Numéro 121 ISSN: 1014-353X décembre 2005

Information et INNOVATION en éducation

BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION
CASE POSTALE 199
CH-1211 GENÈVE 20

PROGRÈS DE LA COMMUNAUTÉ DE PRATIQUE DANS LE DÉVELOPPEMENT CURRICULAIRE

LE DÉBAT SUR LES COMPÉTENCES

INTRODUCTION

L'un des principaux domaines d'intérêt du Bureau international d'éducation (BIE) est de promouvoir, de créer et de faciliter les conditions, les occasions, les environnements et les ressources propres à favoriser les processus de pensée et d'action collectives dans le domaine du changement curriculaire, dans le cadre d'une conception holistique des objectifs de l'éducation pour tous (EPT) de l'UNESCO. Grâce à la mise en commun de visions, d'expériences, d'informations, de recherches, de formation et de coopération parmi les spécialistes du curriculum et les responsables de sa définition, nous pouvons contribuer utilement à l'élargissement de notre réflexion et de nos perspectives sur le changement éducatif, tout en enrichissant et en renforçant le processus complexe de la mise en œuvre des innovations.

Dans ce contexte, l'e-Forum sur l'approche par les compétences organisé par le BIE du 14 novembre au 7 décembre 2005 (voir www.ibe.unesco.org, à la section *Community of Practice* dans *Curriculum Development*) était une réponse initiale aux attentes et aux besoins des membres de la communauté de pratique. Au cours du séminaire international tenu à Genève (6-8 juillet 2005) qui a officiellement créé la communauté de pratique (voir Information et INNOVATION en éducation, numéro 119-120, avril-août 2005), des spécialistes du curriculum des régions de l'UNESCO ont reconnu qu'il était nécessaire d'approfondir le débat autour de l'approche par les compétences que de nombreux pays — développés ou en développement — appliquent à l'heure actuelle pour encourager les transformations éducatives. La discussion autour des compétences est progressivement devenue partout une question fondamentale, présente dans les ordres du jour du changement éducatif.

Dans l'intention de faciliter et de créer les conditions propices à des discussions fructueuses et constructives, nous avons posé initialement la question suivante : **L'approche par les compétences peut-elle être une réalité prometteuse ou une utopie irréalisable pour les pays en développement ?** Nous supposons que cette question est totalement ouverte au débat et peut être enrichie par la mise en commun de perceptions et d'expériences venant de divers environnements culturels, politiques, sociaux et éducatifs. Le processus même d'établissement progressif d'accords de base autour d'un ordre du jour des questions sur les compétences, qui va dans le sens d'une clarification des concepts et d'une évaluation des voies et des options, tout en tenant compte des interfaces entre la conception et la mise en œuvre, peut être considéré comme un outil dynamique qui aide les régions et les pays à relever avec succès le défi complexe qui consiste à parvenir à une application solide et faisable des innovations pédagogiques.

1.1. UNE LARGE PARTICIPATION

La dynamique de l'e-Forum a présenté les caractéristiques suivantes :

1. Afin de fomenter les idées de la communauté de pratique comme environnement multiculturel et multilingue, toute la documentation et les échanges pendant l'e-Forum étaient disponibles en anglais, espagnol et français.
2. Un premier document a été publié sur deux conceptions de l'approche par les compétences — compétences transversales et compétences de base respectivement — afin de motiver et de faciliter la discussion autour de la question posée ci-dessus. (L'approche par les compétences peut-elle être une realité prometteuse ou une utopie irréalisable pour les pays en développement ?)
3. Les spécialistes, les responsables du développement curriculaire et les chercheurs des régions de l'UNESCO ont mené une discussion approfondie du thème.
4. Une enquête a demandé aux participants à l'e-Forum s'ils estimaient opportun de sélectionner l'approche par les compétences de base comme instrument pour améliorer le changement curriculaire associé avec de meilleurs résultats aux niveaux de l'équité et de la qualité du système de l'éducation.
5. Une synthèse de la discussion de l'e-Forum et un document final rédigé par le BIEF[1] ont montré que l'approche par les compétences de base peut être considérée comme la mieux adaptée et la plus pertinente pour les attentes et les besoins des étudiants dans les pays en développement, ainsi que pour le profil actuel des enseignants.

Au total, 124 spécialistes, venant des cinq régions de l'UNESCO, ont participé à l'e-Forum. Plus de quatre-vingts commentaires ont été reçus, ce qui indique un bon niveau d'engagement et de participation. La plupart des commentaires traduisaient une réflexion large et articulée sur le thème et dénotaient de surcroît une claire volonté de mettre en commun des expériences et des perceptions avec d'autres dans une approche critique, tolérante et constructive. Le dialogue entre les participants a été fluide et transparent, ainsi que profondément interrégional ; il montre que nous avons abordé une question universelle sur le développement curriculaire, avec d'excellentes chances de resserrer la coopération entre les responsables curriculaires dans le monde entier. Dans cette perspective, le rôle du BIE est essentiellement de faciliter et d'articuler les initiatives sur une base interrégionale, dans le sens d'une orientation amicale et coopérative du débat — par opposition à l'imposition ou la simple approbation d'approches données.

1.2. LA DISCUSSION DE L'E-FORUM

A. Déclaration liminaire : Deux conceptions de l'approche par les compétences[2]

Quand on parle d'approche par les compétences dans les curricula, on pense souvent qu'il existe une seule approche par les compétences. En fait, il en existe plusieurs. On pourrait présenter deux conceptions différentes qui ne sont pas contradictoires, mais qui visent des priorités différentes. Nous proposons de les décrire et de les étudier à travers deux questions : « Pour quels enseignants ? » et « Pour quels élèves ? »

Une première approche

La première est basée sur le développement à l'école de compétences transversales. Cette approche s'adresse à des élèves qui n'ont pas de problèmes dans les acquis de base. Elle consiste :

a) à réorienter les apprentissages en les rendant plus actifs : au lieu d'être soumis à des apprentissages magistraux, les élèves sont invités à résoudre des situations-problèmes. Les apprentissages sont basés sur les méthodes actives ;
b) à prendre en compte les compétences de vie dans les apprentissages et dans la vie de la classe ;
c) à promouvoir l'interdisciplinarité.

Cette approche est très riche, très ambitieuse. Elle ne peut être mise en œuvre valablement et de manière durable que par des enseignants qui sont très bien formés. De plus, elle requiert des conditions favorables : des groupes d'élèves réduits, des locaux appropriés, du matériel indispensable.

Dans les pays pauvres, et dans les pays moyennement avancés, ce type de pédagogie ne réussit souvent que là où les organismes internationaux ou des organisations non gouvernementales assurent un appui consistant en termes d'encadrement, de formation d'enseignants, d'apports en termes d'infrastructures et de matériels.

La conséquence est que, quand cette approche n'est pas fortement soutenue par un gouvernement, par des organismes internationaux ou par des organisations non gouvernementales, elle ne s'installe durablement que dans les écoles favorisées. À terme, elle contribue donc à augmenter l'élitisme. On est dès lors face à une contradiction entre les intentions poursuivies et les réalités des écoles, les réalités du terrain. Dans les intentions, on cherche à développer les valeurs de solidarité, d'autonomie, de tolérance, et d'autres encore. Mais dans les faits, cette approche renforce souvent la fracture entre les milieux favorisés, qui ont les moyens de développer cette pédagogie, et les milieux défavorisés, qui n'en ont ni les moyens humains, ni les moyens matériels.

De plus, les enseignants éprouvent beaucoup de difficultés à évaluer les acquis de leurs élèves : comment évaluer la compétence de « respecter son environnement », la compétence de « rechercher de l'information » ou la compétence de « traiter de l'information » ? Une première conséquence de cette approche est d'insécuriser les enseignants, en particulier dans les pays dans lesquels le passage d'une année à l'autre est conditionné par les résultats d'une évaluation des acquis de l'élève. Une deuxième conséquence, plus importante encore, est que l'enseignant ne dispose pas de base concrète pour apporter une remédiation aux élèves en difficulté, et leur permettre de progresser.

On peut donc dire que les trois limites de l'approche par les compétences transversales sont :

a) exiger un haut degré de qualification de la part des enseignants ;
b) exiger un environnement favorable et des conditions de mise en œuvre adéquates ;
c) rendre très difficile l'évaluation des acquis des élèves, et donc empêcher de remédier de façon efficace aux difficultés des élèves plus faibles.

Aussi, cette approche n'apporte aucune réponse décisive au problème de la qualité des acquis des élèves : lire, écrire, calculer, de façon efficace, et dans une situation de vie réelle. La grande majorité des élèves continuent à quitter l'école en étant incapables d'utiliser de façon efficace ce qu'ils ont appris à l'école et ne sont donc pas en mesure de s'insérer dans le tissu socio-économique : c'est le problème de l'analphabétisme fonctionnel, qui ne cesse de se développer.

Une deuxième approche

La deuxième approche est basée sur le développement de compétences de base. Elle est encore connue sous le terme « pédagogie de l'intégration » (De Ketele, 1996 ; Roegiers, 2000, 2003, 2004). Elle vise prioritairement à donner à tous les élèves les compétences qui, concrètement, vont leur permettre de s'insérer dans le tissu socio-économique. Les compétences de vie sont aussi prises en compte, mais elles font partie des compétences de base plutôt que de venir s'ajouter (on ne sait pas bien où) aux contenus des programmes.

Des compétences de base pour un enfant de 8 ans sont par exemple « Produire un écrit de trois phrases dans une situation de communication significative », ou encore « Résoudre une situation-problème qui fait appel aux quatre opérations fondamentales sur les nombres de 0 à 1000 ». Ces compétences sont appelées « de base »

parce que chaque élève devra les maîtriser avant de passer dans la classe supérieure. La pédagogie de l'intégration est basée sur le fait d'apprendre à l'élève très tôt à gérer la complexité. Cette complexité est faite :

a) des acquis scolaires : les savoirs, les savoir-faire, les savoir-être ;
b) des situations de la vie courante, des contextes que l'élève sera appelé à rencontrer ;
c) des compétences de vie qu'il sera appelé à mobiliser pour résoudre les situations.

Concrètement, les apprentissages se mènent selon une alternance de deux types d'apprentissages : les apprentissages ponctuels, et les apprentissages de l'intégration. Pendant 5 semaines, l'enseignant développe les ressources nécessaires aux compétences : les règles de grammaire, la conjugaison, l'orthographe, les techniques de calcul... Ce sont les apprentissages ponctuels qui se font comme l'enseignant en a l'habitude. Au cours de la sixième semaine, l'enseignant arrête complètement d'enseigner des choses nouvelles aux élèves. Pendant toute la semaine, et dans toutes les disciplines, il propose aux élèves de résoudre des situations complexes dans lesquelles l'élève doit mobiliser ce qu'il a appris pendant les 5 semaines précédentes (les ressources). Les élèves sont invités à travailler seuls ou par petits groupes pour résoudre ces situations. Plusieurs situations de même niveau leur sont proposées : une pour s'exercer, une autre pour évaluer leurs acquis et éventuellement une autre encore pour remédier à leurs difficultés ou progresser. Après ce premier module d'intégration, on reprend 5 semaines d'apprentissages ponctuels, et ainsi de suite quatre ou cinq fois par année scolaire.

L'enseignant est donc invité à changer ses pratiques en deux temps. Dans un premier temps, il met en place les ressources selon ses méthodes traditionnelles. Les méthodes actives dans les apprentissages ne sont pas exigées. Ce qui est exigé, c'est que, toutes les six semaines, chaque enseignant propose aux élèves des situations complexes dans lesquelles ils utilisent ce qu'ils ont appris : aussi bien les savoirs, les savoir-faire, que les compétences de vie. Ce sont les semaines d'intégration. Il faut en général deux ans pour qu'un enseignant prenne l'habitude de gérer ces modules d'intégration. Quand les modules d'intégration sont mis en place, on commence alors à amener l'enseignant à faire évoluer ses pratiques de classe : au lieu d'enseigner de façon magistrale, il apprend à mener progressivement les apprentissages de façon active. Ce changement de pratique prend en général plus de temps pour s'installer de façon durable : il faut compter 5 à 10 ans.

De cette manière, on n'attend pas un changement total de la part de l'enseignant en une fois. Au contraire, on respecte son niveau de formation, on respecte ses habitudes, et on lui demande d'évoluer graduellement. De cette manière, on le rassure, on le sécurise.

L'évaluation se mène de façon logique, pendant ces modules d'intégration, et à la fin de l'année : les élèves sont soumis à d'autres situations complexes, qu'ils doivent résoudre individuellement. Cette approche, appuyée par plusieurs organismes internationaux, est développée dans de nombreux pays européens et africains. Les résultats de recherche menés à son propos montrent que :

a) elle rencontre l'adhésion de tous les acteurs, en particulier l'adhésion des parents et des élèves ;
b) elle procure un gain en efficacité des systèmes éducatifs ; dans des recherches menées dans 4 pays africains, le gain moyen a été évalué entre 10% et 15% dans les résultats des élèves (2 à 3 points sur 20) ;
c) elle fait progresser tous les élèves : les élèves forts progressent, mais les élèves faibles progressent aussi, parfois davantage encore que les élèves forts ;
d) elle sécurise les enseignants, qui très vite observent des changements dans leurs classes, mais qui peuvent aussi introduire l'innovation à leur rythme.

Une difficulté de cette approche est liée au matériel qu'elle requiert. Si on veut qu'elle soit efficace, chaque élève doit disposer de supports pour résoudre des situations complexes. Dans bon nombre de pays qui la pratiquent, la question a été résolue par la fourniture aux élèves d'un « cahier de situations complexes », en complément aux manuels scolaires existants.

Bibliographie

- De Ketele, J. M. 1996. L'évaluation des acquis scolaires : quoi ? pourquoi ? pour qui ? *Revue tunisienne des sciences de l'éducation*, vol. 23, p. 17–36.
- Roegiers, X. 2000. *Une pédagogie de l'intégration*. Bruxelles : DeBoeck Université.
- Roegiers, X. 2003. *Des situations pour intégrer les acquis scolaires*. Bruxelles : DeBoeck Université.
- Roegiers, X. 2004. *L'école et l'évaluation*. Bruxelles : DeBoeck Université.

B. Synthèse de la discussion de l'e-Forum

Le résumé suivant présente une sélection des principaux sujets abordés, à l'exception des questions qui n'ont pas suscité un débat. Les discussions se sont concentrées autour de trois thèmes principaux qui ont été développés par différents participants et sont apparus simultanément dans plusieurs échanges.

1. *La conception/philosophie mondiale de l'approche par les compétences*, fondée principalement sur le document préparé par Xavier Roegiers du BIEF (voir section 1.2.A.). Ce thème réunit les réflexions de plusieurs participants sur l'efficacité épistémologique de l'approche, les différences entre d'autres interprétations de l'approche et le lien entre la « pédagogie active » et la proposition relative à l'approche par les compétences. La plupart des opinions semblent indiquer qu'il n'y a pas vraiment de contradiction entre ces deux « voies ». En outre, elles pourraient être complémentaires dans une mise en œuvre plus mondiale et plus pragmatique de cette nouvelle proposition pédagogique. La pertinence de la notion d'« intégration », comme processus permanent dans la pratique pédagogique des enseignants visant à établir une véritable connexion entre les contenus appris et la vie réelle actuelle et future des étudiants par des « situations d'intégration » a été mentionnée rapidement. Des questions ont été soulevées sur les types de compétences à acquérir, leur objet, le profil souhaitable des élèves et, ultérieurement, le type de projet social vers lequel tend cette approche, en comparaison avec les systèmes traditionnels de l'éducation. **Mots clés : pédagogie active, compétences essentielles pour la vie, intégration.**
2. *Exemples spécifiques d'application de l'approche mis en commun par un groupe de participants* (notamment par le Mexique, l'Uruguay et le Secteur de la santé en Afrique). Ces exemples ont mis en évidence les succès de cette conception, ainsi que les obstacles et les résistances rencontrés. Les participants à ces expériences ont convenu que l'approche ne peut pas être mise en œuvre sans recourir à cinq autres facteurs au moins : la volonté politique de remettre en question l'approche traditionnelle ; des changements dans les pratiques des enseignants ; des changements dans le système d'évaluation ; des changements dans les manuels scolaires accompagnant les nouveaux curricula ; et des systèmes appropriés de formation des maîtres (les besoins en formation permanente ont également été ajoutés à ce thème). Certains ou la plupart de ces facteurs sont absents de beaucoup d'expériences nationales, ce qui pourrait expliquer les succès incomplets, en dépit de la motivation et de l'engagement d'acteurs clés à l'égard du projet et malgré le degré d'application déjà atteint. Ce thème initial a aussi analysé les résistances au changement pédagogique et les stratégies à envisager pour les surmonter, ainsi que les priorités futures. Une information détaillée a été échangée et enrichie par la diffusion de plusieurs documents de nature scolaire et administrative (disponibles sur le site Internet du BIE www.ibe.unesco.org, à la section « *Community of Practice* » dans « *Curriculum Development* »). **Mots clés : changement, participation politique, apprentissage permanent.**

3 *Questions/échanges méthodologiques autour des éléments d'intégration envisagés dans l'approche.* Des questions spécifiques ont été posées sur le rôle, la pertinence et l'origine des « situations d'intégration » et des éléments de la « famille de situations » dans le processus pédagogique intégrateur. L'origine, la fréquence et les critères fondamentaux nécessaires pour leur préparation ne semblent pas clairs. Des questions ont également été soulevées sur des exemples concrets d'application dans des situations réelles et sur les résultats obtenus, particulièrement sur le transfert de ce que l'on appelle l'approche par les compétences « de base » à d'autres niveaux d'enseignement, par exemple l'enseignement secondaire ou supérieur. Même si la genèse de cette opération est clairement liée à l'enseignement de base ou primaire, Roegiers insiste sur le fait qu'il est possible de transférer l'approche à d'autres niveaux, pour autant que l'on respecte la logique profonde de la préparation des élèves à la complexité de la vie réelle par l'acquisition de compétences appropriées. Concernant les aspects méthodologiques de la mise en œuvre elle-même, les participants ont souligné combien il était important de ne pas imposer l'approche pédagogique de manière radicale. Des expériences réussies en Afrique ont montré que des dispositions progressives mais structurées, organisées autour des périodes d'intégration (toutes les six semaines au début), permettent d'accomplir des progrès en termes de qualité et de quantité. Des résultats positifs de l'évaluation ont également été mentionnés en termes d'équité au sein du groupe des étudiants (les progrès des étudiants faibles ont augmenté). **Mots clés : situation d'intégration, famille de situations, méthodologie intégrative.**

C. Progrès et obstacles

Pour le BIE, l'e-Forum a été une expérience profitable et enrichissante qui a permis de nouer des contacts et de travailler collectivement, de discuter des idées, des approches et des conceptions. Il a aussi facilité un partage généreux des connaissances, des informations et de la documentation et une attitude ouverte sur la communication et l'apprentissage avec d'autres. Le forum a montré l'utilité d'une communauté de pratique centrée sur le développement des curricula comme outil pour favoriser les processus de pensée collective et l'action autour de questions pouvant faire l'objet d'un débat à un niveau interrégional. Depuis l'e-Forum, nous apprécions mieux la nécessité de participer à un processus d'apprentissage collectif fondé sur un dialogue profond et transparent, sans frontières ni barrières, que ce soit idéologiques, politiques, sociales, culturelles ou éducatives.

Ainsi que c'est souvent le cas dans les débats sur l'éducation, nous n'avons pas découvert de réponse concluante à notre question initiale : « L'approche par les compétences peut-elle être une réalité prometteuse ou une utopie irréalisable pour les pays en développement ? » Néanmoins, nous espérons avoir ouvert des voies encourageantes en vue de mieux comprendre et de mieux visualiser les approches par les compétences comme instruments de développement curriculaire intimement liés aux interfaces complexes entre la société, la politique et l'éducation. Le forum nous a aussi permis de comprendre que le curriculum doit être considéré à la fois comme un processus et comme un produit. Nous ne pouvons pas parler des questions de compétences, de leur importance, de leur sens et de leurs conséquences sans une analyse détaillée des visions et des objectifs de l'éducation et de la manière dont ils soutiennent et informent les voies qui peuvent être empruntées dans une approche par les compétences. Par exemple, si nous n'avons pas de concept clair et compréhensible des compétences, il sera difficile d'évaluer les acquis au niveau de la classe. Aucune approche par les compétences ne peut éviter de se demander comment elle visualise le bien-être de la société, le rôle de l'éducation comme politique publique et la manière dont le curriculum informe les processus d'apprentissage et d'enseignement.

La discussion sur les compétences soulève certains points clés dans le débat sur l'éducation :

1. La nature changeante, incertaine, complexe et contradictoire des sociétés d'aujourd'hui est reflétée dans les difficultés notoires que rencontrent les systèmes nationaux de l'éducation pour établir des stratégies et des objectifs à long terme, et pour positionner par conséquent l'approche par les compétences au sein d'un mandat éducatif clair.
2. Les nombreuses façons dont nous conceptualisons et définissons les compétences indiquent certainement que nous sommes à une étape fructueuse de l'essai d'idées et de modèles autour d'un concept polysémique à une échelle mondiale. Néanmoins, en même temps, nous avons besoin de réponses claires et concrètes pour appliquer des réformes éducatives fondées sur cette approche. L'incertitude et la confusion, ainsi que la superficialité et l'ingénuité, font beaucoup de mal à la légitimité et la durabilité des réformes de l'éducation.
3. Les styles et les façons d'organisation et de fonctionnement des systèmes de l'éducation empêchent souvent de développer et de consolider efficacement et de manière productive les changements curriculaires au niveau de la classe. À de nombreuses reprises, les énormes écarts entre le curriculum souhaité et le curriculum appliqué conduisent à une interprétation vague de la signification et de la légitimité des processus de changement de l'éducation et les détournent de leurs buts et objectifs initiaux.
4. On constate bien des hésitations et des confusions sur le concept et la pratique curriculaires qui oscillent entre : i) l'approbation d'une conception globale du changement éducatif et curriculaire et ii) une priorité excessive accordée aux « conditions et résultats positifs rapides », en méconnaissant les processus et sans accorder suffisamment d'attention à la logique culturelle de chaque changement éducatif. Les résultats devraient être placés dans leur contexte et interprétés.
5. Un corps enseignant qui se méfie fréquemment des réformes autoritaires imposées du sommet vers la base, qui demeure très attaché à l'éthos traditionnel de sa discipline et qui ne visualise pas suffisamment l'impact potentiellement positif des changements proposés est loin de jouir des conditions, du calendrier et des occasions de formation pour comprendre et se familiariser avec l'approche par les compétences. Un défi majeur est de lier et de rapprocher les attentes des enseignants, qui souhaitent améliorer leur pratique et la qualité de l'éducation, avec l'utilité des approches par les compétences afin de contribuer à la réalisation de ces attentes. La formation permanente, orientée fortement vers des changements appuyant les efforts

Un espace de ressources multiples d'apprentissage dans une école secondaire uruguayenne

dans la classe, est importante pour que les proviseurs, les superviseurs et le personnel lié puissent dispenser des conseils pédagogiques.

6. Il est important de tenir compte des attentes et des besoins perçus des filles, des garçons et des jeunes dont le sort est en grande partie lié à ce que nous pensons et faisons en tant que responsables de la définition du curriculum. En dernier ressort, notre mission est de créer des conditions et des occasions favorables au bien-être des jeunes générations. Nous devrions certainement reconnaître que les changements curriculaires et les modèles éducatifs sont un moyen, et non une fin en soi, de favoriser les objectifs nobles de la société.

Nous pouvons en conclure que pour progresser vers une approche par les compétences adaptée aux besoins, nous devons recréer et rénover le système de l'éducation, de façon qu'il soit largement ouvert sur la société et ses acteurs, de manière réciproque et constructive. Nous pouvons aussi convenir que pour maîtriser une compétence, il faut mobiliser un ensemble de ressources, comme des valeurs, des attitudes, des connaissances et des aptitudes, afin d'aider à aborder une famille de situations et résoudre, dans certains cas, un problème concret. Mais, indépendamment de l'approche que nous approuverons, ni les ressources ni la situation n'iront de soi ; il s'agit de processus de construction sociale dont l'intentionnalité et la signification sont définies par chaque acteur grâce à la coordination et la mobilisation de ressources. Nous pourrions avoir besoin d'une réflexion élargie et plus profonde sur la viabilité épistémologique, méthodologique et pédagogique des approches par les compétences, qui peut justifier tout un ensemble de concepts et de définitions qui soutiennent actuellement les transformations de l'éducation.

La prochaine étape pourrait être de créer un groupe interrégional de spécialistes du curriculum sur les compétences qui, en tenant compte des questions qui ont été soulevées pendant l'e-Forum et d'autres questions liées, conceptualisera et définira des accords de base autour des compétences, ainsi qu'un ordre du jour pour les activités de renforcement des capacités destinées principalement aux responsables du développement curriculaire. L'objectif du groupe est de préparer un document qui sera débattu avec les experts du curriculum au niveau interrégional. Après des améliorations et des ajustements, ce document pourra devenir une référence institutionnelle pour le BIE sur la question. L'idée est d'appliquer une stratégie qui associera les spécialistes du curriculum et les responsables du développement curriculaire de toutes les régions de l'UNESCO à la discussion et l'élaboration d'un document consensuel sur la manière de progresser sur cette question, moyennant des accords peu nombreux mais complets.

2. QUELQUES EXPÉRIENCES EN AMÉRIQUE LATINE

2.1 MODULES DE FORMATION AUX COMPÉTENCES POUR LA GESTION SCOLAIRE DANS UNE SITUATION DE PAUVRETÉ : LE CAS DU GUATEMALA (par Liliana Jabif)[3]

Les modules de formation aux compétences peuvent être des outils utiles pour aider les utilisateurs à lier les connaissances aux pratiques de gestion, avec l'appui de situations et de problèmes réels. Cet article décrit comment un ensemble de « modules de formation aux compétences pour la gestion scolaire dans une situation de pauvreté » est utilisé dans une expérience pilote développée au Guatemala sous le titre de « Programme de formation des formateurs aux compétences pour la gestion scolaire dans des situations de pauvreté ». Nous commencerons par retracer le contexte du projet et poursuivrons en indiquant comment les modules ont été préparés.

A. Contexte

Pendant la période 1999–2002, le BIE et le bureau de l'IIPE-UNESCO à Buenos Aires ont lancé des études dans un certain nombre de pays d'Amérique latine afin de renforcer les capacités en matière de développement curriculaire dans le domaine de la gestion et de la politique de l'éducation, en améliorant la formation et le développement des ressources humaines dans l'éducation.

L'un des résultats les plus probants de ces études montre que la plupart des programmes de formation postgrade destinés aux responsables des politiques, de la définition et de la mise en œuvre des curricula (proviseurs, superviseurs, enseignants et autres gestionnaires de l'éducation) privilégient habituellement un curriculum hautement théorique qui sacrifie fréquemment la pratique et n'a guère de rapport avec les problèmes réels rencontrés dans les écoles. Beaucoup de ces programmes sont coupés de la réalité de la classe et ils ne parviennent donc pas suffisamment à améliorer les compétences de la plupart des participants. Quand ceux-ci entrent dans le système scolaire, ils affrontent en permanence des difficultés car ils ne possèdent pas les compétences voulues pour évaluer les aptitudes du personnel et créer des équipes scolaires efficaces.

Par conséquent, le BIE et l'IIPE-UNESCO Buenos Aires ont préparé en 2003 un ensemble de ressources de formation (« Modules de formation aux compétences pour la gestion scolaire dans des situations de pauvreté »). Ces modules sont fondés sur un modèle de « recherche en formation » dans lequel le travail sur le terrain a été mené dans le but précis de recueillir des informations sur certaines situations professionnelles clés que les proviseurs ordinaires doivent affronter dans des situations de pauvreté. Ces situations sont liées à quatre compétences essentielles : direction, travail en équipe, communication et négociation en cas de conflit.[4]

Nous fondant sur le travail sur le terrain et après l'avoir comparé avec la littérature disponible, nous avons préparé quatre modules de formation fondés sur des situations professionnelles typiques que les proviseurs rencontrent et qui sont liés aux compétences mentionnées ci-dessus.

Le cinquième module présente un cadre conceptuel qui révise la notion de compétence et explique certains points clés pour aborder la formation aux compétences : i) l'importance du travail à partir du terrain et de la création d'espaces pour la réflexion sur ces expériences ; ii) l'utilisation de stratégies telles que les études de cas et les simulations ; et iii) la relation entre les stratégies d'enseignement et les situations de travail.

Les modules sont structurés de la manière suivante :

a) un cadre conceptuel de base à partir duquel aborder la question des compétences, fondé sur les situations rencontrées sur le terrain ainsi que dans la littérature ;
b) des activités pour promouvoir le développement des compétences par la réflexion et l'application ;
c) une bibliographie annotée proposant des suggestions pour la création d'une bibliothèque de base pour le formateur ;
d) dix études de cas par module, inspirées des entretiens avec les proviseurs ;
e) un guide des activités avec des conseils pour le développement de chacun des cas.

Les modules sont destinés aux formateurs qui appliquent des programmes de « formation des formateurs » et peuvent être intégrés comme atelier ou séminaire dans des cours de formation pour les proviseurs, les superviseurs, les responsables de la définition des curricula et d'autres décideurs dans le domaine de l'éducation qui travaillent sur des thèmes liés à la direction et à la gestion.

B. Une expérience pilote au Guatemala

Actuellement, une expérience pilote, découlant d'une initiative du Ministère guatémaltèque de l'éducation, se déroule comme « programme de formation des formateurs aux compétences pour la gestion scolaire dans des situations de pauvreté ». Le Guatemala aborde une étape stimulante de la mise en œuvre de la réforme de l'éducation et il a donc besoin de proviseurs qui puissent diriger les changements curriculaires et les mettre en pratique dans les écoles. Le programme a l'appui financier du Bureau extérieur de l'UNESCO au Guatemala et le soutien technique de l'IIPE-UNESCO Buenos Aires.

Objectif : Le principal objectif est de développer un programme de formation des formateurs destiné à quarante

proviseurs sélectionnés dans des écoles urbaines et rurales (multiculturelles et bilingues) au niveau de l'enseignement de base au Guatemala. Ils seront formés aux compétences essentielles pour la gestion scolaire dans des situations de pauvreté.

Résultats : À la fin du programme de formation, qui dure six mois, vingt proviseurs seront sélectionnés parmi les quarante participants pour devenir à leur tour formateurs et mettre en pratique un programme de formation aux compétences essentielles, en utilisant les modules comme ressources de formation.

Approche : Le programme associe les activités « face à face » et les activités virtuelles, afin de construire et de partager les connaissances, puisqu'une série complète d'expériences face à face serait trop coûteuse ou impossible. La communication à l'aide d'ordinateurs complète les expériences directes en donnant l'occasion aux participants de pratiquer dans les écoles. En même temps, ils peuvent communiquer par courrier électronique avec d'autres participants, le tuteur et le groupe local de soutien.

Personnel/membres d'appui : Le programme de formation bénéficie de l'assistance technique de l'IIPE-UNESCO Buenos Aires, qui est chargé de sa conception et de son application, y compris les activités d'apprentissage et à distance.

Pendant la période d'apprentissage sur ordinateur, les participants reçoivent un appui technique et échangent des informations avec le tuteur ; il est donc nécessaire de leur assurer un accès aisé à l'Internet. C'est pourquoi, au début de la période d'apprentissage sur ordinateur, le Bureau extérieur de l'UNESCO au Guatemala a envoyé un ordinateur à tous les proviseurs et leurs écoles, au titre de l'appui financier.

Outre le tuteur, **une équipe de coordination locale** du Ministère de l'éducation, qui a également participé à la formation, est responsable des tâches suivantes :

a) observer et surveiller le processus en visitant les écoles et en maintenant le contact par téléphone ;
b) aider les participants en les informant sur les activités qu'ils doivent achever pendant la période d'apprentissage sur ordinateur ;
c) faciliter l'accès permanent aux informations pertinentes concernant le développement des activités d'apprentissage sur ordinateur ;
d) encourager la coopération et l'échange d'expériences parmi les participants, afin de contribuer à la construction d'une communauté de pratique.

Le tuteur et l'équipe de coordination locale fournissent un appui en ligne aux participants, afin de répondre aux besoins concernant les compétences de formation.

Activités : Le Programme guatémaltèque est développé en six étapes :

Étape 1. Développement d'un atelier sur les compétences de formation pour la gestion scolaire. Cette première activité, qui dure quarante heures, aborde et applique les thèmes des modules 1 et 2, qui sont « Cadre conceptuel » et « Direction ».

Étape 2. Développement de l'apprentissage sur ordinateur et activités de suivi pour soutenir le transfert. Il faut vingt heures aux proviseurs pour acquérir les compétences qu'ils doivent mettre en pratique à l'école pendant un mois.

Étape 3. Développement d'un autre atelier, de quarante heures, sur la formation aux compétences pour la gestion scolaire. Cette deuxième activité aborde et applique les modules traitant de la « Communication », la «Négociation » et le « Travail en équipe ».

Étape 4. Développement de l'apprentissage sur ordinateur et des activités de suivi pendant trois mois, après un plan d'action pour soutenir le transfert. Il faut vingt heures par mois aux proviseurs pour exercer les compétences qu'ils doivent mettre en pratique à l'école.

Étape 5. Évaluation. Afin d'évaluer le processus d'apprentissage et l'acquisition des compétences, on utilise un portefeuille de compétences pour estimer le progrès et les projets élaborés dans les écoles dans le cadre du processus d'apprentissage sur ordinateur.

Étape 6. Préparation d'un document donnant des indications sur les forces et les faiblesses de chaque participant, des moyens d'améliorer le programme et d'autres observations utiles.

Conclusions : Après avoir testé ces ressources, nous avons constaté que les modules de formation aux compétences peuvent être des outils précieux pour aider les utilisateurs à :

a) lier les connaissances avec les pratiques de gestion, grâce à des situations et des problèmes réels ;
b) analyser des situations professionnelles basées sur un ensemble d'études de cas et de questions d'orientation pour faciliter la réflexion et l'action ;
c) développer des compétences essentielles applicables à diverses situations de gestion scolaire ;
d) appliquer le changement.

Perspectives: Une gestion efficace et durable du changement curriculaire dans un environnement de plus en plus mondialisé exige des responsables des politiques, de la définition et de l'application des curricula qu'ils possèdent des compétences et des modèles de référence plus complexes. Les changements éducatifs dépendent beaucoup des activités de renforcement des capacités destinées aux superviseurs, aux proviseurs et aux enseignants. Dans ce sens, l'intégration de ces types de ressources de formation dans différents programmes de formation peut contribuer à :

a) soutenir le changement éducatif et le développement curriculaire ;
b) répondre à la nécessité de renforcer les capacités en développement curriculaire ;
c) améliorer les curricula scolaires et la qualité de l'éducation ;
d) établir des communautés de pratique entre les participants. Dans le cas du Guatemala, une communauté de pratique fonctionne depuis que les activités d'apprentissage sur ordinateur ont commencé. Les participants mettent en commun leurs connaissances et leurs problèmes, ainsi que leurs expériences concernant le développement des compétences.

2.2. LES COMPETENCES: PILIERS DE LA REFORME DU DEUXIEME CYCLE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE EN URUGUAY[1]

A. La situation de l'éducation : diversité et exclusion[2]

Ces dernières années, le nombre d'inscriptions dans l'enseignement secondaire a véritablement explosé en Uruguay. Dans le cas du deuxième cycle de l'enseignement secondaire — de la 10e à la 12e année — le nombre d'élèves dans les sections générales est passé de 52 966 en 1985 à 114 564 en 2003.

Ces chiffres sont positifs pour la démocratisation de l'accès, mais il n'en va pas de même des statistiques sur l'obtention des diplômes. Seulement trente sur cent élèves qui commencent l'enseignement secondaire dans les sections générales achèvent avec succès ces études, et dix seulement le font en trois ans, comme le prévoit le plan d'études.

Le nombre élevé d'exclus du système s'explique non seulement par la crise économique et sociale du pays et de la région, mais aussi par des facteurs qui sont inhérents au système éducatif : son incapacité à s'adapter à une population hétérogène d'élèves et l'application de directives et de pratiques qui sont mal adaptées à cette diversité et aux changements sociaux qui se sont produits. La conception du curriculum pour ce niveau de l'enseignement continue d'être centrée sur les disciplines et leur contenu, ainsi que sur les méthodes d'enseignement face à face. Elle ne parvient pas à lier la spécificité des connaissances dans une discipline particulière avec une vision globale de la réalité.

Compte tenu de cette situation et de la nécessité de changements, depuis 2003, un curriculum expérimental a été conçu et appliqué dans un petit nombre d'écoles à partir de la 10e année, afin de faciliter et d'encourager la participation des acteurs en vue de rendre l'école secondaire plus intégratrice et de parvenir à une meilleure qualité de l'éducation. Cette expérience souhaite transmettre des connaissances pertinentes aux jeunes afin qu'ils se

réalisent dans la société par le développement de capacités ou de compétences complexes qui leur permettront de se servir de leurs connaissances et de les appliquer dans les situations les plus variées. En résumé, l'objectif de la nouvelle proposition est de veiller à ce que les étudiants :

a) fassent le lien entre ce qu'ils apprennent et leurs expériences dans la vie ; ils peuvent ainsi tenter de résoudre des problèmes concrets rencontrés dans leur vie quotidienne et leur trouver une solution ;
b) deviennent des citoyens à l'esprit critique, des citoyens qui peuvent proposer des solutions ;
c) deviennent des travailleurs avec le sens des responsabilités et de l'initiative ;
d) puissent accéder aux études supérieures et universitaires, puisqu'ils auront acquis la capacité de continuer leur apprentissage et de se développer de manière autonome.

B Cadre conceptuel pour réformer l'enseignement secondaire du deuxième cycle

La formation aux compétences est le pilier du développement curriculaire et la force motrice qui anime le processus de changement. Le cadre conceptuel de la proposition sur la réforme curriculaire définit ce concept comme « *le développement de capacités complexes qui permettent aux étudiants de penser et d'agir dans différents domaines d'activité [...] Il consiste à atteindre une connaissance dans l'action, le résultat d'une base solide de connaissances qui peuvent être mises en pratique et utilisées pour expliquer ce qui arrive.* »[7] Ce type de priorité du curriculum permet aux étudiants d'associer la théorie à la pratique et l'école avec le lieu de travail et la réalité sociale. C'est pourquoi on souligne l'application et l'utilité des connaissances, qui devront invariablement remplacer des fragments d'informations appris par cœur et dissociés de la réalité complexe de la jeunesse.

Cette proposition suppose des changements chez les enseignants et les étudiants et, par conséquent, elle lance des défis ambitieux. Afin de les relever, le développement curriculaire doit inclure des méthodes d'évaluation et d'organisation du centre éducatif destinées à encourager ce processus.

C. Intégration des connaissances et développement des compétences

Le curriculum a été conçu pour servir de véhicule au changement projeté, tout en maintenant des domaines de disciplines spécifiques et la formation du personnel enseignant dans les disciplines concernées. Néanmoins, la structure encourage une approche interdisciplinaire et les interactions constantes entre les disciplines, particulièrement entre celles qui appartiennent au même domaine de connaissance. À cette fin, les sujets ont été groupés dans trois « filières » : arts et communication ; sciences naturelles et mathématiques ; et sciences sociales et philosophie. La notion de filière correspond à la filière curriculaire que les étudiants doivent choisir pour acquérir des compétences spécifiques et à l'idée d'« espaces » pour le développement de compétences générales, auxquelles toutes les filières conduisent. Ce concept requiert la conception de nouveaux programmes intercoordonnés, un enseignement interdisciplinaire et un accord progressif sur l'évaluation de ces compétences communes.

La conception du curriculum prévoit également des espaces qui permettent aux étudiants de réfléchir à ce qu'ils ont appris dans les différentes filières avec une vision complète de la réalité, par exemple, la critique de la connaissance.

D. Un système d'évaluation

Comme avec le curriculum et les programmes, les règles de l'évaluation doivent former la base d'un document d'orientation pour les enseignants comme pour les étudiants dans la transition vers le nouveau modèle. L'évaluation de l'apprentissage des étudiants devrait être fondée sur les informations recueillies par les enseignants dans diverses situations et expériences où les étudiants appliquent ce qu'ils ont appris (processus, tests trimestriels, devoirs de cours annuels). Cette évaluation doit être basée sur ce que l'étudiant fait d'un jour sur l'autre, le processus dans l'ensemble de l'école étant envisagé comme sa pierre angulaire.

En plaçant les étudiants dans différentes situations, on leur donne davantage de possibilités de montrer quel est leur niveau d'acquisition des compétences. En même temps, le devoir proposé aide à acquérir ces compétences, car il repose sur l'hypothèse selon laquelle le mécanisme d'évaluation est essentiellement un processus d'apprentissage.

E. Organisation des centres éducatifs

Une approche de l'enseignement et de l'apprentissage visant à développer les compétences suppose de transformer l'école en un guide d'apprentissage et de revisiter tous les rôles joués en son sein. Fournir une orientation personnelle et scolaire à tous les étudiants est essentiel pour leur permettre, à leur entrée dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, de développer leur potentiel, pour parvenir ainsi à une plus grande autonomie. Les enseignants dans la classe et le personnel enseignant en dehors de la classe ont dû assumer cette fonction de guide qui reconnaît et apprécie la diversité des profils des étudiants.

L'assistant de l'enseignant, figure ancienne de l'école, a repris du service dans le rôle de tuteur : il est chargé de guider les étudiants individuels pendant des périodes prévues à cette fin dans l'emploi du temps ordinaire.

Cette reconfiguration des rôles et des règles résultant d'un curriculum fondé sur le développement des compétences (des compétences à développer et à évaluer, des critères et des outils d'évaluation, des stratégies individualisées pour chaque groupe et chaque étudiant) suppose l'allocation de temps rémunéré pour la réflexion/l'action ainsi que cela est prévu dans ce projet curriculaire.

De même, bien que la classe soit l'espace d'apprentissage par excellence, l'école dans son ensemble est considérée aussi comme un lieu où l'élève peut apprendre. Un espace de ressources multiples d'apprentissage a été créé, qui donne aux étudiants et aux enseignants un accès égal à différentes formes de présentation des connaissances et d'utilisation des nouvelles technologies dans les perspectives des outils d'apprentissage et des processus d'apprentissage.

Ce nouvel espace facilite également la participation des étudiants à des activités extrascolaires, grâce au soutien d'une nouvelle catégorie de personnel, les conseillers d'orientation scolaire. Cet espace aide à développer des compétences générales et transversales, facilite le travail d'apprentissage et réaffirme l'autonomie croissante des élèves.

F. Affronter la réalité

Sur la base des évaluations réalisées (auto-évaluations des écoles, évaluations par le service d'inspection ou le département de supervision et une équipe technique externe), certains points communs ont été notés sur les résultats obtenus et les obstacles rencontrés pour introduire la formation par les compétences. Les changements qui ont été proposés conjointement se sont heurtés, comme cela était prévisible, à certaines difficultés. Grâce aux efforts d'un groupe d'enseignants, qui ont assimilé la proposition et sont parvenus à l'appliquer, des expériences réussies et intéressantes ont été menées dans les classes.

G. Expériences menées aux premiers stades

Une expérience dans la classe[8]

Voici comment planifier une activité dans la classe avec des étudiants de première année de l'enseignement secondaire dans la section générale (10e année) pendant une classe de « philosophie ». Nous avons choisi cette activité parce qu'elle souligne le développement de compétences associées avec la mobilisation de connaissances et leur application à un vaste ensemble de situations et, dans ce cas, des compétences liées à la prise de décision et le devoir civique.[9]

Consigne

Présenter des arguments pour ou contre la situation hypothétique (présentée à l'avance).

Objectifs :

a) Mettre en pratique les outils de raisonnement ;
b) Souligner l'importance d'une participation active comme façon de garantir le respect de ses opinions ;
c) Envisager des options pour que la participation active dirige le processus de prise de décision ;
d) Renforcer la connaissance des mécanismes démocratiques.

Imaginez la situation suivante : La municipalité prévoit de réaliser des travaux pour faire de la communauté un lieu de vie plus agréable. Le projet comprend : de nouveaux revêtements des rues, la construction d'une zone publique de loisirs et des parkings pour faciliter la circulation routière, etc.

Les travaux devraient durer dix-huit mois, pendant lesquels l'école sera fermée. Ayant appris la situation, le conseil des résidents locaux décide de débattre de la question. Certains résidents pensent que les travaux sont bénéfiques pour tous les individus concernés, alors que d'autres estiment qu'ils ne justifient pas de priver les étudiants de leur école pendant un an et demi. Pour résoudre la situation, ils ont décidé d'organiser un référendum auquel les étudiants sont autorisés à participer.

Une fois que le temps alloué pour le devoir est écoulé, le débat peut tourner autour des questions suivantes par la discussion de groupe :

- Quelles autres associations ou groupes devaient aussi être consultés ?
- Est-il nécessaire de consulter aussi le grand public ?
- Quelles autres questions pourraient être soumises à un référendum ?
- Connaissez-vous d'autres référendums qui ont été organisés dans votre pays ou ailleurs dans le monde ?
- Quelles autres formes de participation directe peuvent être utilisées légalement dans ce cas ?

Une expérience concernant un espace de ressources multiples d'apprentissage et d'autres espaces de l'école secondaire

Cette expérience a été choisie parce qu'elle met en évidence l'importance de l'espace de ressources multiples d'apprentissage comme forum pour réaliser des activités qui se prêtent au développement de compétences qui, dans ce cas, sont de nature artistique. C'est aussi un exemple de coordination entre deux disciplines, « arts et communication » et « musique » qui fait appel au conseiller d'orientation/enseignant de l'espace de ressources multiples d'apprentissage. Ce projet a été appliqué pendant toute une année.[10]

Projet d'espace partagé — espace de ressources multiples d'apprentissage
Titre: production d'un diaporama

Objectifs généraux :

- Initier les étudiants aux arts appliqués modernes et aux tendances musicales contemporaines ;
- Concevoir des diapositives avec effets sonores (audiovisuelles) ;
- Intégrer l'art dans l'informatique ;
- Favoriser la coordination avec l'espace de ressources multiples d'apprentissage.

Objectifs spécifiques :

- Coder et décoder des séquences d'images et de sons ;
- Développer la perception ;
- Favoriser la créativité ;
- Faire l'expérience réelle de certaines phases du projet ;
- Se mettre à la place d'artistes d'avant-garde par la pratique des arts appliqués et de la musique ;
- Stimuler l'intérêt pour la recherche ;
- Encourager l'esprit critique ; et
- Développer les compétences dans la production de diaporamas.

Compétences :

- Perception, codage et décodage, reconnaissance, analyse critique et recherche.

Matériel didactique :

Ordinateur : images digitales de pages, couleurs, costumes, équipement audio, papier, couleurs, techniques d'arts appliqués, instruments musicaux, équipement d'enregistrement et logiciels Paint et PowerPoint.

Coordination :

Enseignants d'arts visuels, de communication, de musique, et coordonnateur de l'espace de ressources multiples d'apprentissage.

PROGRAMME DES ACTIVITÉS

Le projet est mené tout au long de l'année scolaire pendant la période de l'emploi du temps partagée entre les enseignants.

Phase 1	Phase 2	Phase 3	Phase 4
Dans l'espace de ressources multiples d'apprentissage : • Échantillons d'images, décodage avec reconnaissance de points, lignes et taches. • Sélection de quatre images. • Représentation sur papier à l'aide de crayons de couleurs.	Dans la salle de musique : • Sélection d'images. • Reproduction d'images par les mouvements. corporels, l'utilisation libre de couleurs dans les costumes. • Production sonore pour la représentation artistique. • Présentation et enregistrement filmé.	Dans la salle d'activités et dans l'espace de ressources multiples d'apprentissage : • Édition et visionnage des films vidéo. • Analyse critique. • Sur la base de la production sonore, conception d'une œuvre utilisant des points, des lignes et des taches. • Style libre et technique individuelle. • Collage de groupe avec un thème similaire pour les formes, les couleurs et les mouvements. • Observation du produit par comparaison avec les tableaux d'avant-garde. • Recherche d'information sur les tendances de l'art d'avant-garde (peinture) liées à la production. • Sélection d'une petite œuvre de collage, conception d'une production sonore en utilisant le son comme matière première. • Enregistrement et play-back. • Écoute d'œuvres musicales d'avant-garde et identification de dénominateurs communs concernant la structure des sons.	Dans l'espace de ressources multiples d'apprentissage : • Avec le logiciel Paint, reproduire le collage. • Enregistrer la production. • Créer des diapositives PowerPoint. • Organiser la séquence de la composition sonore. • Édition des images et des sons. • Présentation finale.

3. AUTRES ACTIVITÉS DE LA COMMUNAUTÉ DE PRATIQUE EN MATIÈRE DE DÉVELOPPEMENT CURRICULAIRE

3.1. SÉMINAIRE DE LANCEMENT DANS LA RÉGION DE LA CEI

Quelque vingt-cinq spécialistes de l'éducation (chercheurs, professeurs, analystes des politiques, décideurs et représentants d'organisations internationales) venant d'Arménie, d'Azerbaïdjan, du Bélarus, de la Fédération de Russie, du Kazakhstan, du Kirghizistan et d'Ukraine ont participé au séminaire de lancement de la communauté de pratique de la CEI (Communauté d'États indépendants) à Minsk, Bélarus. Le séminaire était intitulé « Vers la mise en œuvre d'un réseau global de responsables du développement curriculaire dans la région de la CEI » et a eu lieu à l'Institut national de l'éducation, Ministère de l'éducation du Bélarus (9-10 décembre 2005). Le séminaire était présidé par le Vice-Ministre de l'éducation du Bélarus, le Dr Kazimir Farino, et par le Directeur de l'Institut national de l'éducation, le Dr Gennady Palchik.

Les participants ont notamment discuté du cadre conceptuel de la proposition de la communauté de pratique (ce document avait été préalablement traduit en russe, voir www.ibe.unesco.org sous la section *Community of Practice* dans *Curriculum Development*). Ils ont également analysé la situation de l'éducation dans les sept pays mentionnés ci-dessus, défini les activités régionales à réaliser en 2006 et, enfin, évoqué le soutien financier et institutionnel qui peut être apporté par le Conseil de la CEI pour la coopération en matière d'éducation et le Bureau de l'UNESCO à Moscou afin d'appliquer les activités régionales.

Chaque thème a été débattu en profondeur, ce qui a permis d'associer : i) une réflexion institutionnelle et académique ; ii) des connaissances et des perceptions fondées sur l'analyse conceptuelle et les données empiriques sur la situation dans chaque pays ; et iii) la construction collective d'un ordre du jour curriculaire pour la région. Des préoccupations curriculaires communes ont émergé des discussions de deux jours.

Le séminaire a eu pour résultat la création de la communauté de pratique de la CEI par l'adhésion à un document centré sur le rôle qu'elle peut jouer pour favoriser les processus de changement éducatif qui sont actuellement en cours dans les sept pays. Diverses activités ont également été identifiées qui pourraient être menées conjointement dans la région en 2006 avec la collaboration des bureaux de l'UNESCO et du Conseil de la CEI pour la coopération en matière d'éducation. Un groupe de spécialistes du curriculum très motivés et expérimentés ont reconnu que la communauté de pratique était un instrument qui pouvait les aider à s'attaquer aux problèmes, par exemple la réalisation d'une scolarité obligatoire de douze années, le développement curriculaire fondé sur les approches et les normes par les compétences (les dimensions conceptuelles et opérationnelles), l'intégration de disciplines basées sur les approches par les compétences, la disponibilité de bons manuels pour soutenir les changements éducatifs et le statut de la langue russe (bilingue/langue étrangère).

Deux vues du séminaire sur la communauté de pratique de la CEI à Minsk, 9-10 décembre 2005

Nous souhaitons remercier le responsable régional pour la CEI Iouri Zagoumennov (Institut national de l'éducation, Ministère de l'éducation du Bélarus) et lui exprimer notre reconnaissance pour le travail mené jusqu'à présent en vue de créer et de consolider la communauté de pratique au niveau régional.

3.2. LA COMMUNAUTE DE PRATIQUE EN 2006

En 2006, le BIE prévoit de réaliser un ensemble de huit activités afin de développer et de consolider la communauté de pratique. Dans les grandes lignes, ces activités ont les objectifs suivants :

1. Officialiser les relations avec les responsables régionaux dans les cinq régions de l'UNESCO.
2. Mener un projet interrégional de recherche comparée sur le curriculum s'efforçant de trouver des similitudes et des différences entre les régions pour parvenir à une éducation de base de qualité et équitable.
3. Passer en revue les expériences actuelles de développement curriculaire sur la base de l'application des approches par les compétences, principalement en ce qui concerne les pratiques pédagogiques et les résultats des étudiants, ainsi qu'en établissant un ordre du jour des questions de compétences à traiter à une échelle interrégionale pour promouvoir les activités de renforcement du curriculum aux niveaux régional et national.
4. Organiser des ateliers de diffusion de l'ensemble de ressources de l'Asie et du Pacifique pour le renforcement des capacités, tout en explorant des options qui pourraient mettre au point des ensembles similaires dans différentes régions.
5. Établir un accord interrégional de partenariats universitaires, destiné à favoriser la pensée collective autour de la recherche et de l'analyse politique dans le développement curriculaire pour l'éducation de base et les objectifs de l'EPT.
6. Mettre en œuvre le forum de la communauté de pratique sur le changement curriculaire pour la qualité dans l'éducation de base, probablement dans l'institution d'un responsable régional.
7. Animer des activités centrées sur la mise en commun de visions, d'expériences, d'information et de recherche parmi les membres de la communauté de pratique aux différents niveaux régionaux et nationaux.
8. Créer une section dynamique de la communauté de pratique dans le site Internet du BIE, en vue de renforcer le concept de large mise en commun et de faciliter l'accès à la documentation utile et la mise en œuvre d'e-forums et d'activités liées.

Ces activités qui répondent principalement aux attentes et aux demandes des membres de la communauté de pratique ont été débattues et acceptées lors du séminaire international tenu au BIE à Genève du 6 au 8 juillet 2005 (voir Information et INNOVATION en éducation, N° 119–120, avril-août 2005).

3.3. PROCHAINS ÉVÉNEMENTS

Atelier à Almaty : Du 27 au 30 mars 2006, un atelier de diffusion centré sur l'ensemble de ressources pour l'Asie et le Pacifique et ses utilisations potentielles pour soutenir le changement curriculaire dans la région de la CEI (Communauté d'États indépendants) se tiendra à Almaty (Kazakhstan). Cet atelier sera organisé conjointement par le Ministère de l'éducation et des sciences de la République du Kazakhstan, le Centre éducatif et sanitaire « Bobek », le responsable régional (Iouri Zagoumennov, izaglm@yahoo.com) pour la CEI qui dépend de l'Institut national de l'éducation (Ministère de l'éducation du Bélarus) et le BIE.

Séminaire à Buenos Aires : Du 20 au 22 avril 2006, un séminaire régional intitulé « Développements curriculaires pour l'éducation de base dans le Cône Sud de l'Amérique latine » se tiendra à Buenos Aires (Argentine), organisé conjointement par les responsables régionaux (Silvina Gvirtz, sgvirtz@udesa.edu.ar et Mariano Palamidessi, mpalamidessi@udesa.edu.ar) relevant de l'École d'éducation de l'Université de San Andrés et le BIE.

Séminaire à Ciudad de Guatemala : Du 26 au 28 avril 2006, un séminaire régional examinera les questions relatives à l'évaluation des compétences et explorera la possibilité de préparer un ensemble de ressources curriculaires basé sur l'expérience de l'Asie et du Pacifique. Il se tiendra à Ciudad de Guatemala (Guatemala) et sera organisé conjointement par les responsables régionaux (Floridalma Meza Palma, flomeza@yahoo.com et Marrin Herrera, sgcecc@racsa.co.cr) dépendant du Ministère guatémaltèque de l'éducation et de la Coordination éducative et culturelle pour l'Amérique centrale (CECC)[11] et par le BIE.

Séminaire au Koweït du 27 au 28 mai 2006, un séminaire régional intitulé « Le réseau international de responsables du curriculum comme une Communauté de pratique dans la région des États arabes du Golfe » aura lieu à Kuwait City (Koweït). Ce séminaire est organisé conjointement par le responsable régional Ali Bubshait (alibubshait@yahoo.com) localisé au Centre de recherche en éducation des États arabes du Golfe (GASERC, Bahrain) et le BIE.

Séminaire aux Philippines du 7 au 10 juin 2006, un séminaire-atelier régional sur la Gestion de la réforme curriculaire aura lieu au Centre des sciences sociales des Philippines (Quezon City, Philippines). Ce séminaire sera organisé conjointement par le responsable régional Lucille Gregorio (lucillegregorio2002@yahoo.com) localisé à l'Université des Philippines et le BIE.

Séminaire au Pérou : Du 26 au 27 juin 2006, un séminaire régional destiné à discuter des nouveautés curriculaires de l'enseignement élémentaire dans la région andine se tiendra à Lima (Pérou), organisé conjointement par le responsable régional (Manuel Bello, mbello@upch.edu.pe) qui relève de l'École d'éducation de l'Université péruvienne Cayetano Heredia et le BIE.

Si vous souhaitez en savoir plus sur la communauté de pratique pour le développement curriculaire et/ou en devenir membre, veuillez prendre contact avec : Renato Opertti, Spécialiste du programme de renforcement des capacités, BIE/UNESCO : r.opertti@ibe.unesco.org.

NOTES

1. L'Institut BIEF, situé à Louvain-la-Neuve (Belgique), est une équipe multidisciplinaire de terrain spécialisée dans l'ingénierie de la formation et de l'éducation. Il a travaillé intensivement sur la mise en œuvre des approches par les compétences en Afrique (www.bief.be).
2. La version originale de ce document a été préparée en français par le BIEF, sous la direction de Xavier Roegiers, à la demande du Bureau international d'éducation (BIE/UNESCO).
3. Liliana Jabif (Uruguay) est une spécialiste de l'éducation en Amérique latine qui a travaillé étroitement avec l'Institut international de planification de l'éducation (IIPE/UNESCO, Buenos Aires) pour réaliser des activités de formation en faveur de multiples acteurs de l'éducation (ljabif@netgate.com.uy).
4. Plus de soixante entretiens ont été menés dans six pays d'Amérique latine pour préparer ces modules.
5. Cet article a été écrit par des éducateurs participant à la réforme uruguayenne. Il a été coordonné par Ana Lopater (alopaterblanco@yahoo.com) et Rosario Oldan (mrdan@adinet.com.uy).
6. Le système éducatif de l'Uruguay est structuré de la manière ci-dessous.
7. CODICEN, Secrétariat technique. Comité sur la réforme de l'enseignement secondaire du deuxième cycle. 2002. Document No 3 et Annexes, p. 5. Montevideo.
8. Enseignant de dixième année Joselein Pino, École secondaire de Barros Blancos, Département de Canelones, Uruguay.
9. Enseignants de philosophie de l'École secondaire Barros Blancos, Département de Canelones, Uruguay.
10. L'expérience a été menée à l'École secondaire de la ville de Florida, Département de Florida, Uruguay.
11. La CECC comprend le Belize, le Costa Rica, El Salvador, le Guatemala, le Honduras, le Nicaragua et Panama.

Préscolaire	*Enseignement primaire*	*Enseignement secondaire : deux niveaux*	*Enseignement tertiaire Enseignement universitaire*
Deux ans	Six ans	Premier cycle (trois ans) Deuxième cycle (trois ans) Branches d'études : générale, technologique et professionnelle	

Éducation VIH et sida Comment l'école peut-elle contribuer à sauver des vies et à promouvoir des comportements positifs ?

La pandémie du VIH et sida est un défi crucial pour tous les pays, y compris pour ceux ayant des taux d'infection bas. Les écoles peuvent et doivent contribuer plus à la prévention.

L'UNESCO, dans le cadre de son engagement pour combattre le VIH et sida, a organisé un atelier sous-régional à Yaoundé du 20 au 24 février 2006. Des techniciens de haut niveau des Ministères de l'éducation de sept pays d'Afrique centrale et des experts internationaux ont participé à cet atelier.

Le but principal de la réunion était de renforcer la capacité des spécialistes en éducation VIH et sida des Ministères de l'éducation à travers l'échange de bonnes pratiques et d'expertise dans la sous-région.

Il ressort de ce séminaire d'une part que l'expertise cruciale et les bonnes pratiques existent dans la sous-région, et d'autre part que les Ministères de l'éducation sont conscients de la nécessité, pour renforcer l'efficacité de l'éducation VIH et sida et améliorer la formation des enseignants, de mieux ancrer les initiatives et programmes existants dans les curricula officiels.

Le BIE, avec ses partenaires de l'UNESCO et d'ONUSIDA, soutiendra l'exécution du plan d'action commun défini à Yaoundé. Ce plan inclut les aspects de l'échange de bonnes pratiques et d'expertise et de la formation des enseignants, dans la sous-région et avec d'autres pays.

Pour plus d'informations, visitez le site http://www.ibe.unesco.org/HIVAids.htm ou contactez : hivaids@ibe.unesco.org

Curriculum et lutte contre la pauvreté : Pourquoi les changements en éducation sont-ils si difficiles ?

Le 3e séminaire international « *Dialogue politique et stratégies de mise en œuvre du changement du curriculum en Afrique Subsaharienne* » a eu lieu du 13 au 17 mars 2006 à Ouagadougou (Burkina Faso).

Organisé par le Bureau international d'éducation de l'UNESCO, en collaboration avec le Ministère de l'enseignement de base et de l'alphabétisation du Burkina Faso, ce séminaire s'inscrit dans le cadre du projet du BIE « Innovations curriculaires et lutte contre la pauvreté en Afrique Subsaharienne », initié en 2004 avec neuf pays : Angola, Burkina Faso, Burundi, Congo Brazzaville, Mali, Maurice, Mozambique, Niger et Rwanda.

Une synthèse, élaborée fin 2005, fait le point sur les travaux réalisés pendant les 12 premiers mois du projet. Elle conclut sur la nécessité de mieux comprendre et maîtriser les processus de changement du curriculum. Le dialogue politique représente dans ce contexte-là un instrument stratégique de travail pour la cohérence des changements et réformes.

Ce séminaire a permis aux participants d'identifier, à partir d'exemples concrets d'innovations éducatives dans quatre pays (Burkina Faso, Brésil, Maurice, Portugal), les aspects potentiellement transférables à leur propre réalité.

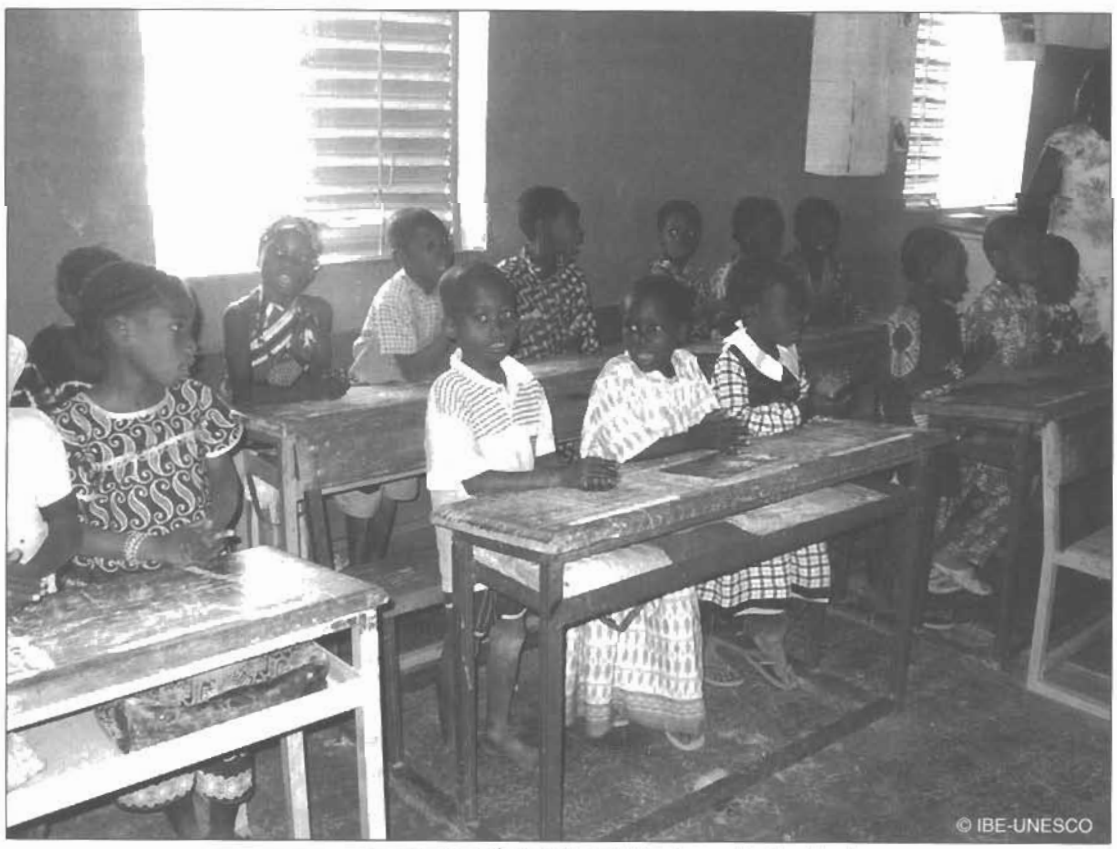
Un travail sur les facteurs de diversité a permis d'identifier des solutions à l'exclusion de certains groupes d'enfants, solutions qui se révèlent être tant au niveau de l'organisation et de la gestion scolaires qu'au niveau pédagogique, du curriculum et de ses stratégies.

Finalement des propositions très concrètes d'approfondissement des thématiques essentielles à la lutte contre la pauvreté et d'échange d'expertise entre les pays ont été avancées par les participants. Ceux-ci ont également défini les activités qui leur seraient les plus utiles pour soutenir leur pays dans les processus de changements curriculaires pour lutter contre la pauvreté.

Ce 3e séminaire représente un moment fort dans la recherche de réponses concrètes pour une école qui ait un sens pour ceux qui la vivent, qui arrive à assurer à tous les enfants des compétences utiles pour la vie et une participation active dans un monde chaque fois plus vaste, plus inégal et plus compétitif.

Le défi ? Arriver à une école qui ne soit pas un facteur supplémentaire d'exclusion mais une institution inclusive, participative et démocratique.

Pour lire le rapport complet du séminaire ou plus d'informations sur ce projet, visitez le site du BIE : http://www.ibe.unesco.org/French/poverty/poverty_fr.htm



Curriculum et lutte contre la pauvreté : École bilingue de Silmiougou (Burkina Faso) mars 2006

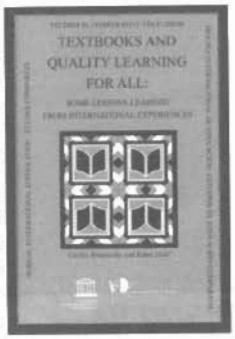
PERSPECTIVES : Revue trimestrielle d'éducation comparée

Publiée en anglais
Vol. XXXV — 2005
N° 133. Evaluating Students' achievements within different contexts, vol. 1
N° 134. Evaluating Students' achievements within different contexts, vol. 2
N° 135. Orientating TVET for sustainable development
N° 136. Theory and action in the life of Cecilia Braslavsky/Théorie et action dans la vie de Cecilia Braslavsky/Teoria y acción en la vida de Cecilia Braslavsky. (*Publiée en espagnol et français sur le site web du BIE*)

Vol. XXXVI — 2006 (*à paraître*)
N° 137. Policy dialogue and education : Portuguese and African experiences, vol. 1 / Dialogue politique et éducation : expériences africaines et portugaise, vol. 1 (publiée en français sur le site web du BIE)
N° 138. Policy dialogue and education . African experiences, vol. 2 / Dialogue politique et éducation : expériences africaines, vol. 2
N° 139. Citizenship education, globalization and democratization
N° 140. School quality and equity in Central and Eastern Europe

ÉTUDES D'ÉDUCATION COMPARÉE

Handbook for Curriculum Developers (Primary and Secondary Education) (*à paraître*)
Sous la direction de Dakmara Georgescu et Philip Stabback. Publié par Humanitas Educational. ISBN : 973-689-077-5 ;978-973-689-077-2. 200 p.



Textbooks and Quality Learning for All: Some Lessons Learned from International Experiences (*à paraître*)
Sous la direction de Cecilia Braslavsky en collaboration avec Katya Halil, ISBN: 92-3-104027-8. 380 p.

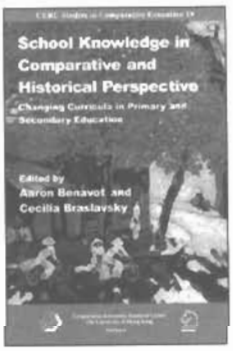
RAPPORTS

Bureau international d'éducation, *VIH & sida et Qualité de l'Education pour Tous les Jeunes*, 47e CIE, séminaire préparatoire, Genève, 2004, 80 p. *Publié en anglais et français*

SÉRIE PRATIQUES EN ÉDUCATION

Clara Chung-wai Shih et David E. Weekly. *Using new media. Educational practices series*, 15, 2005, 23 p. *Publiée en anglais*

AUTRES LIVRES



School Knowledge in Comparative and Historical Perspective: Changing Curricula in Primary and Secondary Education (*à paraître*)
Sous la direction de Aaron Benavot et Cecilia Braslavsky, en collaboration avec Nhung Truong. Une publication conjointe du BIE et le Centre de recherche de l'éducation comparée (CERC). ISBN: 962-8093-52-5. 330 p. *Publiée en anglais.* Pour commander un exemplaire, contacter le CERC :
Courriel: cerc@hkusub.hku.hk
site web: www.hku.hk/cerc

Une éducation de qualité pour tous les jeunes: réflexions et contributions issues de la 47e CIE de l'UNESCO, Genève, 8-11 septembre 2004. 156 p. *Publié en anglais, espagnol et français.*

Examen à mi-parcours de la stratégie 2002-2007. 60 p. *Publié en anglais, espagnol et français.*

Les jeunes plaident en faveur d'une éducation de qualité. Sous la direction de Elizabeth Khawajkie, UNESCO, Paris et Pierre Luisoni, BIE. 56 p. *Publié en anglais, espagnol et français*

Secondary Education Worldwide: Assessments and Perspectives / L'enseignement secondaire à l'échelle mondiale : Bilans et perspectives.
Ce volume constitue les Actes du colloque international organisé à Genève, en septembre 2004.
Sous la direction de Norberto Bottani, Charles Magnin et Eléonore Zottos. Bureau international d'éducation de l'UNESCO (BIE), la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (FPSE) de l'Université de Genève et le Service de la recherche en éducation (SRED) du Département de l'instruction publique du canton de Genève.
ISBN 2-940238-17-0. 301 p.

CD-ROMS

47e Conférence internationale de l'éducation, 8-11 septembre 2004

Banque de données curriculaires mondiale pour l'éducation VIH & sida

Une banque de données internationale de matériels curriculaires fondés sur les bonnes pratiques et visant l'éducation primaire et secondaire (mars 2006).