pour remettre en question la vision traditionnelle du curriculum comme plan d'études, pour aider les enseignants à mieux comprendre leur propre rôle comme facilitateur des apprentissages pertinents, ainsi que pour démontrer aux apprenants la logique compétences/ressources et les méthodes nécessaires pour atteindre les objectifs du curriculum. En Amérique latine, ceux qui préconisent une approche par compétences ont tendance à la considérer comme une feuille de route qui pourrait contribuer à surmonter les rigidités imposées par un curriculum surchargé et composé de matières déconnectées. En Europe, une approche cohérente du développement des compétences, fondée sur le cadre de référence européen des compétences clés pour l'éducation tout au long de la vie, requiert : des efforts plus soutenus pour améliorer la maîtrise de la lecture et d'autres compétences de base ; des formules d'apprentissage plus personnalisées, qui répondent aux besoins individuels de chaque élève, comportent les formes d'évaluation adéquates et stimulent l'intérêt pour l'apprentissage. Plus précisément, la recommandation du Parlement européen et du Conseil du 18 décembre 2006 a fixé les connaissances, aptitudes et attitudes minimales que tous les élèves devraient avoir acquises au terme des cursus d'éducation et de formation initiales afin de pouvoir participer à la société de la connaissance et qui, compte tenu de leur nature transversale, supposent une approche de l'enseignement dépassant les frontières des disciplines traditionnelles (Conseil de l'Union européenne, 2008).



Un nombre croissant d'autorités nationales chargées de l'éducation dans le monde cherche à améliorer la qualité de l'apprentissage pour tous par le biais de réformes curriculaires, en introduisant des curricula permettant d'acquérir les connaissances et les compétences nécessaires aussi bien au niveau local qu'au niveau mondial. Néanmoins, des débats se poursuivent à tous les niveaux, notamment sur la justification, les objectifs, le contenu, la mise en œuvre et les approches de ces changements curriculaires, ainsi que leurs implications pour toutes les parties prenantes, en particulier les enseignants et les élèves. Dans un contexte de réforme éducative, une certaine résistance au changement est fréquente. Il est essentiel que l'école favorise des environnements d'apprentissage propices aux pratiques d'inclusion des enseignants ainsi qu'à l'apprentissage et à la participation des élèves. Les approches par compétences, bien que controversées, sont un moyen novateur d'aider les parties prenantes dans ce processus de développement et de changement curriculaires.

Que fait le Bureau international d'éducation (BIE) pour aider les États membres en matière de développement curriculaire ?

Le BIE est l'institut de l'Unesco spécialisé dans le domaine du curriculum. Son activité vise à développer les capacités de conception, de gestion et de mise en œuvre des processus de développement curriculaire chez les décideurs, les spécialistes et les praticiens, en vue de soutenir l'action en faveur d'une éducation pour tous de qualité. À cette fin, le Programme met en œuvre plusieurs volets d'actions.

Outils d'apprentissage et de formation

Le BIE a produit une banque de ressources (TTCD) pour le développement curriculaire. Disponible en anglais, espagnol et bientôt en français, elle contient huit modules de base portant sur les aspects clés du processus de développement curriculaire : (1) changement curriculaire ; (2) dialogue et formulation politique ; (3) élaboration du curriculum ; (4) gestion et gouvernance du système ; (5) développement de manuels et d'autres matériaux d'instruction/d'apprentissage ; (6) renforcement des capacités pour la mise en œuvre du curriculum ; (7) processus de mise en œuvre du curriculum ; (8) évaluation du curriculum et évaluation des élèves.

Des modules thématiques supplémentaires ont également été développés ou sont en cours d'élaboration, portant sur : les approches par compétence ; l'éducation pour l'inclusion ; un programme pour l'éducation de base en Afrique (BEAP) ; l'éducation à l'environnement ; le développement curriculaire à l'école ; la pédagogie d'intégration ; la sensibilisation à l'enjeu du « genre » ; l'évaluation inclusive des élèves ; les compétences des enseignants inclusifs.

Ces outils et modules sont actualisés, adaptés aux échelons mondial, régional, national et mis à la disposition des institutions. Ils permettent également d'élaborer et de dispenser conjointement des formations officiellement accréditées dans les différentes régions de l'Unesco.

En 2010, le BIE a lancé le premier diplôme post-gradué en conception et développement curriculaires, en collaboration avec l'Université catholique de l'Uruguay et le bureau régional de l'Unesco pour l'éducation en Amérique latine et dans les Caraïbes (OREALC). En 2011, le BIE envisage de lancer un diplôme comparable en Afrique, en collaboration avec le bureau régional de l'Unesco pour l'éducation en Afrique (BREDA), la section de la formation des enseignants de l'Unesco, l'Institut d'éducation de Tanzanie et l'Université de Dar es Salaam.

Communauté de pratique (COP) pour le développement curriculaire

Ce volet consiste en une production périodique et en un partage de matériaux curriculaires entre les membres de la COP. Dans ce cadre, les échanges réguliers (en ligne et en présentiel) aux niveaux national, régional et interrégional sur des sujets et des défis liés au curriculum, ainsi que la promotion et la facilitation de la coopération Sud-Sud et Nord-Sud-Sud, contribuent à mettre au point une perspective comparative interrégionale.

Depuis 2006, la COP du BIE compte plus de 1 400 membres de 135 pays. Les activités de la COP contiennent notamment :

- un forum multilingue annuel en ligne sur différentes questions clés des débats curriculaires ;
- des informations et une documentation envoyées toutes les semaines dans les six langues de l'UNESCO ;
- une base de données élargie accessible aux membres ;
- des événements nationaux, régionaux et interrégionaux, organisés avec les membres, les points focaux de la COP, les bureaux hors siège de l'Unesco et d'autres partenaires ;
- du matériel curriculaire multilingue produit par des membres et mis à disposition en ligne et/ou sous forme imprimée ;
- la promotion de la coopération Sud-Sud et Nord-Sud-Sud, en particulier pour la mise en commun de concepts, de stratégies et de pratiques pour l'éducation de base, l'éducation des jeunes et la formation des enseignants.

BIBLIOGRAPHIE

AMADIO M. et OPERTTI R. (2010) : “Inclusive education, paradigm shifts and renewed agendas in Latin America”, *In* A. Schleicher, “Securing quality and equity in education: Lessons from PISA”. Regional trends on inclusive education, Geneva: UNESCO-IBE.

COLL C. (2010) : El sentido de los aprendizajes escolares en el escenario actual de la region. *En* Metas Educativas 2021: desafíos y oportunidades. Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2010, Buenos Aires: OEI, IIEP-UNESCO Buenos Aires, SITEAL.

Conseil de l’Union européenne (2008) : « Conclusions du Conseil et des représentants des gouvernements des États membres, réunis au sein du Conseil du 21 novembre 2008 – Préparer les jeunes au XXI^e siècle : un programme de coopération européenne en matière scolaire », Journal officiel de l’Union européenne, 13 décembre 2008, <http://eur-lex.europa.eu>.

GALLAGHER T. (2010) : *Complementary Approaches to Coexistence Work - Key Issues in Coexistence and Education*. Waltham, Massachusetts: Coexistence International. <http://www.brandeis.edu/coexistence/linked%20documents/Focus%20Papers/Education%20and%20Coexistence.pdf>

Haut Conseil de l’Éducation (2010) : *Le Collège : Bilan des résultats de l’École – 2010*. Paris : Haut Conseil de l’Éducation.

JONNAERT P. *et al.* (2009) : *Curriculum et compétences : un cadre opérationnel*. Bruxelles : De Boeck.

OCDE (2009) : *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS, Teaching and Learning International Survey*, <http://www.oecd.org/dataoecd/17/23/43024880.pdf>

SAVOLAINEN H. (2009) : “Responding to diversity and striving for excellence: an analysis of international comparisons of learning outcomes with a particular focus on Finland”. *In* Acedo C., Amadio M., Opertti R. (eds). *Defining an Inclusive Education Agenda: Reflections around the 48th session of the International Conference on Education*, UNESCO-IBE.

SCHLEICHER A. (2009) : “Securing quality and equity in education: Lessons from PISA”. *Prospects*, 39(3), 251-263.

UNESCO (2008) : *L’éducation pour tous en 2015 : Un objectif accessible ? Rapport mondial de suivi sur l’EPT*. Paris : UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001548/154820f.pdf/>.