

CONFÉRENCE DE CONSENSUS

NOUVEAUX SAVOIRS ET NOUVELLES COMPÉTENCES DES JEUNES

Quelle construction dans et hors de l'école ?



**SAVOIRS ET COMPÉTENCES
DANS LES SYSTÈMES ÉDUCATIFS EUROPÉENS**

LES 5 ET 6 NOVEMBRE 2024

#CC-NOUVEAUX-SAVOIRS-NOUVELLES-COMPETENCES

En partenariat avec :



Savoirs et compétences
dans les systèmes éducatifs européens
Évolutions historiques et approches actuelles

Luisa LOMBARDI

Conseil supérieur des programmes

Claire CADART et Johanna ESTANY

Cnesco

Mars 2025

le cnam
cnesco

Pour citer ce document, merci d'utiliser la référence suivante :

Lombardi, L., Cadart, C. & Estany, J. (2025). *Savoirs et compétences dans les systèmes éducatifs européens. Évolutions historiques et approches actuelles*. Cnesco-Cnam.

Ce texte s'inscrit dans une série de rapports publiés par le Centre national d'étude des systèmes scolaires (Cnesco) sur la thématique : **Nouveaux savoirs et nouvelles compétences des jeunes : quelle construction dans et hors de l'école ?**

Les opinions et arguments exprimés n'engagent que les auteurs du rapport.

Disponible sur le site du Cnesco : www.cnesco.fr

Publié en mars 2025

Centre national d'étude des systèmes scolaires

41 rue Gay Lussac, 75005 Paris

Contact : cnesco@lecnam.net – 06 98 51 82 75

Sommaire

Introduction	7
A. Approche et usage de la comparaison internationale	8
B. Choix méthodologiques et périmètre du rapport.....	9
1. Un travail sur des ressources documentaires	9
2. Des exemples européens	10
3. La prise en compte des savoirs et des compétences à l'École	10
C. Aperçu des contenus du rapport.....	10
PARTIE I - L'évolution des réformes de l'enseignement depuis la massification scolaire jusqu'à l'approche par compétence : contextes et paradigmes dominants	12
I. La massification scolaire : priorité à l'accès et aux contenus disciplinaires	13
A. L'instruction obligatoire élémentaire : l'urgence de l'accès de tous à l'enseignement....	13
B. La massification du secondaire : l'évolution de l'enseignement passe à travers la création de voies et de filières	15
C. La création de nouvelles filières pour dispenser des nouveaux enseignements	15
D. La suppression des filières.....	16
II. L'émergence des compétences : réduire les inégalités et moderniser l'enseignement	17
A. L'essor de l'approche par compétences.....	18
B. Les organisations internationales : moteurs et soutiens à l'approche par compétences	20
C. Dépassement de l'APC mais résistance des compétences dans les programmes	22
PARTIE II - Conceptions des programmes et leviers d'évolution des contenus d'enseignement dans les curricula étrangers	24
I. Des réformes caractérisées par l'écriture d'un curriculum pour repenser de manière globale l'enseignement	24
A. Que recouvre la notion de curriculum ?.....	24
B. Quelle forme prend un curriculum dans les systèmes éducatifs ?	25
II. Redéfinir l'enseignement dans sa globalité	26
A. Prendre le temps de la réflexion pour redéfinir les missions de l'École.....	26

B.	Interroger la cohérence de l'enseignement	28
C.	Interroger sur la pertinence des contenus enseignés	30
III.	Des curricula ouverts à l'évolution des contenus d'enseignement et aux apprentissages extra-scolaires	32
A.	La conception de l'enseignement autour d'un « profil d'élève »	32
B.	La prise en compte de l'expérience comme source d'apprentissage.....	36
C.	L'évaluation des compétences acquises en dehors de l'École.....	37
Partie III -	L'introduction de nouveaux savoirs au sein des programmes scolaires : l'exemple de l'éducation au développement durable	39
I.	L'éducation au développement durable : un concept développé, promu et adopté par la communauté internationale	39
A.	Du rapport Brundtland à l'agenda 2030	39
B.	L'éducation comme outil au service du développement durable.....	40
C.	L'Unesco, chef de file de l'éducation au développement durable	41
D.	L'intégration dans les objectifs de l'enseignement obligatoire des pays européens : les cas de l'Allemagne, de l'Espagne et de la Norvège.....	42
II.	L'intégration de l'EDD dans les programmes disciplinaires.....	45
A.	Les disciplines concernées par l'éducation au développement durable	45
1.	Aperçu général	45
2.	Disciplines qui intègrent l'EDD dans les trois systèmes éducatifs.....	46
B.	Modalités d'intégration dans les programmes disciplinaires	48
1.	Dans les programmes espagnols : une intégration variable	48
2.	Dans les programmes norvégiens : des compétences parmi d'autres	50
3.	Dans les programmes de Hambourg : un changement de perspective.....	51
C.	Cohérence entre les finalités générales du système éducatif et les modalités d'intégration de l'éducation au développement durable	52
D.	Les défis dans l'évaluation de l'éducation au développement durable au niveau international.....	53
Références	58	
A.	Ouvrages	58
B.	Curricula et prescriptions relatives aux contenus d'enseignement.....	61

Liste des encadrés

Encadré 1 : Rubriques du <i>National core curriculum for general upper secondary schools</i> (2015)	27
Encadré 2 : Extrait du curriculum norvégien relatif au domaine « Santé et compétences de vie » (<i>Health and Life Skills</i>)	28
Encadré 3 : Les sept principes sous-tendant le nouveau curriculum écossais	29
Encadré 4 : Profil de l'élève sortant de la scolarité obligatoire en Italie, extrait	34
Encadré 5 : Profil de l'élève sortant de la scolarité obligatoire au Portugal, extrait.....	35
Encadré 6 : Profil de l'élève sortant de la scolarité obligatoire au Pays de Galles, extrait	36
Encadré 7 : L'EDD, entre consensus et controverses.....	41

Introduction

Le présent rapport a été élaboré à la demande du Centre national d'étude des systèmes scolaires (Cnesco) dans le cadre de la conférence de consensus intitulée « Nouveaux savoirs et nouvelles compétences des jeunes : quelle construction dans et hors de l'école ? ». Il fait partie d'un ensemble plus ample de ressources documentaires nationales et internationales, mises à la disposition du jury de la conférence, auquel il entend contribuer en abordant la question des contenus d'enseignement (savoirs et compétences) sous un angle spécifique et particulier : celui des politiques éducatives. Ainsi, le rapport traite fondamentalement des choix politico-institutionnels effectués par les autorités éducatives de différents pays en matière de programmes scolaires au cours de leur histoire et au moment actuel. Il ne s'agit pas de fournir un catalogue de ces choix mais de mettre en évidence des tendances, des logiques à l'œuvre, des approches, qui se dégagent de la comparaison internationale.

Ce faisant, ce rapport vise un double objectif. D'une part, éclairer des angles morts des politiques éducatives relatives aux contenus scolaires. D'autre part, fournir des éléments de réflexion qui permettent de penser différemment les choses et aller au-delà des sentiers battus. En effet, les systèmes éducatifs sont des « accidents de l'histoire »¹, le produit d'une superposition d'événements historiques, sociétaux, économiques ainsi que de pensées politiques et institutionnelles, toutes légitimes, ayant créé au cours de l'histoire un ensemble de représentations qui tendent à limiter l'action réformatrice voire « l'imaginaire » des décideurs et des acteurs de l'éducation². Être conscients des logiques fondamentales qui sous-tendent les réformes de l'enseignement et des différentes solutions mises en place au sein des systèmes éducatifs, permet de s'autoriser à penser autrement, dans un contexte où l'École est appelée à évoluer rapidement.

Sont explicités dans les pages qui suivent les choix effectués dans ce rapport en termes d'approche d'investigation, de méthodologie et de contenus. Ces choix représentent autant des spécificités que des limites des analyses présentées. Ainsi, le regard spécifique apporté ici demande à être utilement complété par les autres ressources mises à disposition dans le cadre de la conférence de consensus.

¹L'expression est empruntée à deux universitaires américains, Longstreet et Shane (1993).

² Cf. Roger-François Gauthier (2025). *Savoirs de l'école et savoirs du monde : enjeux d'une relation complexe à redéfinir*. Cnesco-Cnam.

A. Approche et usage de la comparaison internationale

Le recours à la comparaison internationale pour éclairer une réflexion sur les contenus d'enseignement en France pourrait sembler paradoxal, tant leur ancrage culturel rend ces objets difficilement comparables. Comment les données recueillies à travers ces comparaisons pourraient-elles servir au pilotage de réformes, à la fois fondées sur l'évaluation de ce qui existe ailleurs et en même temps sur l'emprunt des meilleures solutions adoptées par les pays étrangers ? La question est volontairement mal posée : la comparaison internationale n'est pas nécessairement corrélée à l'évaluation des objets comparés (les systèmes éducatifs ou les programmes scolaires) ni à l'emprunt de « bonnes pratiques ». L'association de ces objectifs (évaluation et emprunt) à la pratique de la comparaison internationale – faite spontanément par une large partie du public de non-spécialistes – procède de la médiatisation d'un usage particulier de la démarche comparatiste, de la part des autorités éducatives nationales et des organisations internationales (Lombardi, 2021). Dans ce rapport, la comparaison visera d'autres objectifs, et en particulier :

Connaître le contexte dans lequel s'inscrivent les débats et les réformes éducatives, pour mieux comprendre dans quel cadre on agit et « on peut agir »

On a parfois l'impression que des débats surgissent, au niveau national, de manière inopinée. En réalité, ceux-ci s'inscrivent dans un contexte qui est souvent à la fois national et international. Connaître les grandes tendances internationales permet de comprendre que certains sujets (comme celui de l'adaptation des savoirs aux mutations des sociétés) sont communs à plusieurs États, qui l'abordent en mettant en place différentes solutions. Ceux-ci sont aussi, souvent, pris en charge par les organisations internationales, qui émettent des recommandations à la demande des États. L'existence de ces recommandations peut influencer la manière des États d'approcher certaines problématiques, voire modifier leur marge de manœuvre dans la mise en place de réformes en cas d'engagements formels de la part des États. Connaître le contexte international signifie donc être conscients du périmètre d'action des États, des leviers et des potentiels obstacles à la mise en place de réformes.

Connaître d'autres points de vue pour pouvoir sortir des sentiers battus

Les choix effectués par les concepteurs des programmes dans le processus d'élaboration des contenus d'enseignement sont inévitablement conditionnés par la tradition éducative nationale et par les débats récurrents sur les différents sujets qui la constituent. En faisant découvrir d'autres traditions et d'autres débats, la comparaison enrichit la réflexion autour d'objets connus en permettant l'accès à des points de vue différents et nouveaux. « Adopter un autre point de vue n'équivaut pas à adopter le point de vue de l'autre » (Malet, 2011) : il ne s'agit pas de préférer les approches des autres sociétés à celles qui sont présentes au niveau national, mais de les connaître afin de prendre de la distance par rapport aux sentiers battus et de se donner la possibilité d'imaginer autre chose.

Identifier ses spécificités pour mieux les comprendre

La comparaison est la seule démarche d'investigation qui permet d'identifier et de reconnaître les spécificités d'un système éducatif. Cela paraît une chose évidente mais en fait il s'agit d'un atout unique. La prise de conscience de ces spécificités s'accompagne inévitablement d'une réflexion sur leur raison d'être et d'une meilleure compréhension du système éducatif qui les incarne.

Déconstruire des notions connues pour réfléchir à leur signification

La réflexion sur les contenus scolaires implique l'usage de notions – comme celles de « programme », de « compétence », de « mission de l'École », etc. – qui sont rarement interrogées en tant que telles, leur signification étant considérée comme univoque voire universelle. La comparaison révèle que ces notions peuvent, au contraire, revêtir un sens différent selon les sociétés. La confrontation des visions différentes représente donc une source importante de réflexion car elle permet de déconstruire ces notions « connues » et de les réinterroger avec une plus forte prise de distance.

Ainsi, la comparaison internationale est mobilisée dans ce rapport en tant qu'outil de réflexion permettant à chacun d'assumer une « position de liberté » pour penser autrement les réalités connues et les faire évoluer.

B. Choix méthodologiques et périmètre du rapport

1. Un travail sur des ressources documentaires

Les analyses présentées dans ce rapport proviennent essentiellement de la comparaison de ressources documentaires. Il s'agit, d'une part, d'ouvrages et d'articles scientifiques reconstruisant les évolutions historiques des systèmes éducatifs européens. Ceux-ci ont été utilisés pour identifier les grandes tendances qui ont orienté les réformes de l'enseignement au cours de l'histoire. Il s'agit, d'autre part, de publications de la Commission européenne, de l'OCDE et de l'Unesco, qui ont été nécessaires pour cerner les discours internationaux autour des réformes des programmes scolaires. Il s'agit enfin des curricula prescrits³ des pays européens. La comparaison se limitera ainsi à ce qui est prescrit par l'autorité éducative au niveau national et ne prendra pas en compte ce qui est enseigné effectivement dans les classes (curriculum mis en œuvre), ni de ce qui est acquis par les élèves (curriculum réel). Il ne s'agira pas non plus de cerner ce qui est « transmis de manière cachée », à savoir l'ensemble des expériences formatrices qui, tout en n'apparaissant pas explicitement dans les programmes officiels, font partie des apprentissages (curriculum caché). D'autres sources d'information, différentes de celles documentaires (entretiens, observations directes dans les classes...) auraient été nécessaires pour cerner ces autres dimensions de l'enseignement.

³ Une définition du curriculum prescrit est donnée en page 22 de ce rapport.

2. Des exemples européens

Les références aux réformes mises en place dans d'autres pays seront limitées aux États membres de l'Union européenne. En effet, la proximité des traditions éducatives des pays européens réduit le risque de production de comparaisons non pertinentes. Par ailleurs, les systèmes éducatifs européens évoluent dans un même contexte politico-institutionnel, représenté par l'adhésion d'un grand nombre d'États à la fois à l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) et à l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (Unesco). Ils partagent donc globalement les mêmes contraintes et les mêmes soutiens à la mise en place de réformes éducatives. La définition de « compétences clés » de la part de la Commission européenne, ou de référentiels pour l'éducation au développement durable au sein des Nations unies – des éléments cités dans ce rapport – représentent des exemples de ces influences communes.

3. La prise en compte des savoirs et des compétences à l'École

La conférence considère les liens entre ce que l'on apprend à l'École et en dehors de l'École. Les contenus de ce rapport concernent notamment le premier de ces deux aspects, le rapport faisant référence à l'institution scolaire. Par ailleurs, la perspective internationale rend délicat l'identification des savoirs et des compétences apprises en dehors du contexte scolaire dans les différents États, ainsi que la comparaison des pratiques, souvent informelles. Des matériaux complémentaires à ceux qui sont mobilisés dans ce rapport s'avèreraient nécessaires afin de fournir une comparaison pertinente de ces éléments.

C. Aperçu des contenus du rapport

Le rapport se compose de trois parties.

La première partie pose le contexte dans lequel se situe la réflexion sur les contenus d'enseignement. En assumant une perspective historique et comparative, sont retracées les grandes tendances réformatrices de l'enseignement en Europe, de la période de la massification scolaire jusqu'aux années 2000. Cette analyse met en lumière une caractéristique centrale de l'évolution des contenus éducatifs : une logique d'« accumulation » des savoirs qui a marqué, de manière récurrente, l'histoire de la plupart des systèmes scolaires. Ainsi, dans les différents pays, l'adaptation des contenus aux besoins des sociétés en mutation s'est souvent traduite par des « ajouts » de savoirs et de compétences. Ces ajouts ont pris diverses formes : l'introduction ou le renforcement des disciplines scientifiques dans les filières classiques ; la création de nouvelles filières (techniques, professionnelles, etc.) ; l'élargissement des enseignements par l'ajout d'options ou de nouvelles disciplines ; et l'apparition d'approches transversales à travers des « éducation à... » (par exemple, l'éducation au développement durable ou à la citoyenneté). En revanche, les initiatives visant à repenser globalement les contenus scolaires sont restées rares. Les difficultés rencontrées par l'approche par compétences, ainsi que le succès mitigé du socle

commun de connaissances, de compétences et de culture en France, illustrent les résistances persistantes face à ce type de remise en question ⁴.

Entre les années 2000 à 2020, plusieurs pays européens ont mis en place des réformes profondes de leurs systèmes éducatifs visant à reconstituer la cohérence de l'enseignement dans les différents éléments qui le composent : finalités de l'École, programmes, évaluation, formation des professeurs etc. L'objectif de ces évolutions est également de redonner du sens aux savoirs et compétences transmis, par rapport aux évolutions des sociétés.

La deuxième partie du rapport s'intéressera à ces réformes. Il s'agira, d'une part, d'expliquer l'approche réformatrice qui les caractérise – dite « curriculaire » – et d'autre part de mettre en évidence comment les nouveaux curricula mis en place présentent des ouvertures à l'évolution vers de nouveaux savoirs et à ce qui s'apprend en dehors de l'École.

La troisième partie, enfin, a pour but d'illustrer, à travers l'exemple de l'éducation au développement durable, le cheminement d'un nouveau savoir, depuis son apparition en tant que préoccupation politique et sociétale au niveau international et des États, jusqu'à son introduction au sein des curricula. Les différentes solutions mises en place par trois pays – l'Allemagne (Hambourg), l'Espagne et la Norvège – montrent à quel point un savoir considéré comme étant consensuel au sein de la communauté internationale, est transformé et adapté aux différentes traditions éducatives, ce qui aboutit à des modalités d'appropriation de la part des acteurs, et de transmission, qui varient sensiblement selon les systèmes.

⁴ Le cas de la France est traité dans la note d'Isabelle Harlé, produite à l'occasion de la conférence de consensus 2024 « Nouveaux savoirs et nouvelles compétences des jeunes : quelle construction dans et hors de l'école ? ».

PARTIE I - L'évolution des réformes de l'enseignement depuis la massification scolaire jusqu'à l'approche par compétence : contextes et paradigmes dominants

Cette première partie du rapport retrace l'évolution des grandes réformes de l'enseignement en Europe, de la période de la massification scolaire (fin du XIX^e siècle – deuxième moitié du XX^e siècle) jusqu'à l'essor de l'approche par compétences (années 1980-2000). L'objectif n'est pas de fournir une description détaillée de ces réformes mais de mettre en évidence – à travers le croisement des similitudes et des différences entre les pays – les approches fondamentales qui ont caractérisé la réflexion autour des contenus d'enseignement⁵ depuis la mise en place des systèmes éducatifs contemporains. Malgré l'impression d'un relatif immobilisme de l'École vis-à-vis de son environnement extérieur, les nombreuses réformes mises en place dans les pays européens tout au long de leur histoire montrent que les programmes scolaires ont été en constante évolution. On observe en outre que le principal moteur de ces réformes a été justement la nécessité d'adapter l'École aux mutations sociales et économiques extérieures qui ont caractérisé les différentes époques, comme la formation des citoyens des États émergents à la fin du XIX^e siècle ou celle d'une main d'œuvre spécialisée pour répondre aux besoins de l'industrialisation durant le XX^e siècle. Des nouveaux savoirs ont été constamment introduits, allant de l'éducation à l'hygiène présente dans les programmes de la III^e République en France jusqu'à l'éducation au développement durable, aujourd'hui.

Ces évolutions ont toutefois été envisagées en suivant des priorités et des paradigmes différents. Ainsi, on est passé de la question primordiale de l'accès à l'enseignement à la réflexion sur sa qualité, le défi étant jadis la scolarisation de tous, tandis qu'aujourd'hui les préoccupations sont davantage tournées vers l'abandon scolaire. L'histoire des savoirs scolaires a été également caractérisée par des résistances au changement. La prédominance des savoirs disciplinaires au sein des programmes et la valeur attribuée à des contenus particuliers, inscrits fortement dans les traditions éducatives, ont constitué *de facto* un obstacle à l'affirmation d'autres apprentissages acquis à travers le développement de compétences ou la mise en place d'enseignements transdisciplinaires. C'est par exemple le cas des « éducation à... » dont les critiques sont principalement orientées vers la réticence à la mobilisation de nouvelles pédagogies (Audigier, 2012) pourtant prescrites pour ce type d'enseignement, ou encore le manque de dialogue interdisciplinaire entre les différents contenus (Beitone, 2014).

Ces tendances sont présentées dans les pages qui suivent. Les évolutions seront reconstruites de manière chronologique. D'abord la période de massification scolaire, qui révèle la priorité donnée aux contenus dits « disciplinaires » dans le cadre de l'enjeu d'accès à l'enseignement. Ensuite, l'émergence des compétences dans les programmes scolaires nationaux, qui montre une remise en cause de ce qui doit être enseigné à travers une restructuration des contenus et des

⁵ On utilisera cette expression pour entendre l'ensemble constitué par les savoirs et les compétences inclus dans les programmes scolaires.

rythmes d'apprentissage. Ces évolutions nationales s'ancrent dans une dynamique globale à travers les discours des organisations internationales au tournant du XXI^e siècle.

Les limites montrées par les paradigmes ayant guidé l'action réformatrice au cours de ces deux périodes poussent aujourd'hui certains États à reconsidérer de manière globale la cohérence et le sens des contenus enseignés. Cette approche – associée à la notion de curriculum – caractérise les réformes des systèmes scolaires de ces dernières décennies, qui seront présentées dans la deuxième partie de ce rapport.

I. La massification scolaire : priorité à l'accès et aux contenus disciplinaires

La temporalité de la massification scolaire peut se découper de manières différentes en fonction de la focale choisie. Ici, c'est bien de l'accès à l'enseignement dont il est question, et, à travers lui, des types de contenus priorités ou non dans ces systèmes scolaires en construction.

De grandes lignes se dégagent pour l'ensemble de l'Europe. D'abord, l'enseignement primaire est rendu obligatoire et, c'est à travers cette frontière, sans cesse repoussée au cours du XIX^e et XX^e siècle, que l'accès massif à l'enseignement est concrétisé. Il s'agit de donner accès au plus grand nombre à ce que l'on considère comme « élémentaire ». Ensuite, la démocratisation du secondaire est mise en œuvre dans la seconde moitié du XX^e siècle, de manière plus progressive que celle du primaire. Rendue possible dans un premier temps par la création et par l'allongement progressif des formations professionnelles et techniques, et, dans un deuxième temps, par l'abolissement graduel des différentes filières, c'est en son sein que l'on observe d'importantes réformes dans la conception et dans l'organisation des contenus d'enseignement.

A. L'instruction obligatoire élémentaire : l'urgence de l'accès de tous à l'enseignement

Au moment de la massification de l'école élémentaire, la priorité absolue des autorités éducatives est l'accès à l'enseignement. Lire, écrire et compter sont les bases des savoirs transmis à l'école et la réflexion sur les programmes se concentre davantage sur les méthodes pédagogiques à mettre en œuvre dans les classes.

L'accès massif à l'école élémentaire est mis en œuvre dans les pays européens par l'inscription de l'obligation scolaire dans la loi, puis par l'allongement progressif de sa durée, qui advient à des périodes similaires, à la fin du XIX^e siècle, dans la plupart des nations européennes (Porcher, 2020). Ainsi, l'instruction primaire devient obligatoire en 1834 en Grèce, en 1837 au Danemark et en Islande, en 1842 en Suède et en Norvège et en 1857 en Espagne. En France, la loi Guizot de 1833 fonde le primaire public et impose aux communes de plus de 500 habitants de construire une école pour garçons, mais il faut attendre la loi Ferry de 1882 pour voir l'enseignement primaire devenir obligatoire. L'obligation court jusque l'âge de 13 ans pour les enfants français à partir de 1882, puis 14 ans en 1936 et, enfin, 16 ans en 1959. L'Angleterre suit

aussi le même parcours en augmentant progressivement la durée de scolarité obligatoire de l'âge de 10 ans en 1880, à 14 ans (1918), puis 16 ans (1944) et enfin 18 ans (2008).

L'obligation de la scolarité élémentaire s'accompagne dans beaucoup de pays de la promulgation de la gratuité de l'enseignement à ce niveau scolaire : 1842 pour la Suède et la Norvège, 1881 pour la France, 1899 pour le Danemark, 1895 pour la Grèce, 1859 pour l'Italie. La gratuité du secondaire est plus progressive et tardive en Europe, elle se généralise au cours du XX^e siècle. C'est donc d'abord dans l'enseignement primaire que l'accès massif à l'école est mis en œuvre et c'est à partir de ce premier avènement que le secondaire sera progressivement intégré à l'obligation scolaire.

Le développement sur le continent européen de l'école élémentaire pour tous implique l'élaboration de premiers programmes scolaires. Cela suppose la mise en place d'une administration dédiée à la gestion de cette nouvelle École unifiée nationalement : en France, on crée le ministère de l'Instruction publique en 1828 et ce dernier est restructuré en 1880. Dans la plupart des pays européens, l'instruction devient ainsi une « affaire d'État » (Porcher, 2020) : en Prusse (1819), en Angleterre (1857), en Italie (1886), en Espagne (1900) ou aux Pays-Bas (1918). Il existe quelques cas spécifiques quant à la mise en place d'une administration centrale, comme l'Allemagne, où l'école reste sous la compétence des états régionaux jusqu'au Troisième Reich, et est ensuite rétablie de manière fédérale en 1969.

Sous l'impulsion de ces administrations, lire, écrire et compter représentent les bases des savoirs transmis à l'école élémentaire avec l'apparition des cahiers de lecture et d'écriture ainsi que des manuels scolaires. L'offre de formation au sein des systèmes éducatifs d'Europe est similaire, elle inclut la grammaire, l'arithmétique, la géométrie, l'histoire, la géographie ainsi que des notions de science. Les contenus enseignés répondaient avant tout aux besoins sociaux et économiques de la société industrielle montante, cherchant à former des citoyens capables de participer à la vie économique et civique. Les programmes étaient principalement structurés autour de ce qu'on appelle les « savoir-faire de base », comme la lecture, l'écriture et le calcul (Chervel, 1998). Les savoirs enseignés étaient davantage orientés vers la formation pratique des individus plutôt que vers une formation abstraite et rigoureuse propre au monde académique. Ainsi, par exemple, l'histoire et la géographie, découlant de disciplines académiques, étaient toutefois enseignées dans le but de forger une identité nationale collective, plutôt que d'apprendre une démarche scientifique de type académique. Par ailleurs, l'organisation des savoirs répliquait, quant à elle, le schéma disciplinaire présent dans les universités. Dans ce sens, les savoirs scolaires se sont configurés, depuis la mise en place des systèmes éducatifs, comme des savoirs disciplinaires (Prost, 1998)⁶.

La massification scolaire se fait en deux temps pour les garçons et pour les filles dans l'ensemble de l'Europe. Dans la plupart des pays européens, il faut attendre le début du XX^e siècle pour que les programmes scolaires du primaire soient les mêmes dans les écoles de filles et de garçons, et la seconde moitié du XX^e siècle pour que la mixité scolaire soit généralisée. Avant cette période,

⁶ Antoine Prost définit les disciplines par « des contenus nettement délimités, cohérents entre eux [qui] constituent un corpus articulé, hiérarchisé, organisé en séquences successives nettement identifiées » Prost, A. (1998), p. 58.

si l'écriture, la lecture, le calcul et les notions fondamentales d'arithmétiques, de grammaire et de sciences sont enseignées à tous, les filles ont des programmes plus orientés vers la domesticité, notamment à travers l'enseignement de la couture (Albisetti *et al.*, 2010).

Au-delà des similitudes fondamentales caractérisant les programmes des différents pays, des différences sont observables entre pays. Elles reflètent les enjeux socio-politiques qui orientent l'élaboration des programmes. Ainsi, par exemple, en France, on note qu'une part importante des programmes élémentaires allouée à la géographie étant donné l'enjeu politique que constituent les frontières nationales sous la III^e République. Au Royaume Uni, l'enjeu est plutôt de cultiver l'attachement à l'empire et de promouvoir la langue anglaise en interdisant les dialectes. Dans les deux nations, une part importante du programme est consacrée à l'histoire avec « des récits ancrant les vertus et la grandeur de la nation » (Porcher, 2020).

B. La massification du secondaire : l'évolution de l'enseignement passe à travers la création de voies et de filières

Plus graduelle, la massification de l'enseignement secondaire peut se lire comme la réalisation progressive de besoins grandissant d'une main-d'œuvre qualifiée sur l'ensemble du continent européen. L'ouverture à l'enseignement secondaire s'est faite à travers l'allongement progressif de l'obligation scolaire, décidé à des époques similaires par les différents pays européens. Ainsi, par exemple, l'âge de fin de scolarisation obligatoire est porté à 14 ans en 1918 en Angleterre (loi Fisher), en 1923 en Italie (réforme Gentile), en 1936 en France (loi du 9 août 1936) ; concernant le deuxième degré du secondaire, il est porté à 16 ans dans la plupart des pays européens durant les années 1960 et 1970, à l'exception de l'Italie où il faudra attendre jusqu'à 2007 (loi Fioroni).

Dans le but d'accueillir les nouveaux publics, deux mouvements de réformes structurelles se produisent successivement à ce niveau scolaire, ayant un impact sur les contenus d'enseignement.

C. La création de nouvelles filières pour dispenser des nouveaux enseignements

Le premier se développe au cours de la première moitié du XX^e siècle. Il consiste dans la création de nouvelles voies et filières d'enseignement, à côté de celles existantes qui dispensaient un enseignement classique, comme les « petites classes » dans les lycées français ou les « premières années » au sein des *grammar schools* anglaises. En France, les enseignements spéciaux et techniques, les écoles primaires supérieures et les cours complémentaires permettent, à la fin du XIX^e siècle, la prolongation des études pour beaucoup d'enfants issus de milieux modestes (Duru-Bellat *et al.*, 2022). Des nouveaux programmes scolaires sont mis en place, les nouvelles filières ayant pour but de transmettre des savoirs et des compétences particulières, notamment techniques et professionnels, pour former une main d'œuvre spécialisée couvrant les besoins d'industrialisation et du secteur tertiaire émergents dans les différents pays.

L'évolution de l'enseignement est faite, ainsi, en suivant une logique de juxtaposition de savoirs : les filières techniques et professionnelles *s'ajoutent* à celles classiques. Cette logique implique indirectement l'affirmation du principe de distinction à la fois entre les différents savoirs (classiques, techniques, professionnels...) et entre les élèves. Concrètement, au terme de l'instruction élémentaire, des systèmes tripartites s'instaurent dans plusieurs systèmes européens, à l'image de ce qui se passe en Angleterre. Ici, à partir de 1944 (loi Butler), les élèves sortant de l'école élémentaire étaient répartis dans les trois institutions différentes : les *grammar schools*, dispensant comme dans le passé un enseignement de type académique, les *technical schools*, dispensant un enseignement technique et les *secondary modern schools*, dispensant un enseignement dit « pratique » (Lemosse, 2000). La répartition des élèves était faite sur la base des résultats obtenus par les écoliers à un test passé à la fin de la scolarité élémentaire qui était censé reconnaître et classer le « type d'intelligence » de l'élève : intelligence *académique* ; *technique* ; *pratique*. Les trois types d'intelligence étaient déclarés équivalents dans les discours officiels, mais ils étaient en fait hiérarchisés (Duru-Bellat, Farges et van Zanten, 2022)

Une logique d'accumulation s'applique également, à l'époque, aux filières d'études classiques, réservées aux élites socio-économiques. On y introduit, en effet, des matières scientifiques à côté des disciplines humanistes. Cela correspondait à un besoin de l'époque de moderniser l'offre de formation de ces filières afin d'attirer les enfants des classes économiques émergentes (la bourgeoisie) et créer une nouvelle « élite nationale unifiée » (Anderson, 2012). La création en 1923, en Italie, du lycée scientifique (*liceo scientifico*) qui unit pour la première fois des contenus approfondis scientifiques aux matières traditionnelles classiques (latin, littérature, philosophie...), est représentatif de cette tendance. Dans le même esprit, d'autres savoirs vont apparaître, ou sont développés, au sein des filières générales, dans le but de les moderniser. Il s'agit par exemple de l'enseignement des langues vivantes, qui connaît une forte impulsion dans différents systèmes éducatifs à partir des années 1960.

Ainsi, la création de nouvelles filières et de nouveaux enseignements permit de réguler les flux de nouveaux arrivants et de réaliser une « démocratisation quantitative du secondaire » (Merle, 2017). On remarque par ailleurs l'absence de modifications profondes des savoirs scolaires déjà en place, notamment dans les filières classiques. Les contenus scolaires héritiers directs des formations préexistantes les systèmes éducatifs contemporains – les « humanités » – sont peu impactés par les réformes mises place dans le cadre de la modernisation des systèmes éducatifs.

D. La suppression des filières

Le deuxième grand mouvement de réformes du niveau secondaire se met en place, quant à lui, dans la deuxième moitié du XX^e siècle. Il se développe en direction contraire par rapport au premier degré. Cette fois, il ne s'agit pas de créer de nouvelles « cases » mais d'unifier les cursus. Cela concerne uniquement le premier cycle du secondaire (secondaire inférieur), le deuxième cycle (secondaire supérieur) demeurant divisé en différentes filières, jusqu'aujourd'hui.

Ailleurs en Europe, le choix plébiscité par la majorité des États a été, comme pour la France dans le cas de la création du « collège unique » (1975), la suppression des anciennes filières présentes à ce niveau scolaire. Ces réformes, ayant des finalités similaires, sont mises en œuvre à des

époques proches dans les pays européens : l'Italie crée la *scuola media unica* en 1965 ; la même année l'Angleterre crée les *Comprehensive Schools* ; les pays nordiques abolissent les barrières à la fois entre les niveaux et les filières scolaires dans les années 1970 en créant des « structures uniques » dans lesquelles sont scolarisés les jeunes de l'âge de 6/7 à l'âge de 16 ans.

Une offre de formation unique est proposée à l'ensemble des élèves, l'orientation scolaire étant reportée à la fin de l'enseignement secondaire inférieur. En Europe, seuls l'Allemagne, l'Autriche, le Luxembourg, les Pays-Bas et la Lituanie font exception à cette tendance, l'orientation des élèves s'effectuant encore à la fin de l'école primaire.

En revanche, les systèmes éducatifs ayant adopté des modèles équivalents au collège unique français se différencient par la manière dont ils ont conçu la nouvelle offre de formation. Ainsi, du point de vue de l'organisation des enseignements, si la majorité des pays – y compris la France – offre aux élèves la possibilité de diversifier partiellement leur parcours scolaire au sein du premier cycle du secondaire, d'autres pays, comme l'Italie, ont restreint ce choix à la seule langue étrangère, la priorité pour ces États étant l'acquisition d'une culture commune très homogène. À l'opposé, des pays comme l'Angleterre, le Pays de Galles et l'Irlande du Nord ont limité considérablement le tronc commun d'enseignements. Dans ces pays, pendant les deux dernières années de secondaire inférieur (élèves âgés de 14 à 16 ans), les élèves n'ont l'obligation de suivre que trois disciplines : l'anglais, les sciences et les mathématiques. Ils sont laissés libres, pour le reste, de composer leur propre plan d'études (Duru-Bellat *et al*, 2022).

Des différences fondamentales entre États concernent le choix du type de savoirs inscrits dans le tronc commun. Si la généralisation des contenus des filières classiques à tous les élèves est la tendance dominante dans tous les pays d'Europe (Merle, 2017), une exception notable est représentée par les pays du nord de l'Europe, comme la Finlande ou la Norvège, qui ont jugé utile d'inclure dans l'offre de formation commune, des enseignements de nature manuelle ou liés à la vie quotidienne, comme la manipulation d'outils ou la gestion du foyer. Ces savoirs – représentés dans ces systèmes par les matières « *crafts* » et « économie domestique » – sont obligatoires jusqu'à l'âge de 16 ans. Le positionnement des États nordiques contraste avec celui des pays latins, qui ont préféré centrer la nouvelle offre de formation sur les savoirs abstraits.

En définitive, ce deuxième mouvement de réforme a été guidé, comme le premier, par la priorité donnée à l'accès de tous à un certain niveau de qualification « quitte à rajouter des savoirs » : des enseignements optionnels sont introduits dans l'offre de formation, à côté des enseignements du tronc commun. À nouveau, la réflexion sur la qualité de l'enseignement s'inscrit davantage dans le cadre de la formation des maîtres et des méthodes pédagogiques que dans une remise en question des savoirs enseignés.

Une nouvelle réflexion s'ouvre avec l'achèvement de la massification.

II. L'émergence des compétences : réduire les inégalités et moderniser l'enseignement

À la fin des années 1980, la massification scolaire, un chantier long de plus d'un siècle, est considéré comme terminé en Europe. On observe alors l'émergence de questionnements

profonds concernant les savoirs transmis à l'école dans les sociétés occidentales. Avec l'allongement de la scolarité obligatoire, l'institution scolaire a désormais une place centrale dans la société ; la question de ce qui est enseigné entre les murs de l'école devient alors tout aussi centrale. Cela d'autant plus que les inégalités de réussite scolaire augmentent de manière exponentielle. L'échec scolaire vécu par une portion significative d'élèves révèle cruellement, aux yeux des sociétés, l'inefficacité des politiques éducatives menées jusque-là, centrées sur le simple accès à l'éducation. En même temps, les mutations économiques et technologiques de la fin du XX^e siècle poussent les acteurs de l'éducation à interroger la pertinence des savoirs enseignés (Boutin, 2004 ; Hirtt, 2009).

Ainsi, dès la fin des années 1980, les débats et les réflexions autour de l'éducation s'intensifient. Un nouveau paradigme éducatif émerge, fondé sur la valorisation des compétences dans l'enseignement et l'affranchissement d'une vision de l'apprentissage dérivant uniquement de savoirs disciplinaires. Plusieurs États misent sur cette approche – l'« approche par compétences » (APC), considérée à la fois comme un moyen de réduire les inégalités de réussite scolaire et de moderniser leurs programmes scolaires. On observe également la mise en place de réformes visant une restructuration des programmes scolaires en cycles d'apprentissages.

Sont rappelées brièvement ci-après les caractéristiques de l'APC, non pas dans le but de la discuter en tant que telle (les références abondent dans la littérature scientifique) mais de comprendre la logique qu'elle exprime, celle-ci ayant marqué la conception de l'enseignement jusqu'à nos jours.

A. L'essor de l'approche par compétences

Les origines de l'approche par compétences ne sont pas clairement établies. Plusieurs sources indiquent qu'elle serait née de la rencontre d'une double attente du monde de l'entreprise – disposer d'une main d'œuvre adéquatement formée et rationaliser ses coûts de formation – et de conceptions pédagogiques axées sur le résultat individuel plutôt que sur les savoirs – la pédagogie par objectifs inspirée du behaviorisme anglo-saxon et le cognitivisme (Crahay, 2006 ; Hirtt, 2009). Elle prône un enseignement davantage individualisé et centré sur la capacité de l'élève à mobiliser des ressources (connaissances, savoir-faire, savoir-être...) afin de résoudre des situations complexes.

Pour cela, l'APC est porteuse d'un renversement des objectifs visés par l'École : il ne s'agit plus de transmettre des savoirs mais de développer des compétences. Les connaissances deviennent un objectif secondaire et instrumental, une « ressource » à mobiliser, parmi d'autres (savoir-être, habilités spécifiques...), dans des contextes particuliers et variés. La notion de compétence est en effet liée à celle de la capacité à mobiliser : la compétence est de l'ordre du « savoir mobiliser » (Crahay, 2006).

La pertinence voire la nécessité d'inclure les compétences dans les visées des programmes scolaires, et donc dans les contenus d'enseignement, prend pied dans les différents pays européens à partir des années 1970, mais s'accroît fortement dans les années 1990-2000, devenant un incontournable des débats sur l'éducation et des réformes des programmes. Ainsi, déjà en 1989, le Plan d'Études luxembourgeois formule qu'il est nécessaire d'accorder une

importance aussi grande aux « techniques culturelles élémentaires que sont la lecture, l'écriture et le calcul et au développement de stratégies de pensée, à la faculté de résolution de problèmes et aux techniques de communication »⁷. D'autres pays font apparaître la nécessité de développer des compétences liées au travail en groupe, comme le Portugal (1986). Les Pays-Bas affirment dans leurs programmes la nécessité pour les écoles de prendre en considération le développement cognitif, créatif, social, physique et émotionnel des élèves (1988) – ce qu'on appellerait aujourd'hui des compétences de vie, ou *life skills*. L'Autriche exprime également, dans sa loi de réforme de l'éducation de 1988, une volonté de développer une conception plus individuelle de la vie à l'école pour les enfants.

Depuis leur première apparition, les compétences demeurent présentes dans les programmes. Voici, à titre d'illustration, les définitions contenues dans les prescriptions actuellement en vigueur dans six pays européens⁸ :

- **Angleterre** (*National Curriculum*) : ensemble de connaissances, de habilités (*skills*) et de processus qui permettent aux élèves d'agir efficacement dans une variété de contextes. Cela inclut des compétences en littératie, en numératie, en communication, ainsi que des compétences transversales telles que la pensée critique et la résolution de problèmes.
- **Espagne** (*Enseñanzas Mínimas*) : ensemble intégré de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes appropriées qui permettent à une personne de réaliser des activités efficacement et de résoudre des problèmes dans des contextes divers. Les compétences clés incluent celles de communication linguistique, la compétence mathématique, les compétences numériques, apprendre à apprendre, les compétences sociales et civiques, l'initiative et l'esprit d'entreprise, ainsi que les expressions culturelles.
- **Finlande** (*National Core Curriculum*) : capacité de mobiliser et d'utiliser des connaissances, des aptitudes et des attitudes adaptées et intégrées pour accomplir des tâches complexes et résoudre des problèmes dans des contextes spécifiques.
- **Italie** (*Profilo educativo, culturale e professionale dello studente al termine del diritto dovere d'istruzione e formazione*) : ensemble de connaissances disciplinaires et interdisciplinaires (*sapere*) ; les habilités opérationnelles apprises (*fare consapevole*) ; l'ensemble d'actions personnelles et interpersonnelles entreprises (*agire*).
- **Portugal** (*Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*) : ensemble de connaissances, capacités et attitudes (*conhecimentos, capacidades, atitudes*).
- **Norvège** (*National Curriculum for Knowledge Promotion in Primary and Secondary Education and Training*) : capacité d'acquérir et d'appliquer des connaissances et des aptitudes pour relever des défis et résoudre des tâches dans des contextes et des

⁷ Plan d'études du Luxembourg, 1989, p. 41. Cité dans Hirtt (2009).

⁸ Traduction de l'auteure.

situations familiales ou non. Elle inclut la compréhension et la capacité de réflexion et l'esprit critique.

Ces diverses définitions laissent entrevoir la difficulté de cerner précisément les contenus de la compétence afin de pouvoir l'évaluer, ce qui représente encore aujourd'hui un obstacle à l'affirmation des compétences au sein des systèmes éducatifs.

B. Les organisations internationales : moteurs et soutiens à l'approche par compétences

L'APC a suscité des critiques depuis son adoption dans de nombreux systèmes éducatifs (Crahay, 2006). Ses détracteurs pointent du doigt la fragmentation des connaissances et la dévalorisation des savoirs théoriques, estimant que l'approche peut mener à un apprentissage superficiel. Dans ce sens, l'APC peut se révéler préjudiciable pour les élèves de milieux défavorisés qui dépendent plus de l'école que les autres élèves pour acquérir une culture générale.

Malgré cela, l'APC a été et demeure fortement soutenue et impulsée par les organismes internationaux, en particulier par la Commission européenne, l'Unesco et l'OCDE. Plusieurs arguments motivent ce soutien :

Un moyen de lutter contre l'échec scolaire

Il s'agit d'une part, du constat de l'échec scolaire d'une partie significative de la population, notamment de celle qui avait été concernée par la massification de l'enseignement. On considère que les élèves en échec « n'accrochent pas » aux connaissances sans contexte ou pratique. Par ailleurs, même une partie des élèves qui assimilent correctement les savoirs scolaires seraient incapables de s'en servir dans d'autres contextes. En établissant des liens entre la culture scolaire et les pratiques sociales, l'approche par compétences favoriserait la réussite scolaire de ce type de public (Bosman, Gerard et Roegiers, 2000).

Un outil qui correspond à la démarche d'évaluation déployée par l'OCDE dans le secteur éducatif

Il s'agit, d'autre part, du mouvement de standardisation des normes éducatives, nécessaire à la mise en place d'évaluations internationales. L'internationalisation des compétences passe en partie par le développement des enquêtes internationales qui permettent de normaliser, de standardiser et, par extension, de classer les performances des élèves et des systèmes éducatifs. Les organisations internationales chargées de ces évaluations, notamment l'OCDE, se heurtent à la difficulté d'établir des évaluations à partir des savoirs scolaires des différents États, ceux-ci étant par définition très ancrés dans les cultures de chaque pays. L'évaluation non pas des connaissances mais des compétences, éviterait ce biais, celles-ci étant théoriquement détachées des contextes culturels. C'est aussi pour cette raison que les enquêtes Pisa (Programme international du suivi des acquis), élaborées par l'OCDE, évaluent non pas les programmes de mathématiques, de sciences et de littérature des différents pays mais les compétences des élèves de 15 ans dans ces domaines. Ainsi, Pisa se limite à vouloir « déterminer dans quelle mesure les élèves de 15 ans sont capables de se livrer à des extrapolations à partir de ce qu'ils ont appris et

d'utiliser leurs connaissances dans des situations qui ne leur sont pas familières, qu'elles soient ou non en rapport avec l'école » (OCDE, 2015). Un travail de définition de ce qu'est une compétence et de mise à disposition d'outils pour l'adoption d'une approche par compétences est d'ailleurs mis en œuvre par l'OCDE. Dès 1997, le programme DeSeCo (*Definition and Selection of Competencies*) est lancé pour aider les États à intégrer les compétences dans leurs programmes scolaires.

Une manière de faire évoluer l'enseignement et de répondre aux défis du nouveau millénaire

Il s'agit enfin de la nécessité ressentie au niveau de la communauté internationale, d'une meilleure adaptation de l'enseignement aux grandes mutations économiques et sociétales. Face aux défis du nouveau millénaire, de nombreux discours sur l'insuffisance de l'École se développent dans les organisations internationales, visant à pousser les États à réformer leurs systèmes éducatifs. Au début des années 2000, le Conseil européen, réuni à Lisbonne, établit l'objectif de créer à l'échéance 2010 « l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde »⁹. C'est dans cette visée-là que la Commission européenne publie en 2001 son premier rapport concernant l'éducation tout au long de la vie¹⁰, où les raisons avancées pour promouvoir les « compétences de base » sont centrées autour des questions de citoyenneté et d'insertion professionnelle :

« Les réponses à la consultation ont insisté sur l'importance fondamentale que revêt l'acquisition des compétences de base afin de pouvoir continuer à s'éduquer et à se former, ainsi que dans la perspective de l'épanouissement personnel, de la citoyenneté active et de la capacité d'insertion professionnelle, compte tenu notamment des exigences nées de l'émergence de la société de la connaissance ». (p. 27)

La Commission européenne vise deux grands objectifs : « déterminer le contenu du paquet « compétences de base » et « mettre les compétences de base véritablement à la portée de tous, et en particulier des personnes éprouvant des difficultés à l'école, des jeunes en décrochage scolaire et des apprenants adultes ». On considère « l'accès gratuit aux compétences de base » comme un droit fondamental inclus dans le droit à l'éducation, reconnu par la Charte des droits fondamentaux. On note ainsi que les compétences de base sont pensées comme étant au service de l'élévation du niveau d'éducation de l'ensemble de la société dans un objectif de concurrence entre l'Union européenne et le reste du monde.

Ainsi, au tournant du XXI^e siècle, l'Union européenne s'attelle à coordonner une dynamique déjà partiellement engagée au sein des pays membres afin d'atteindre des objectifs communs de croissance économique et de mise en place d'une citoyenneté européenne. Cela passe donc, aussi, par l'identification de compétences et leur mise en œuvre coordonnée.

⁹ Conseil européen (2000). Conclusions de la présidence du Conseil européen de Lisbonne. In Charvet (2007).

¹⁰ Commission européenne (2001). Réaliser un espace européen de l'éducation et de la formation tout au long de la vie. Communication de la commission.

Le Conseil européen adopte ainsi en 2003 un premier cadre européen de niveaux de référence pour mesurer les performances éducatives des États membres, notamment la *literacy*¹¹ le taux de sorties précoces du système scolaire sans qualification, taux de diplomation du secondaire supérieur, taux de formation des adultes, etc. En 2006, les compétences de base sont identifiées dans la recommandation du parlement et du conseil européen proposant un cadre de référence aux États membres. Le cadre de référence identifie huit compétences : communication dans la langue maternelle ; communication en langues étrangères ; compétence mathématique et compétences de base en sciences et technologies ; compétence numérique ; apprendre à apprendre ; compétences sociales et civiques ; esprit d’initiative et d’entreprise ; et sensibilité et expression culturelles. Ces compétences sont reconduites en 2018, avec quelques modifications.

Il est important de noter que le socle commun français de 2005 est largement inspiré par les premières recommandations réalisées par le Conseil européen. En effet, la loi d’orientation pour l’avenir de l’école du 23 avril 2005, en prévoyant dans son article 9 la mise en place d’un socle commun de connaissances et de compétences, constitue, selon les observateurs, une étape décisive de l’introduction des approches par compétences dans le système (Bautier *et al.*, 2017). Conçu comme un nouveau principe d’organisation d’école obligatoire, il dispose en effet, tant sur le plan juridique que pédagogique, d’une valeur supérieure aux programmes, qui ne font l’objet que de simples arrêtés ministériels. Même si leur existence n’est pas remise en cause, les disciplines et les programmes scolaires ont depuis vocation à être subordonnés à l’acquisition des compétences du socle, qui deviennent dès lors la véritable finalité de la scolarité obligatoire.

C. Dépassement de l’APC mais résistance des compétences dans les programmes

Après une phase d’ascension entre la fin des années 1990 et le début des années 2000, l’approche par compétences – en tant que principe réformateur impliquant un renversement des visées de l’enseignement – a connu un déclin. Celui-ci est attribué à plusieurs facteurs, mis en lumière par des recherches universitaires et des rapports officiels. Ainsi, l’efficacité de l’APC par rapport aux inégalités scolaires n’a pas été démontrée. Cette approche est aussi, souvent, critiquée pour sa finalité principalement économique. Elle viserait davantage à former des travailleurs flexibles et adaptables aux besoins du marché plutôt qu’à développer une éducation émancipatrice et citoyenne (Hirtt, 2009). Cette supposée orientation utilitariste irait à l’encontre des valeurs éducatives traditionnelles des sociétés, ce qui générerait des résistances dans son adoption au sein des systèmes éducatifs. Par ailleurs, la complexe traduction de compétences en objectifs pédagogiques concrets rendrait difficile sa mise en œuvre dans les classes, pour les enseignants (Perrenoud, 2011). Enfin, une question particulièrement épineuse est représentée par l’évaluation. La nécessité de mesurer les compétences pose des défis substantiels en termes de fiabilité et de praticabilité, et complique considérablement leur intégration dans les systèmes éducatifs, malgré le travail constant de standardisation mené au sein des organismes

¹¹ La *literacy* ou littératie en français a été initialement définie par l’OCDE comme « l’aptitude à comprendre l’information écrite dans la vie courante au travail et dans la collectivité en vue d’atteindre des buts personnels et d’étendre ses connaissances et ses capacités » (OCDE, 2000),

internationaux à travers les outils de pilotage et les enquêtes mises en place au niveau international (Commission européenne, 2012 ; Unesco, 2017 ; OCDE, 2019). Les limites de l'APC sont d'ailleurs signalées au sein même des instances internationales qui constatent les obstacles rencontrés par les pays dans leur application. Les défis incluent la formation inadéquate des enseignants, le manque de ressources pédagogiques adaptées et la résistance à des changements majeurs des programmes scolaires (Eurydice, 2012).

Malgré cela, la présence des compétences reste bien ancrée dans les programmes des différents pays européens. Leur promotion continue d'être faite au niveau international : la Commission européenne a déclaré l'année 2023 « année européenne des compétences »¹² ; l'OCDE propulse tous les trois ans les débats sur les compétences sur la scène internationale à travers la publication des résultats de ses enquêtes Pisa. Toutefois, elles apparaissent dans les programmes scolaires « à côté » des connaissances, en étant considérées sur le même plan qu'elles, de manière peu cohérente avec les définitions données dans prescriptions étrangères (cf. p. 13). Cette vision est bien représentée par le dernier intitulé choisi pour le socle commun français, « de connaissances, de compétences et de culture ».

Dans ce cas aussi, la logique de la juxtaposition et de l'accumulation semble avoir primé sur d'autres approches, dans la réforme de l'enseignement.

Le contexte actuel pose de nouveaux défis qui semblent empêcher la poursuite de ces logiques. Sur un plan pragmatique, la saturation des programmes scolaires ne permet pas d'accumuler continuellement de nouveaux contenus. Plus fondamentalement, on observe une plus grande difficulté, par rapport aux époques passées, à définir les fonctions de l'École vis-à-vis des sociétés, du marché du travail, des besoins de la planète et de l'humanité.

La mise en place, ces dernières années, de réformes globales des programmes au sein des systèmes éducatifs européens exprime la recherche d'approches alternatives pouvant améliorer l'efficacité et la pertinence des contenus enseignés. Ces réformes sont analysées dans la deuxième partie de ce rapport.

¹² https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities-2019-2024/europe-fit-digital-age/european-year-skills-2023_fr

PARTIE II - Conceptions des programmes et leviers d'évolution des contenus d'enseignement dans les curricula étrangers

Dans le contexte décrit dans la première partie de ce rapport, plusieurs États européens ont réformé en profondeur, à partir des années 2010, leur système d'enseignement. La comparaison des réformes révèle l'adoption d'une approche similaire qui consiste à repenser concomitamment, dans le cadre d'une même réforme, les éléments qui caractérisent l'enseignement de l'école primaire au lycée. Ces éléments incluent les finalités des programmes, les contenus enseignés et les modalités d'évaluation des acquis des élèves. À l'étranger, cette approche globalisante est associée à la notion de « curriculum ». Ce terme, peu utilisé en France, fait partie depuis longtemps du vocabulaire commun de l'éducation au sein des systèmes anglo-saxons et a été également adopté par les pays du nord de l'Europe au moment des grandes réformes des systèmes scolaires des années 1970. Plus récemment (années 2000), il apparaît aussi, pour la première fois, dans les pays latins – en Italie, en Espagne et au Portugal – qui le traduisent dans leurs langues (*curricolo* et *currículo*, respectivement). On le retrouve également dans des pays francophones, notamment sur les continents africain et américain.

Après avoir éclairé la notion de curriculum et décrit la forme qu'elle recouvre dans les systèmes éducatifs européens, cette deuxième partie du rapport mettra en évidence les caractéristiques des réformes curriculaires mises en place dans certains d'entre eux. Le but est d'identifier et de mettre en lumière les choix effectués par les autorités éducatives ayant eu un impact sur la manière de concevoir les contenus d'enseignement et leur évolution.

I. Des réformes caractérisées par l'écriture d'un curriculum pour repenser de manière globale l'enseignement

A. Que recouvre la notion de curriculum ?

Que ce soit dans la littérature scientifique consacrée à ce sujet, ou dans les textes normatifs des différents États, les définitions de ce qu'est un curriculum sont nombreuses et parfois divergentes (Portelli, 1987). En effet, le terme apparaît dans ces deux sources différentes pour indiquer tantôt les connaissances prescrites par l'autorité éducative relatives à une discipline, tantôt celles relatives à *l'ensemble* des disciplines faisant partie de l'offre de formation. Souvent, à côté des connaissances, la définition du curriculum inclut également des compétences et des attitudes, ces trois éléments représentant les « contenus d'enseignement ». Pour certains, le terme de curriculum désigne la totalité de ces contenus ; pour d'autres, uniquement les contenus *essentiels* à acquérir au cours d'une année scolaire ou bien d'un cycle d'enseignement, ou encore tout au long de la scolarité. Selon les contextes géographiques, le curriculum peut aussi représenter d'autres éléments que les contenus d'enseignement, comme les modalités

d'évaluation des acquis des élèves, les finalités éducatives, les contenus de la formation des enseignants.

B. Quelle forme prend un curriculum dans les systèmes éducatifs ?

Au-delà de la théorie, ce que l'on observe lorsqu'on étudie les systèmes éducatifs de différents pays, c'est qu'un curriculum prend la forme tout simplement d'un texte écrit, d'une longueur variable selon les pays et selon les niveaux scolaires auxquels il se réfère. Par exemple, le curriculum italien relatif à l'école de base (élèves âgés de 6 à 14 ans) est constitué d'un texte de 60 pages, tandis que son équivalent écossais (*Curriculum for Excellence*) en fait environ 300. La structuration interne de ces textes diffère selon les systèmes éducatifs. On y retrouve néanmoins, toujours, plusieurs rubriques ou chapitres, réunissant les prescriptions relatives essentiellement à trois éléments : les finalités et les valeurs qui régissent l'enseignement ; les contenus d'enseignement, à savoir l'ensemble des connaissances, des compétences et des attitudes qui doivent être acquises dans les différents domaines du savoir ou disciplines ; les principes et les modalités d'évaluation des acquis scolaires. Dans certains pays (par exemple dans ceux du nord de l'Europe), les curricula contiennent également des recommandations relatives à d'autres aspects de la scolarité, comme l'environnement dans lequel les élèves travaillent (la classe, la cour...) ou d'autres éléments relevant du bien-être des élèves (*student welfare*).

Dans tous les cas, il s'agit d'un texte unique, qui fixe le cadre et les règles devant permettre aux équipes pédagogiques de « mettre l'élève en condition d'apprendre » (l'expression est employée dans plusieurs de ces textes). Il s'agit en quelque sorte d'une Constitution (Jonnaert, 2009) qui établit les règles fondamentales à suivre par les enseignants et les autres personnels travaillant dans les établissements scolaires ; il s'adresse aussi, directement, aux élèves et aux parents.

Ce type de prescription existe dans les pays anglo-saxons et les pays nordiques depuis les années 1970-80. En revanche, ils sont apparus plus tardivement dans les systèmes éducatifs à tradition latine, certains pays – comme l'Italie et le Portugal – ayant décidé de se doter d'un curriculum seulement à partir des années 2010.

L'écriture d'un curriculum a représenté, dans les pays qui l'ont mis en place, une occasion pour faire évoluer la conception de l'enseignement et des contenus proposés aux élèves. La comparaison des réformes permet d'identifier trois grands choix qui ont accompagné l'élaboration de ces curricula :

- la redéfinition des missions de l'École ;
- la recherche d'une plus grande cohérence entre les différents éléments qui caractérisent l'enseignement ;
- la recherche d'une plus grande pertinence des contenus.

Ces trois axes sont en lien avec la tentative d'insuffler un nouveau sens à l'enseignement et sont présentés ci-après à travers des exemples d'application dans les différents pays.

II. Redéfinir l'enseignement dans sa globalité

A. Prendre le temps de la réflexion pour redéfinir les missions de l'École

La rédaction d'un curriculum est en général associée à une réflexion sur les missions de l'École et donc sur le sens que la société souhaite donner à l'enseignement. Le curriculum représentant une sorte de Constitution pour l'École, les pays qui ont élaboré ce type de texte ont mis en place des consultations avec l'ensemble des parties prenantes afin de rechercher un consensus large pour définir ou redéfinir ces finalités. À l'instar de ce qui a lieu pour l'élaboration d'un texte constitutionnel qui doit représenter la société dans son unité et qui est en outre voué à perdurer au-delà des législatures, il a été jugé indispensable de prendre le temps de la réflexion.

Ainsi, par exemple, les consultations organisées en **Belgique francophone** pour le « Pacte pour un Enseignement d'excellence » ont duré deux ans, entre 2015 et 2017. Pendant ce temps, un groupe de travail composé de représentants des pouvoirs organisateurs, des syndicats, des fédérations de parents, des ministères de l'enseignement scolaire et de l'enseignement supérieur, ont élaboré un ensemble de propositions (367 pages). Une attention particulière a été portée à la justification des propositions avancées, ayant été établi que :

« L'ensemble des mesures sera consolidé en un nombre limité de thèmes cohérents, présentés chaque fois en trois points : (1) pourquoi les changements proposés sont-ils nécessaires, (2) la description du résultat attendu après une mise en œuvre réussie, et (3) le détail des initiatives envisagées. » (Site dédié au Pacte d'excellence)

Le but est à la fois d'améliorer la compréhension et de faciliter l'appropriation de la réforme de la part des acteurs : « De cette manière, les acteurs principaux (élèves, enseignants, directions d'école, administration et parents) pourront être sensibilisés aux rôles que chacun d'entre eux sera amené à jouer, à leurs droits, leurs devoirs et aux bénéfices attendus »¹³.

Dans les curricula étrangers, les finalités sont en général explicitées dans les préambules du texte qui chapotent l'ensemble des programmes disciplinaires, pour être comprises par les familles et les élèves. Cela se passe différemment en France, où les finalités de l'éducation sont définies dans le code de l'éducation, un texte consulté plutôt par des spécialistes du domaine. L'article L-111 énumère les diverses priorités attribuées à l'École les unes après les autres – l'égalité de chances, la mixité sociale, l'inclusion, la transmission des connaissances et des valeurs de la République – par ajouts des gouvernements qui se sont succédé au cours des années¹⁴.

En comparant les situations étrangères, on observe que la démarche de redéfinition des finalités de l'École a conduit certains pays à assumer des choix fondamentaux relatifs aux principes qui régissent les caractéristiques de l'offre de formation. Ainsi, par exemple, lors de l'élaboration de

¹³ Propos issus du site officiel dédié au Pacte d'excellence : <http://www.pactedexcellence.be/le-pacte-c-est-quoi/>

¹⁴ L'article est consultable en ligne : https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000043982767

nouveaux curricula relatifs au lycée, la **Suède** (en 2011) et la **Finlande** (en 2015) ont pris le parti d'affirmer la mission d'éducation – et pas seulement d'instruction – de l'École, même à ce niveau scolaire. La formulation est explicite dans le préambule finlandais : « le secondaire supérieur général [le lycée] a une mission à la fois d'instruction et d'éducation »¹⁵. Un tel principe révèle une volonté politique de changement, le lycée étant traditionnellement voué à la transmission de savoirs disciplinaires et de quelques compétences. Ainsi, les nouveaux curricula de l'enseignement secondaire supérieur contiennent désormais des rubriques entières consacrées à la formation de l'individu – à des attitudes, à des valeurs – et au bien-être du jeune adolescent. Le curriculum finlandais dédie une quinzaine de pages aux recommandations relatives au « *welfare* » (bien-être) de l'élève au sein de l'une des six rubriques du curriculum, listées ci-après¹⁶, à titre d'illustration).

Encadré 1 : Rubriques du *National core curriculum for general upper secondary schools* finlandais (2015)

1. Curriculum [recommandations sur comment élaborer le curriculum de l'établissement] ;
2. Mission et valeurs sous-jacentes de l'enseignement secondaire supérieur ;
3. Mise en œuvre de l'éducation [conception de ce que l'enseignement ; environnements d'apprentissage et méthodes...] ;
4. Accompagnement et soutien pour les élèves [coopération école-familles ; bien-être de l'élève, aide à l'orientation scolaire...] ;
5. Objectifs d'apprentissage et contenus essentiels de l'éducation ;
6. Évaluation de l'apprentissage.

Source : *National Core Curriculum For General Upper Secondary Schools*, 2015.

Aussi, la redéfinition des missions de l'enseignement a donné l'opportunité à certains pays d'introduire le développement de l'ensemble de nouvelles attitudes et capacités appelées au niveau international « *life skills* » – expression traduite en France par celles de « compétences de vie » ou « compétences psychosociales »¹⁷. En **Norvège**, par exemple, ces compétences ont été introduites dans le curriculum national relatif aux premier et deuxième degrés (élèves âgés de 6 à 16 ans) dans une réforme du curriculum mise en place en 2020. Elles figurent dans l'un des

¹⁵ Dans le texte original : « General upper secondary education has a teaching and educational task ». National core curriculum for general upper secondary schools (2015, p. 11).

¹⁶ Les extraits des curricula reportés ici et dans les pages suivantes sont en traduction libre de l'auteure.

¹⁷ On note ici que les termes anglais *skills* et *competences* sont souvent traduits indifféremment, en français (notamment dans les textes institutionnels), par le terme « compétences ». Dans les prescriptions étrangères il s'agit de deux notions distinctes. Le terme *skill* indique une habileté spécifique et ciblée, de type technique, physique ou cognitive, acquise par la pratique et l'apprentissage. Elle est souvent mesurable ou liée à des actions concrètes. On retrouve ainsi, dans les curricula, des objectifs en termes d'habiletés pour la vie (*life-skills*), pour le travail (*work-skills*), pour l'apprentissage (*learning-skills*), entre autres (cf. *Curriculum for Excellence* - <https://education.gov.scot/curriculum-for-excellence/about-curriculum-for-excellence/curriculum-stages/broad-general-education/>). Par ailleurs, le terme anglais *competence* définit un ensemble plus large qui inclut des *skills*, des connaissances et des attitudes nécessaires pour agir efficacement dans un contexte (cf. par exemple le « *Esquema conceitual de competecia* » du curriculum portugais - *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*, p. 19).

trois domaines transversaux devant être traités au sein de chaque programme disciplinaire, les deux autres étant « démocratie et citoyenneté » et « développement durable ». Voici un extrait du curriculum norvégien relatif au domaine « Santé et compétences de vie » (*Health and Life Skills*) :

Encadré 2 : Extrait du curriculum norvégien relatif au domaine « Santé et compétences de vie » (*Health and Life Skills*)

« Les compétences de vie désignent la capacité à comprendre et à avoir un impact, par son action, sur les facteurs qui influencent la maîtrise de sa propre vie. Le développement de compétences dans ce domaine aidera les élèves à apprendre à gérer au mieux les succès et les échecs, ainsi que les défis personnels et pratiques. On traitera des sujets tels que la santé physique et mentale, les habitudes de vie, la sexualité et le genre, la toxicomanie, l'utilisation des médias et l'économie dans la vie quotidienne. D'autres sujets significatifs sont les choix de valeurs et l'importance du sens de la vie et des relations avec les autres, la capacité à fixer des limites et à respecter celles des autres, ainsi que la capacité à gérer les pensées, les sentiments et les relations ».

Source : *National Curriculum for Knowledge Promotion in Primary and Secondary Education and Training*.

B. Interroger la cohérence de l'enseignement

Un deuxième choix fondamental sous-jacent aux réformes des contenus d'enseignement mis en place par les États européens dans le contexte actuel est celui de la recherche d'une cohérence entre les différents savoirs enseignés, et plus généralement entre les divers éléments qui constituent un curriculum : les finalités, les contenus d'enseignement, les modalités d'évaluation des acquis des élèves. En effet, l'écriture d'un texte-cadre (curriculum) invite à interroger la cohérence de l'ensemble des rubriques qui le composent. En remettant à plat ces différentes parties, des contradictions internes aux systèmes d'enseignement peuvent émerger.

Un clair exemple de réflexion sur la cohérence du curriculum est représenté par l'**Écosse**, dans l'élaboration du *Curriculum for Excellence*, un texte fixant le cadre pour l'ensemble de la scolarité, de l'âge de 5 ans à l'âge de 18 ans. Conçu entre 2002 et 2010 et mis en œuvre depuis, le *Curriculum for Excellence* a été élaboré en suivant plusieurs étapes. On citera ci-après les trois principales.

Il s'est agi en première instance d'établir un cahier des charges adressé aux concepteurs du curriculum, dans lequel on a explicité les sept principes qui devaient sous-tendre le nouveau curriculum (voir Encadré 3).

Encadré 3 : Les sept principes sous-tendant le nouveau curriculum écossais

- **Challenge and Enjoyment.** Le curriculum doit être stimulant, motivant, et une source de plaisir pour les élèves.
- **Breath.** Le curriculum doit être organisé de manière à offrir aux élèves différentes « opportunités d'apprentissage » (*opportunities for learning*), que ça soit en classe ou dans d'autres contextes de la vie scolaire.
- **Progression.** Les élèves doivent être amenés à progresser de manière continue, de 3 ans jusqu'à 18 ans, dans un cadre curriculaire à la fois commun (sans filières cloisonnées) et ouvert à des options.
- **Depth.** Le curriculum doit offrir aux élèves l'opportunité de développer progressivement une compréhension approfondie des choses.
- **Personalisation and choice.** Le curriculum doit soutenir les talents individuels et les aptitudes particulières de chaque élève. Il doit être conçu afin de permettre d'abord à tous les élèves d'acquérir un bon niveau de performance dans de nombreux et divers domaines d'apprentissage, et de pouvoir ensuite accomplir un choix face à un large éventail d'options.
- **Coherence.** Les activités d'apprentissage et d'évaluation doivent être conçues et combinées de manière à constituer une expérience cohérente pour les élèves. Les liens entre les différents aspects de l'apprentissage et de l'évaluation doivent être clairs et explicites.
- **Relevance.** Les élèves doivent pouvoir comprendre les buts de leurs activités d'apprentissage. Ils doivent pouvoir apprécier la valeur de ce qu'ils étudient, et son utilité et pertinence par rapport à leur vie présente et future.

Source : site dédié au *Curriculum for Excellence* <https://scotlandscurriculum.scot/> (consulté en janvier 2025).

Il s'est agi en deuxième lieu de définir le profil de l'élève au terme de sa scolarité. Celui-ci est caractérisé par quatre dimensions, appelés *capacities*¹⁸. Le *Curriculum for Excellence* vise à faire des élèves :

- des apprenants en réussite (*Successful Learners*) ;
- des individus confiants (*Confident Individuals*) ;
- des citoyens responsables (*Responsible Citizens*) ;
- des acteurs engagés pour le collectif (*Effective Contributors*).

¹⁸ Le terme peut être traduit de manière approximative comme « grandes compétences » ou « qualités de la personne ».

Il s'est agi enfin de définir l'ensemble des éléments qui caractérisent la scolarisation, incluant l'organisation des enseignements¹⁹, les programmes des domaines disciplinaires et interdisciplinaires inscrits dans l'offre de formation²⁰, les modalités d'évaluation et la formation des enseignants²¹, en cohérence avec le profil de l'élève terminant la scolarisation. En effet, ce profil représente le « centre gravitationnel » du curriculum, la finalité éducative devant être visée par chaque activité menée au sein de la communauté éducative à travers les enseignements, les évaluations des acquis, les activités extra-scolaires.

C. Interroger sur la pertinence des contenus enseignés

Un troisième choix fondamental associé aux dernières réformes des curricula est représenté par la volonté de rechercher une plus grande *pertinence* des contenus enseignés. Cette quête se manifeste principalement de deux manières. La première a été déjà mentionnée, elle consiste dans l'élaboration de cahiers de charges adressés aux concepteurs des programmes, dans lesquels on leur demande explicitement de se poser la question du sens et de la justesse des contenus proposés. Ont été cités, plus haut dans ce rapport, les exemples de la réforme du curriculum belge – dans laquelle on a demandé aux concepteurs des programmes de préciser systématiquement « en quoi les changements proposés étaient nécessaires » – et de la réforme écossaise – qui a érigé la pertinence (*Relevance*) comme l'un des sept principes fondamentaux devant inspirer l'élaboration du nouveau curriculum.

La quête de pertinence se manifeste également dans le fait d'ouvrir la possibilité d'adapter les programmes aux contextes locaux, selon les besoins des établissements scolaires et des classes. La mise en place de curricula dans les pays exprime souvent la volonté d'établir une répartition particulière des compétences dans la définition des contenus et de l'organisation de l'enseignement, entre l'autorité centrale et les entités locales. En effet, la règle ayant été établie dans une « constitution » – le curriculum national – les exceptions deviennent possibles et peuvent être incluses dans le système.

Par exemple, la conception et la mise en œuvre en 2012, en **Italie**, d'un *curricolo* (le terme et le concept étaient nouveaux à l'époque) ont été dues entre autres à la volonté d'octroyer aux établissements scolaires une marge de manœuvre qu'ils n'avaient pas auparavant dans l'organisation des enseignements. Depuis cette réforme, la compétence de l'État italien en cette matière est résiduelle, l'autorité centrale se limitant à donner des « *indicazioni nazionali per il*

¹⁹ Le cursus ne comprend désormais que deux grandes étapes : la première concerne les élèves âgés entre 3 et 15 ans (*broad general education*) et la préparation des examens nationaux (*senior phase*) concernant les élèves âgés entre 15 et 18 ans.

²⁰ Il s'agit de 8 domaines disciplinaires (*Curriculum areas*) : Arts (*Expressive arts*), Santé et bien-être (*Health and Wellbeing*), Langues (*Langages: Classical languages, Gaelic, Literacy and English, Literacy and Gaelic, Modern Languages*), Mathématiques, Éducation morale et religieuse (*Religious and moral education*), Sciences, Sciences sociales (*Social studies*) et Technologies. À ceux-là s'ajoutent 3 domaines transversaux qui relèvent de la responsabilité de tous les enseignants : « Santé et bien-être à travers les apprentissages » (*Health and wellbeing across learning*), Littératie (*Literacy across learning*) et Numératie (*Numeracy across learning*).

²¹ Celle-ci a été réformée en même temps que le curriculum (*Teaching Scotland Futur*, 2010).

curricolo » (« indications nationales pour la construction du curriculum de l'établissement »), c'est-à-dire à indiquer aux équipes éducatives quels sont les contenus essentiels à faire acquérir à chaque élève. Il appartient à ces équipes d'élaborer, à partir de ces fondamentaux, le *curricolo* le plus adapté aux besoins des classes. Ainsi, en seulement 68 pages, le texte précise les prescriptions relatives à l'école maternelle (non obligatoire pour les enfants de 3 à 6 ans), à l'école élémentaire (élèves âgés entre 6 et 11 ans) et à l'enseignement secondaire inférieur (élèves âgés entre 11 et 14 ans). Pour chaque discipline inscrite dans l'offre de formation (italien ; langue anglaise et deuxième langue communautaire ; histoire ; géographie ; mathématiques ; sciences ; musique ; art et image ; éducation physique ; technologie), l'autorité nationale ne définit que les éléments essentiels, en particulier :

- **les finalités de l'enseignement de la discipline.** Un exemple de formulation en mathématiques : « Les connaissances en mathématiques contribuent à la formation culturelle des personnes et des communautés, en développant la capacité de mettre en relation étroite la pensée et la pratique [...] » (p. 49) ;
- **des orientations pour la mise en œuvre de l'enseignement, adressées aux enseignants.** Un exemple de formulation pour l'anglais : « À l'école élémentaire, l'enseignant prendra en compte le fait que les enfants ont tendance à s'approprier spontanément de modèles de prononciation, afin d'activer de manière plus naturelle un système plurilingue [...] » (p. 37) ;
- **les liens possibles avec d'autres disciplines.** Un exemple en géographie : « La rencontre avec cette discipline s'effectue à travers une exploration directe de l'environnement proche ; dans cette phase, la géographie opère avec les sciences motrices, pour consolider le rapport entre le corps et l'espace » (p. 46) ;
- **les attendus de fin de cycle** (appelés « *traguardi* », lignes d'arrivée), à la fin de l'école élémentaire et à la fin du secondaire inférieur. Pour les disciplines italien, mathématiques, sciences, histoire, géographie et langues vivantes étrangères, des attendus sont également définis à la fin de la troisième année d'école élémentaire. Ils sont exprimés sous la forme de « profil d'élève » sortant de chaque cycle. Ainsi, par exemple, dans la discipline « art et image », à la fin du secondaire inférieur (14 ans) : « L'élève réalise des œuvres personnelles et créatives sur la base d'une conception et d'un design originaux, en appliquant les connaissances et les règles du langage visuel, en choisissant différentes techniques et matériaux de manière fonctionnelle même avec l'intégration de multiples médias et codes expressifs [...] » (p. 61) ;
- **les objectifs intermédiaires d'apprentissage** qui permettent d'atteindre les attendus de fin de cycle. Dans l'exemple de « art et image » : « Élaborer de manière créative des productions personnelles et authentiques afin d'exprimer des sensations et des émotions ; représenter et communiquer la réalité perçue » [...] ; « Regarder et observer de manière consciente une image et des objets présents dans l'environnement, en décrivant les éléments formels, en utilisant les règles de la perception visuelle et l'orientation dans l'espace [...] » (p. 61-62).

Au-delà de ces quelques indications, il relève de la responsabilité des équipes pédagogiques, au sein des établissements scolaires, de préciser les contenus des programmes. Cette ouverture à l'adaptation des contenus au niveau local est considérée comme un moyen pour rendre les savoirs et compétences enseignées plus pertinentes puisque davantage en lien avec les caractéristiques des publics. Concrètement, au sein d'un établissement d'enseignement secondaire italien, les enseignants d'une même discipline se réunissent en début d'année scolaire afin d'élaborer la *programmazione didattica* (plan pédagogique) pour l'année en cours : ils définissent, dans un document écrit, les objectifs spécifiques de leur cours, qui dérivent de la déclinaison, adaptée à leurs élèves, des objectifs fixés par la référence nationale (les *indicazioni*). Ils décrivent également les modalités et les critères qui seront adoptés pour l'évaluation des élèves, défini, eux-aussi, sur la base des objectifs des *indicazioni*. La *programmazione didattica* ainsi établie sera ensuite soumise à l'approbation du conseil de l'établissement, qui veille à la cohérence du curriculum au sein de l'établissement.

III. Des curricula ouverts à l'évolution des contenus d'enseignement et aux apprentissages extra-scolaires

On aura remarqué que les curricula analysés dans ce rapport sont caractérisés par une conception de l'enseignement centré sur les élèves et non pas sur les programmes disciplinaires. Une telle vision facilite la création d'opportunités, au sein du curriculum, pour l'introduction de nouveaux contenus d'enseignement et pour la prise en compte des expériences d'apprentissage des élèves faites au-delà des programmes disciplinaires, voire en dehors de l'École.

Pour illustrer ce propos, sont présentés ci-après des exemples d'approches et de dispositifs présents dans plusieurs des curricula étudiés, pouvant être considérés comme des « portes d'entrée » vers de nouveaux savoirs et compétences venant de l'École ou d'en dehors de l'École. Il s'agit, d'une part, d'un profil d'élève terminant sa scolarité obligatoire sur lesquels sont fondés la majorité des curricula analysés. Il s'agit, d'autre part, de la prise en compte explicite, dans certains curricula, de « l'expérience » comme source d'apprentissage pour les élèves. Il s'agit enfin de dispositifs existants dans certains systèmes, visant la valorisation des apprentissages réalisés en dehors de l'École.

A. La conception de l'enseignement autour d'un « profil d'élève »

Comme il l'a été mentionné plus haut en référence au système éducatif écossais, plusieurs pays européens ont fait le choix de définir un profil d'élève terminant sa scolarité obligatoire. La

comparaison des profils contenus dans différents curricula²², permet d'identifier trois ensembles de caractéristiques que ces pays souhaitent développer chez les élèves :

- Le premier comprend les savoirs et les compétences considérés comme nécessaires à l'apprentissage tout au long de la vie, liés aux disciplines (par exemple la maîtrise des langues de scolarisation et des notions fondamentales en mathématiques), ainsi que des « capacités » telles que la mise en œuvre de méthodes d'étude efficaces.
- Le deuxième inclut les caractéristiques qui relèvent de l'exercice de la citoyenneté et du civisme (comme la connaissance des institutions nationales et internationales, des valeurs et de la morale portées par la société, ou encore des attitudes d'engagement au sein de collectifs).
- Le troisième ensemble de caractéristiques à développer recouvre les « compétences de vie ou psychosociales » (comme la connaissance de soi l'empathie envers les autres).

La définition d'un tel profil d'élève vise prioritairement – on l'a dit – la cohérence interne entre les différentes parties d'un curriculum. Toutefois, elle implique aussi, fondamentalement, un renversement de logique dans la conception des programmes : l'élève représente le centre à partir duquel est conçu l'enseignement. Ainsi, au lieu de définir des objectifs à atteindre par des élèves à partir des seuls contenus disciplinaires, ce sont ces contenus qui sont ajustés au profil d'élève que l'on souhaite former. Alors que dans la première conception, ces contenus, établis au cours de l'histoire, restent souvent figés dans le temps, ce changement de perspective vise à introduire de la flexibilité dans le système d'enseignement : les savoirs et les compétences inscrits dans l'offre de formation peuvent évoluer avec la société, gardant ainsi le lien de la visée de la formation globale des élèves.

Le fait de concevoir les curricula autour d'un profil d'élève favorise également une meilleure prise en compte, dans le parcours de scolarisation, des apprentissages de type interdisciplinaire et non disciplinaire venant d'enseignements transversaux (l'équivalent des « éducation à... », en France). Ceux-ci représentent souvent les vecteurs privilégiés pour l'introduction de nouveaux savoirs et de nouvelles compétences dans le système d'enseignement. Ainsi par exemple, dans le curriculum écossais, le domaine « Santé et bien-être à travers les apprentissages » (*Health and Wellbeing across learning*) figure à côté des disciplines classiques, comme les mathématiques et les sciences, parmi les domaines d'apprentissage (*Curriculum areas*). L'expression « à travers les apprentissages » (*across learning*) indique la nature transversale de cet enseignement, qui engage la responsabilité de l'ensemble des enseignants. Les objectifs d'apprentissage dépassent ceux des disciplines traditionnelles. Ils visent à faire acquérir aux élèves les éléments nécessaires à leur bien-être mental, émotionnel, social et physique. Cela passe à travers le développement de la confiance en soi, de l'empathie et du respect envers les autres, de la connaissance de son propre

²² On se base ici, en particulier, sur l'analyse comparative des curricula écossais (*Curriculum for Excellence - les 4 capacités*), portugais (*Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*, 2017) et italien (*Profilo dello studente, Indicazioni nazionali per il curricolo del primo ciclo d'istruzione*, 2012).

corps, de l'expression des émotions, etc.²³ En outre, les élèves sont encouragés à « participer à une large palette d'activités promouvant un style de vie sain »²⁴, au-delà, donc, des cours dispensés dans les classes, le but fondamental à poursuivre étant, en fait, de former « l'individu confiant » - l'une des 4 *capacities* visées par le *Curriculum for Excellence*.

Cet exemple illustre comment, dans des curricula conçus autour d'un profil d'élève (*child-centred*) plutôt qu'à partir des connaissances scolaires (*knowledge-centred*)²⁵, les savoirs qui échappent au stricte cadre disciplinaire – comme ceux de type psychosocial - assument tout leur sens en étant en lien direct avec le but de former la personne. Ils gagnent ainsi en légitimité par rapport aux disciplines classiques. Cette approche encourage également à dépasser une vision fragmentée des savoirs – généralement présentés aux élèves sous forme de disciplines distinctes et compartimentés. En ayant explicitement pour but la formation de l'individu, conçu dans son unicité et dans sa complexité, les curricula *child-centred* mettent en avant la nécessité de forger chez l'élève sa capacité à interpréter la complexité du monde (son *critical thinking*, selon l'expression anglo-saxonne) en mettant en lien l'ensemble des apprentissages réalisés pendant la scolarisation, qu'ils soient, ou non, de type disciplinaire. Comme le résume le curriculum finlandais : « l'élève doit être guidé pour qu'il observe et qu'il soit conscient des connexions entre les concepts, les domaines du savoir et les compétences pour agir dans le monde²⁶ ».

On remarque enfin que, dans les parties consacrées à la description du profil de l'élève au terme de sa scolarité, il n'est pas rare qu'on mette en évidence les liens entre la théorie étudiée à l'École et la réalité extérieure. Cela crée des opportunités pour mettre en valeur les ponts entre ce qui se passe à l'École et en dehors de l'École. Dans ce sens, dans le curriculum italien on rappelle aux enseignants « de concevoir leurs projets éducatifs et pédagogiques non pas pour des individus abstraits mais pour des personnes, qui vivent ici et maintenant, et qui [...] sont à la recherche de sens [*orizzonti di significato*]²⁷ ».

À titre d'illustration, sont reportés ci-après des extraits des curricula du Pays de Galles, du Portugal et de l'Italie, relatifs aux profils des élèves sortant de la scolarité obligatoire.

Encadré 4 : Profil d'élève sortant de la scolarité obligatoire en Italie

« À la fin du premier cycle d'instruction, l'élève, grâce aux apprentissages qu'il a développés à l'école, à son étude personnelle, aux expériences éducatives vécues en famille et en communauté, est capable de commencer à affronter de manière autonome et responsable les

²³ *Health and wellbeing across learning* : <https://education.gov.scot/media/i32j1wu0/hwb-across-learning-eo.pdf>

²⁴ « *to participate in a wide range of activities which promote a healthy lifestyle* », *ibidem*, p. 1.

²⁵ La distinction entre un curriculum centré sur l'enfant et un curriculum centré sur les savoirs est établie par John Dewey dans son ouvrage pionnier de 1902, intitulé *The Child and the Curriculum*. Elle représente, depuis, une référence pour les analystes des curricula (Cf. l'ouvrage récent : Les mots-clés des curricula. J. Lebeaume & D. Raulin (dir.), Université Paris-Cité, 2024).

²⁶ *National Core Curriculum for General Upper Secondary Education*, 2016, p. 13. Traduction de l'auteure.

²⁷ *Nota introduttiva alle Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento*, 2010, p. 5. Traduction de l'auteure.

situations de vie typiques de son âge, en reflétant et en exprimant sa personnalité dans toutes ses dimensions. Il est conscient de son propre potentiel et de ses limites, il utilise les outils de la connaissance pour se comprendre lui-même et comprendre les autres, pour reconnaître et apprécier les différentes identités, les traditions culturelles et religieuses, dans une perspective de dialogue et de respect mutuel. Il interprète les systèmes symboliques et culturels de la société, il oriente ses choix de manière consciente, il respecte les règles partagées, il coopère avec les autres à la construction du bien commun en exprimant ses opinions personnelles et sa sensibilité [...] »

Source : *Profilo dello studente, Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola d'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, 2012, pp. 10 et 11.

Encadré 5 : Profil d'élève sortant de la scolarité obligatoire au Portugal,

Le profil d'élève à la sortie de la scolarité obligatoire décrit l'ensemble « des valeurs et des compétences qui permettent aux élèves de participer activement et de manière consciente à la vie au sein des sociétés ; de s'inscrire dans, et agir sur (intervenir), l'histoire des individus et des sociétés ; de prendre des décisions libres et éclairées à propos des questions environnementales, sociales et éthiques » [...] « L'objectif de l'école obligatoire est que l'élève devienne un citoyen :

- qui maîtrise les multiples langages (*multiplas literacias*) qui lui permettent d'analyser et de questionner la réalité, d'évaluer et de sélectionner l'information, de formuler des hypothèses et de prendre des décisions éclairées dans sa vie quotidienne;
- libre, autonome, responsable et conscient de lui-même et du monde qui l'entoure ;
- capable de faire face au changement et à l'incertitude dans un monde en évolution rapide ;
- qui reconnaît l'importance que représentent conjointement les arts, les sciences humaines, les sciences et la technologie par rapport aux défis liés à la soutenabilité sociale, culturelle, économique et environnementale, du Portugal et du monde ;
- capable de penser de manière critique et autonome, créative, avec des attitudes au travail collaboratif et des compétences en communication ;
- capable de poursuivre son apprentissage tout au long de la vie ;
- qui connaît et respecte les principes fondamentaux de la société démocratique, les droits, les devoirs et les libertés sur lesquels elle repose ;
- qui donne sa juste valeur au respect de la dignité humaine, à l'exercice de la citoyenneté, au débat démocratique et à la solidarité avec autrui, et à la diversité culturelle ;
- qui rejette toute forme de discrimination et d'exclusion sociale ».

Source : *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*, 2017, p. 15.

Encadré 6 : Profil d'élève sortant de la scolarité obligatoire au Pays de Galles

L'objectif du curriculum est de soutenir les apprenants (*learners*) à devenir :

- Des individus qui aspirent à poursuivre leur apprentissage tout au long de leur vie ;
- Des individus prêts à jouer leur rôle dans leur vie personnelle et professionnelle, de manière créative et avec esprit d'initiative ;
- Des citoyens, du Pays de Galles et du monde, informés et dotés de sens éthique ;
- Des individus positifs, ayant une bonne estime de soi, prêts à mener leur vie en tant que membres respectables de la société.

Source : *Curriculum for Wales*, 2021 : <https://hwb.gov.wales/curriculum-for-wales/designing-your-curriculum/developing-a-vision-for-curriculum-design/#curriculum-design-and-the-four-purposes>

B. La prise en compte de l'expérience comme source d'apprentissage

Il n'est pas rare de trouver, dans les curricula étrangers, des références à l'« expérience », présentée à la fois comme une source d'apprentissage et un vecteur du sens que les élèves accordent à leur scolarité.

Le curriculum **écossais** représente une fois de plus un exemple particulièrement éclairant de cette tendance. Les attendus scolaires qui permettent aux élèves de développer les 4 *capacités* visées par l'École (devenir un apprenant en réussite ; un individu confiant ; un citoyen responsable ; un acteur engagé pour le collectif) sont appelés « *experiences and outcomes* ». Ils sont définis en lien avec chacune des disciplines ou domaines d'apprentissage du curriculum (*Curriculum areas*). Il s'agit d'une part d'objectifs d'apprentissage classiques – comme par exemple la maîtrise des quatre opérations, en mathématiques – (*outcomes*) et, d'autre part de « situations vécues » (*experiences*) proposées par les enseignants ou par d'autres acteurs agréés, au sein de l'établissement scolaire ou en dehors de celui-ci. On considère, en effet, que les expériences vécues par les élèves représentent, tout autant que les enseignements théoriques, des « opportunités d'apprentissage » (*opportunities of learning*). Dans les mots d'une inspectrice générale de l'Éducation nationale (HMI) écossaise :

« L'éducation a lieu partout. Donc, il faut que nos établissements soient prêts à rendre toutes les expériences riches et utiles. Il faut devenir des organisations communautaires apprenantes [...] Nous comptons beaucoup sur l'aide de nos partenaires pour élargir les horizons de nos élèves et nous aider à développer chez eux les compétences souhaitées. Je parle des parents, des établissements scolaires proches et des entreprises locales. » (Pate, 2023, p. 7)

Aussi, les attendus de la scolarité sont souvent formulés en faisant référence à des applications dans la vie réelle : les savoirs et compétences acquises servent à résoudre des « problèmes de tous les jours » (*everyday problems*), des problèmes de la « vraie vie » (*real life*) ; ils ont une importance « pratique » (*practical importance*) ; ils servent à « prendre des décisions » (*making choices*).

On note ainsi la volonté des concepteurs du curriculum d'élargir le périmètre des opportunités d'apprentissage reconnues par l'institution scolaire. C'est une approche qui facilite, entre autres, l'ouverture de l'École aux savoirs et compétences extérieurs à elle et à l'évolution des contenus enseignés.

C. L'évaluation des compétences acquises en dehors de l'École

Des points de porosité entre l'École et son environnement extérieur sont également créés par les dispositifs d'évaluation mis en place par certains pays.

L'Italie en fournit un exemple particulièrement clair. Depuis les années 2000, le conseil de classe – qui réunit les professeurs des élèves – a la possibilité de prendre en compte les activités extrascolaires d'un élève dans l'attribution des points qui déterminent la note de l'examen de fin d'études secondaires (la *Maturità* – l'équivalent du baccalauréat français). Le système est le suivant : 60 points sur 100 sont attribués sur la base des notes obtenues par les candidats aux trois épreuves terminales (deux épreuves écrites et une épreuve orale). Les 40 points restants sont attribués selon des résultats scolaires (les notes au contrôle continu) obtenus par l'élève pendant les trois dernières années d'études secondaires. Or, les prescriptions prévoient la possibilité pour un élève de se faire attribuer des points supplémentaires en faisant valoir des acquis développés en dehors du cadre scolaire. Les activités menant à ces acquis doivent être justifiées par des certifications, et elles doivent être cohérentes avec le parcours suivi par l'élève. Il s'agit, par exemple, du travail accompli dans une association reconnue par l'établissement scolaire ; d'activités sportives de haut niveau ; d'activités musicales de haut niveau ; d'un diplôme linguistique ou relatif aux compétences numériques, obtenu en dehors du cursus scolaire. Les points/crédits attribués par le conseil de classe sur la base de ces activités extrascolaires prennent alors le nom de « crédits de formation » (*crediti formativi*).

Les réformes curriculaires présentées dans cette section du rapport illustrent la volonté de certains États de repenser les contenus d'enseignement dans leur ensemble. Ces réformes, en visant une meilleure cohérence entre les finalités éducatives, les savoirs enseignés et les modalités d'évaluation, s'inscrivent dans une logique de rupture avec les actions réformatrices antérieures, marquées par l'urgence de répondre à la massification scolaire. En recentrant le curriculum autour de la « personne-apprenante » plutôt que sur une stricte transmission de savoirs disciplinaires, elles créent des espaces favorables à considérer l'éducation du jeune au-delà de l'élève, et à ouvrir davantage l'École à son environnement extérieur.

Cependant, la mise en œuvre de ces ambitions reste conditionnée par plusieurs facteurs. On citera ici, d'une part, le fait que ces réformes se heurtent aux résistances liées aux traditions éducatives nationales, notamment dans les pays latins, où la primauté accordée aux savoirs disciplinaires traditionnels demeure fortement ancrée (Perrenoud, 2011, 1999 ; Jonnaert et Therriault, 2013). D'autre part, elles doivent composer avec un contexte international marqué par une inquiétude croissante quant à la maîtrise des « savoirs fondamentaux » – notamment

du langage et des mathématiques – mise en lumière par des enquêtes telles que PISA²⁸ et TIMSS²⁹. Ce retour aux fondamentaux reflète une tension entre les aspirations des réformes curriculaires globales, ouvertes à l'introduction de nouveaux savoirs et compétences, et les attentes sociétales en matière de résultats mesurables. En outre, la capacité des acteurs éducatifs – enseignants, administrateurs et élèves – à s'approprier de manière cohérente les nouvelles orientations pédagogiques joue un rôle déterminant. Des approches en tension sont parfois juxtaposés, comme par exemple une approche centrée sur l'élève et l'exigence d'évaluations standardisées, ce qui peut limiter la portée effective des réformes, les réduisant parfois à des changements symboliques sans impact significatif sur les pratiques (Ball, 2006). De plus, l'introduction de nouveaux contenus éducatifs, souvent influencés par des cadres internationaux, se heurte à des difficultés d'appropriation locale, ce qui compromet la cohérence des objectifs curriculaires. La définition des notions comme celle de « compétences psychosociales » varie selon les systèmes éducatifs, voire à l'intérieur même d'un curriculum³⁰. Enfin, certaines thématiques comme l'éducation au développement durable, bien qu'internationalement reconnues comme prioritaires, révèlent des divergences de compréhension et de mise en œuvre qui seront explorées dans la troisième partie de ce rapport. Cette multiplicité d'interprétations locales illustre les défis des « transpositions curriculaires » (Jonnaert, 2015) dans un contexte où les systèmes éducatifs sont de plus en plus interconnectés mais demeurent marqués par des spécificités culturelles et historiques (Steiner-Khamsi, 2014).

²⁸ *Programme for International Student Assessment* (OCDE).

²⁹ *Trends in International Mathematics and Science Study* (IEA).

³⁰ Cet enjeu se manifeste, par exemple, dans le curriculum écossais, où ces compétences sont désignées sous les appellations de *social and emotional skills* ou encore de *social and health skills*. Dans d'autres contextes, une terminologie spécifique comme *life skills* est privilégiée, notamment dans le curriculum norvégien. Ailleurs, des expressions plus générales, telles que *transversal competences*, sont utilisées, comme c'est le cas en Finlande. La traduction de ces termes dans différentes langues nationales vient complexifier davantage leur appropriation par les acteurs éducatifs. Par exemple, le mot *skills* est traduit, en Italie, au Portugal ou en Espagne, par des équivalents français tels que « compétences », « habiletés », « capacités » ou encore « savoir-être », accentuant ainsi les risques de confusion et de divergence interprétative.

Partie III - L'introduction de nouveaux savoirs au sein des programmes scolaires: l'exemple de l'éducation au développement durable

Parmi les nouveaux objets introduits dans les curricula et programmes scolaires, certains sont largement partagés au niveau international. C'est en particulier le cas de l'éducation au développement durable (EDD) dont la diffusion est portée par l'ONU et l'Unesco depuis les années 1990. Cette troisième partie du rapport s'appuie sur le cas de l'EDD pour fournir un exemple d'évolution des préoccupations dans la société qui conduit à l'introduction de nouveaux savoirs au sein des programmes scolaires.

I. L'éducation au développement durable: un concept développé, promu et adopté par la communauté internationale

A. Du rapport Brundtland à l'agenda 2030

Le développement durable est un concept qui s'est imposé à la fin des années 1980 dans le cadre des instances de l'Organisation des Nations unies (ONU). La Commission mondiale pour l'environnement et le développement l'a défini en 1987 dans un rapport intitulé *Notre avenir à tous*³¹ comme un développement qui peut « répondre aux besoins du présent sans compromettre la possibilité pour les générations à venir de satisfaire les leurs » (Commission mondiale de l'environnement et du développement, 1987)³². Dans ce rapport, le développement durable est présenté comme une approche qui cherche à concilier la croissance économique, la lutte contre la pauvreté et le respect des limites écologiques de la planète. Les trois dimensions du développement durable (dimensions sociale, environnementale et économique) ont été confirmées lors de la Conférence des Nations unies sur l'environnement et le développement à Rio en 1992, du Sommet mondial sur le développement durable à Johannesburg en 2002, et du Sommet des Nations unies sur le développement durable en 2015 (Nations unies, s. d.-a).

Pour tendre vers un développement durable, les États membres des Nations unies ont élaboré des plans d'action et défini des objectifs. En 1992, un plan d'action mondial visant à promouvoir le développement durable (dit « Agenda 21 » ou « Action 21 ») est produit lors du sommet de Rio (Brésil). En 2002, un nouveau plan d'action est établi au sommet de Johannesburg. En 2012, lors du sommet Rio+20 à Rio, naît l'idée d'établir des objectifs mondiaux de développement durable.

³¹ Ce rapport est souvent cité sous le nom de « Rapport Brundtland », en référence au nom de la présidente de la Commission, également Première ministre de la Norvège en 1987, Gro Harlem Brundtland.

³² Commission mondiale de l'environnement et du développement (1987). Rapport de la commission mondiale de l'environnement et du développement: Notre avenir à tous (A/42/427). Organisation des Nations unies. <https://daccess-ods.un.org/access.nsf/Get?OpenAgent&DS=A/42/427&Lang=F>, p.27.

En 2015, lors du sommet des Nations unies sur le développement durable, les 193 États membres s'accordent sur 17 objectifs de développement durables (ODD), qui constituent l'Agenda 2030. Les objectifs recouvrent des domaines tels que la santé, l'égalité entre les sexes, le travail décent, la lutte contre la pauvreté et les inégalités, la protection de la biodiversité et la lutte contre les changements climatiques. Ils concernent tous les pays et doivent guider l'action à mener « pour l'humanité et pour la planète » jusqu'en 2030, afin de « transformer notre monde » (Assemblée générale des Nations unies, 2015)³³.

B. L'éducation comme outil au service du développement durable

Dès 1992, lors de la Conférence des Nations unies sur l'environnement et le développement, l'éducation a été vue comme un outil essentiel pour permettre le développement durable. Ainsi, l'Agenda 2021 précise :

« L'éducation revêt une importance critique pour ce qui est de promouvoir un développement durable et d'améliorer la capacité des individus de s'attaquer aux problèmes d'environnement et de développement. [...] L'éducation, de type scolaire ou non, est indispensable pour modifier les attitudes de façon que les populations aient la capacité d'évaluer les problèmes de développement durable et de s'y attaquer. Elle est essentielle aussi pour susciter une conscience des questions écologiques et éthiques, ainsi que des valeurs et des attitudes, des compétences et un comportement compatibles avec le développement durable, et pour assurer une participation effective du public aux prises de décisions. » (Nations unies, 1992, p. 454)

Dans le cadre de l'Agenda 2030, l'éducation au développement durable est insérée dans l'ODD 4 (« éducation de qualité »). Elle fait l'objet d'une cible spécifique (cible 4.7) :

« D'ici à 2030, faire en sorte que tous les élèves acquièrent les connaissances et compétences nécessaires pour promouvoir le développement durable, notamment par l'éducation en faveur du développement et de modes de vie durables, des droits de l'homme, de l'égalité des sexes, de la promotion d'une culture de paix et de non-violence, de la citoyenneté mondiale et de l'appréciation de la diversité culturelle et de la contribution de la culture au développement durable. » (Nations unies, s. d.-b.)

L'EDD est également au service de l'ensemble de l'Agenda 2030, en tant que « catalyseur essentiel de tous les autres objectifs de développement durable », comme le réaffirme la résolution du 19 décembre 2019 (Assemblée générale des Nations unies, 2019, p. 4).

Ainsi, l'éducation au développement durable fait explicitement partie de la stratégie fixée par la communauté internationale pour relever les défis planétaires.

³³ Assemblée générale des Nations unies. (2015). Résolution 70/1. Transformer notre monde : Le Programme de développement durable à l'horizon 2030. <https://undocs.org/fr/A/RES/70/1>

C. L'Unesco, chef de file de l'éducation au développement durable

Afin de soutenir la diffusion de l'éducation au développement durable à l'échelle mondiale, l'Assemblée générale des Nations unies a proclamé la période 2005-2014 « Décennie des Nations unies pour l'éducation au service du développement durable » (DEDD). L'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science, et la culture (Unesco) a été désignée comme pilote de ce programme, puis des deux qui lui ont succédé : le « Programme d'action global pour l'éducation en vue du développement durable » (2015-2019) et le cadre « l'EDD pour 2030 » (2020-2030) (Unesco, 2020).

Dans ce cadre, l'Unesco a organisé plusieurs conférences mondiales sur l'éducation au développement durable (Bonn, 2009 ; Aichi-Nagoya, 2014 ; Berlin, 2021). Elle publie également de nombreuses ressources relatives à l'éducation au développement durable³⁴.

L'Unesco assure le suivi de l'intégration de l'EDD dans les systèmes éducatifs à différents niveaux (politiques éducatives, contenus des programmes, ressources pédagogiques, formation des enseignants). Son outil de suivi met en avant des efforts dans l'intégration de l'EDD dans les programmes de nombreux pays, en particulier au sein de l'Union Européenne³⁵.

Encadré 7 : L'EDD, entre consensus et controverses

Si l'éducation au développement durable fait l'objet d'un consensus diplomatique, elle n'est pas pour autant unanimement acceptée dans le champ de la recherche. Ainsi, plusieurs positions, parfois incompatibles, ont été identifiées dans la communauté scientifique en France. Tandis que certains chercheurs ont intégré les termes de « développement durable » et s'intéressent à la mise en œuvre de l'EDD, d'autres remettent en cause son imposition (Barthes et Lange, 2018). Parmi les critiques adressées à l'EDD, on relève notamment le caractère flou du concept même de développement durable : le niveau de priorité accordé à chacune des dimensions (sociale, environnementale, économique) et la nature de ce qu'il convient de développer et de ce qu'il convient de faire durer peut varier selon les acteurs qui s'en emparent (Kates *et al.*, 2005). Il y a plusieurs façons radicalement différentes d'envisager la durabilité. Les partisans d'une « durabilité forte », qui invitent à une transition écologique repensant la place de l'homme dans la nature, rejettent ce qu'ils considèrent comme une « durabilité faible », centrée sur l'être humain et confiance dans le progrès technique comme réponse aux limites planétaires (Curnier, 2017).

³⁴ Voir notamment le référentiel des objectifs d'apprentissages pour l'EDD : Unesco. (2017). L'Éducation en vue des objectifs de développement durable : Objectifs d'apprentissage. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247507>

³⁵ 21 pays membres de l'UE ont fourni des informations relatives à l'intégration de l'EDD dans les programmes. D'après leurs réponses, la France, l'Allemagne, l'Espagne et la Slovénie l'intégreraient à 90 % ou plus. Voir : *Unesco Institute for Statistics*. (s. d.). SDG 4 Data Explorer. <https://sdg4-data.uis.unesco.org/>

Plusieurs chercheurs expriment également de la méfiance vis-à-vis d'une éducation qui imposerait une certaine vision du monde aux élèves plutôt que de leur apprendre à faire leurs propres choix (Jickling, 1992 ; Sauvé, 2007), en particulier en mettant en avant le primat de la croissance économique, au détriment d'une approche critique des défis globaux (Alpe et Legardez, 2013).

D. L'intégration dans les objectifs de l'enseignement obligatoire des pays européens : les cas de l'Allemagne, de l'Espagne et de la Norvège

Afin de mettre en avant différents choix en matière d'éducation au développement durable, nous allons développer le cas de trois pays ayant intégré l'EDD dans leur curriculum prescrit : l'**Espagne**³⁶, la **Norvège** et l'**Allemagne** (avec l'exemple de Hambourg)³⁷.

Dans les trois systèmes, l'éducation au développement durable fait partie des objectifs de l' cole, qu'on retrouve soit dans la partie commune des programmes (Norvège, Hambourg), soit dans la loi relative à l'éducation et dans les décrets établissant le curriculum de base (Espagne). La structure des documents curriculaires étant propre à chaque pays, on trouve l'EDD à des places différentes.

En **Espagne**, plusieurs textes régissent l' ducation. La loi la plus récente est la *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (dite « LOMLOE »). La LOMLOE complète et modifie la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (dite « LOE »). La LOMLOE reconnaît dans son préambule « l'importance d'aborder le développement durable conformément à l'Agenda 2030³⁸» (2020, p. 6). L' ducation au développement durable est associée à l'éducation à la citoyenneté mondiale, et comprend « l'éducation à la paix et aux droits de l'homme, la compréhension internationale et l'éducation interculturelle, ainsi que l'éducation à la transition  cologique³⁹ » (2020, p. 6). Elle complète d'autres objectifs :

³⁶ En Espagne, le système éducatif comprend une dimension centralisée (lignes directrices et curriculum de base établis pour l'ensemble du pays) et une dimension décentralisée (gestion, organisation, financement et curriculum complémentaire établis par les 17 communautés autonomes). Ici, nous nous intéressons uniquement aux éléments de dimension nationale.

³⁷ En Allemagne, le système éducatif est fortement décentralisé. Chacun des 16 Länder développe son propre curriculum. Nous avons choisi de nous intéresser au curriculum de Hambourg, qui met particulièrement l'accent sur l'EDD. L'intégration de l'EDD varie selon les Länder.

³⁸ Extrait traduit librement. Citation originale : « *reconoce la importancia de atender al desarrollo sostenible de acuerdo con lo establecido en la Agenda 2030* », p. 6.

³⁹ Extrait traduit librement. Citation originale : « *La educación para el desarrollo sostenible y para la ciudadanía mundial incluye la educación para la paz y los derechos humanos, la comprensión internacional y la educación intercultural, as  como la educación para la transición ecológica* », p. 6.

« À tous ces objectifs établis dans la LOE et conformément aux objectifs européens, qui sont toujours valables et doivent être mis à jour, nous pouvons ajouter d'autres approches du récent Agenda 2030 pour le développement durable en relation avec l'éducation⁴⁰. » (2020, p. 4)

La LOMLOE ajoute également un nouveau principe guidant le système éducatif : « l'éducation à la transition écologique avec des critères de justice sociale comme contribution à la durabilité environnementale, sociale et économique⁴¹ » (2020, p. 15). Celui-ci constitue le vingt-et-unième principe défini dans l'article 1 de la LOE révisée.

Deux décrets relatifs à l'organisation et aux enseignements minimaux complètent ces lois : le décret 157/2022 pour le primaire et 217/2022 pour le secondaire. L'annexe I de ces deux décrets définit un *perfil de salida* (profil de sortie) de l'élève, qui comprend 8 compétences clé⁴², basées sur les compétences clé de l'Union européenne. L'éducation au développement durable est intégrée à l'une de ces compétences, la compétence citoyenne :

« La compétence citoyenne contribue à permettre aux élèves d'exercer une citoyenneté responsable et de participer pleinement à la vie sociale et civique, sur la base d'une compréhension des concepts et des structures sociales, économiques, juridiques et politiques, ainsi que d'une connaissance des événements mondiaux et d'un engagement actif en faveur du développement durable [...] [et] inclut [...] la réflexion critique sur les grandes questions éthiques de notre temps et le développement d'un mode de vie durable conforme aux Objectifs de développement durable énoncés dans l'Agenda 2030. » (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022a, p. 24)

En **Norvège**, le curriculum prescrit est composé d'un cadre curriculaire commun (*core curriculum*), qui détaille les valeurs et les principes du système éducatif, et de programmes disciplinaires. Trois thématiques interdisciplinaires sont exposées dans le cadre curriculaire (2019)⁴³ : santé et compétences nécessaires à la vie courante, démocratie et citoyenneté, et développement durable. La thématique « développement durable » doit permettre aux élèves de comprendre les « dilemmes fondamentaux et les évolutions de la société » (2019, p. 17). La définition retenue pour le développement durable fait directement référence à celle du rapport Brundtland : « Le développement durable consiste à protéger la vie sur Terre et à répondre aux besoins des personnes qui y vivent actuellement sans compromettre les possibilités pour les générations futures de satisfaire leurs propres besoins » (2019, p. 17). Le cadre curriculaire définit

⁴⁰ Extrait traduit librement. Citation originale : « A todos estos objetivos establecidos en la LOE y acorde con los objetivos europeos, que continúan siendo válidos aún, y precisando de actualización, se les suman otros planteamientos de la reciente Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible en lo relativo a la educación. », p.4.

⁴¹ Extrait traduit librement. Citation originale : « La educación para la transición ecológica con criterios de justicia social como contribución a la sostenibilidad ambiental, social y económica », p. 15.

⁴² (1) Compétence en communication, (2) compétence plurilingue, (3) compétence mathématique et compétences en sciences, technologie et ingénierie, (4) compétence numérique, (5) compétence personnelle, sociale, et apprendre à apprendre, (6) compétence citoyenne, (7) compétence entrepreneuriale et (8) compétence en conscience et expression culturelle.

⁴³ Utdanningsdirektoratet [Direction norvégienne de l'éducation et de la formation]. (2019). Core curriculum – values and principles for primary and secondary education. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del?kode=khv01-02&lang=eng>

également six valeurs fondamentales du système éducatif. Parmi ces six valeurs, le « respect de la nature et conscience environnementale » (p. 9) fait également particulièrement écho à l'éducation au développement durable.

À **Hambourg**, le curriculum prescrit comprend également une partie commune (*Allgemeiner Teil*), qui présente les principes et les « perspectives directrices » (*Leitperspektiven*) du système éducatif, ainsi que des programmes disciplinaires séparés. L'éducation au développement durable est l'une des trois perspectives retenues dans le cadre curriculaire commun (*Allgemeiner Teil*)⁴⁴:

- valeurs pour un vivre-ensemble réussi dans une société solidaire et plurielle ;
- éducation au développement durable ;
- vivre et apprendre dans un monde marqué par le numérique.

Ces trois perspectives directrices sont présentées comme complémentaires et constituent un « fil rouge » (p. 8) pour les programmes. Elles sont « au cœur de toutes les matières » (p. 8) et « abordent les évolutions et les défis sociaux, écologiques, économiques, technologiques et politiques actuels » (p. 8).

La perspective « éducation au développement durable » s'appuie explicitement sur l'Agenda 2030 : « Dans le cadre de l'éducation en vue du développement durable (EDD), les 17 objectifs de l'Agenda 2030 constituent la base du contenu, à partir de laquelle il est possible de définir des thèmes pour l'école et l'enseignement⁴⁵ ». L'éducation au développement durable englobe l'éducation à l'environnement (*Umweltbildung*) et l'éducation à la citoyenneté mondiale (*Globales Lernen*) (*Grundschule - Aufgabengebiete*)⁴⁶. Elle vise non seulement des connaissances, mais aussi des compétences et des attitudes. En effet, les élèves « doivent être rendus aussi bien capables d'agir de manière durable sur le plan cognitif que motivés sur le plan affectif⁴⁷ » (*Allgemeiner Teil*, p. 12).

Ces trois systèmes éducatifs ont en commun d'intégrer l'EDD à leurs objectifs. En Espagne, l'EDD vient s'ajouter à une longue liste de principes régissant le système éducatif. Il est intégré au sein des compétences clé définies pour le profil d'un élève à la fin de la scolarité obligatoire, mais n'est pas mis en avant comme un objectif prioritaire. À l'inverse, à Hambourg, l'EDD est choisi comme une orientation fondamentale du système éducatif, dans une perspective transformatrice. En Norvège, l'EDD fait partie des thématiques transversales choisies ; on le

⁴⁴ Behörde für Schule und Berufsbildung [autorité pour l'éducation et la formation] (*Freie und Hansestadt Hamburg*). (2022).

⁴⁵ Extrait traduit librement. Citation originale : « *Im Rahmen der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) bilden die 17 Ziele der Agenda 2030 die inhaltliche Grundlage, aus der sich Themen für Schule und Unterricht ableiten lassen.* », *Allgemeiner Teil* p. 11

⁴⁶ Behörde für Schule und Berufsbildung [autorité pour l'éducation et la formation] (*Freie und Hansestadt Hamburg*). (2022). *Bildungsplan Grundschule: Aufgabengebiete*. <https://www.hamburg.de/resource/blob/122882/dcc8b50423d6895825a611a1278cd345/aufgabengebiete-gs-2022-data.pdf>

⁴⁷ Behörde für Schule und Berufsbildung [autorité pour l'éducation et la formation] (*Freie und Hansestadt Hamburg*). (2022).

retrouve également indirectement dans les valeurs fondamentales définies pour le système éducatif. Ainsi, on constate des différences importantes en matière de priorité accordée à l'EDD.

II. L'intégration de l'EDD dans les programmes disciplinaires

Comme nous l'avons précisé dans la partie précédente, dans les trois systèmes éducatifs présentés ci-dessus, le curriculum prescrit comprend une partie définissant les objectifs communs et une partie définissant les objectifs par matière. Pour l'Espagne, le détail des objectifs est défini dans l'annexe 2 des décrets 217/2022 (objectifs des domaines de l'éducation primaire) et 157/2022 (objectifs des matières de l'éducation secondaire). Pour la Norvège, le détail des objectifs est défini dans un programme pour chaque matière, qui couvre toute la durée de la scolarité obligatoire. Pour Hambourg, le détail des objectifs est défini dans un programme pour chaque matière, et chaque type d'école (*Grundschule* pour le primaire et *Stadtteilschule* ou *Gymnasium* pour le secondaire⁴⁸).

Dans les trois curricula étudiés, l'éducation au développement durable est présentée comme une éducation transversale dans les documents qui définissent les objectifs de l'École. En effet, la LOMLOE espagnole précise que l'EDD, ainsi que les autres éducations à 58, se travaille « dans tous les domaines » (*Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.*, 2020, p. 22). Le cadre curriculaire norvégien la définit comme une thématique interdisciplinaire, tandis que celui de Hambourg précise que « toutes les matières, tous les domaines d'apprentissage et tous les domaines d'activités, ainsi que les projets et programmes extracurriculaires, etc. doivent contribuer à la mise en œuvre de l'EDD⁴⁹ » (*Allgemeiner Teil*, p. 12).

Dans cette partie, nous nous attachons à étudier comment cette éducation qui se veut transversale est intégrée au sein des programmes disciplinaires.

A. Les disciplines concernées par l'éducation au développement durable

Une première étape consiste à repérer si l'EDD est intégrée à chacune des disciplines.

1. Aperçu général

En **Norvège**, l'EDD est intégrée aux arts plastiques et travaux manuels, à l'éducation physique, à la géographie, au norvégien, à la religion et éthique, aux sciences de la vie et de la Terre et aux

⁴⁸ Nous traitons ici uniquement des programmes de *Grundschule* et *Stadtteilschule*.

⁴⁹ Extrait traduit librement. Citation originale : « Zur Umsetzung einer so verstandenen BNE sollen alle Fächer, Lernbereiche und Aufgabengebiete sowie außerunterrichtliche Projekte, Programme usw. einen Beitrag leisten. », *Allgemeiner Teil*, p. 12.

sciences sociales. En revanche, elle n'est pas intégrée aux mathématiques, aux langues étrangères, à la musique ni au théâtre (Wagner, 2024).

En **Espagne**, l'EDD est fortement intégrée dans 3 domaines d'enseignement au primaire (1 - connaissance du milieu naturel, social et culturel, 2 - éducation physique et 3 - éducation aux valeurs civiques et éthiques) et dans 6 matières au secondaire (1 - biologie-géologie, 2 - physique-chimie, 3 - histoire-géographie, 4 - technologie et numérique, 5 - éducation physique, 6 - éducation aux valeurs civiques et éthiques). Elle est intégrée de manière superficielle en langue castillane et dans les langues étrangères, ainsi qu'en mathématiques au primaire. Pour ces matières, le « développement durable » est mentionné dans le descriptif général mais aucune connaissance ou compétence n'y est explicitement associée. Enfin, en éducation artistique (primaire), en éducation plastique, visuelle et audiovisuelle, en musique et en mathématiques (secondaire), aucune mention n'est faite du développement durable.

Dans les programmes de **Hambourg**, l'EDD est en revanche intégrée à toutes les disciplines.

2. Disciplines qui intègrent l'EDD dans les trois systèmes éducatifs

On retrouve des constantes dans les trois systèmes. Ainsi, dans les trois cas étudiés, les programmes de géographie, de sciences de la vie et de la Terre/biologie et de sport/éducation physique accordent une place importante à l'EDD.

La géographie et les sciences de la vie et de la Terre (SVT) sont des disciplines dont les contenus sont étroitement liés aux thématiques de développement durable. C'est le cas, par exemple, avec les notions d'environnement, de mondialisation ou de développement en géographie, et avec les contenus en lien avec la biodiversité et le changement climatique en SVT.

L'intégration de contenus en lien avec le développement durable dans les cours d'éducation physique peut sembler plus surprenant d'un point de vue français⁵⁰, c'est cet exemple que nous développerons donc ici. Les trois programmes mettent en lien l'éducation au développement durable et la pratique du sport de plein air, qui représente une opportunité de sensibiliser à la préservation de l'environnement naturel. Au-delà de ce point commun, on trouve aussi des spécificités locales : le programme norvégien insiste sur la nécessité de pratiquer les activités de plein air en toute sécurité quelle que soit la saison⁵¹ ; le programme espagnol fait le lien entre EDD et développement des mobilités durables telles que la pratique du vélo, mais aussi entre

⁵⁰ Les programmes français d'EPS ne faisant aucune référence à l'EDD. Voir ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. (2020). Programme du cycle 4 en vigueur à la rentrée 2020. <https://eduscol.education.fr/document/621/download>

⁵¹ Utdanningsdirektoratet [Direction norvégienne de l'éducation et de la formation]. (2019). *Curriculum in Physical education*. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05?lang=eng>

EDD et adoption d'un mode de vie sain (ODD 3)⁵², les programmes de sport de Hambourg rattachent à l'EDD le développement de valeurs comme l'inclusion, l'empathie et la solidarité, en lien avec les ODD 5 (égalité entre les sexes), 10 (réduction des inégalités) et 16 (justice et paix)⁵³.

Les trois curricula sont par ailleurs marqués par quelques différences. Certaines matières intègrent l'EDD dans certains des trois systèmes éducatifs étudiés, mais pas dans tous. C'est le cas par exemple des mathématiques, des langues vivantes étrangères ou des arts. Prenons l'exemple de Hambourg.

En mathématiques, le programme de secondaire inférieur (*Stadtteilschule – Mathematik*)⁵⁴ précise que cette matière « contribue en principe à l'éducation en vue du développement durable dans tous les domaines de compétence »⁵⁵ (p. 8). En utilisant les mathématiques dans des situations d'apprentissages en lien avec les thématiques de développement durable, telles que la consommation d'eau ou d'énergie, la croissance démographique ou le réchauffement climatique, les élèves apprennent à appuyer leurs affirmations sur des données et à « arriver à des évaluations objectivement fondées⁵⁶ » (p. 9).

En arts visuels, le programme de l'école primaire (*Grundschule – Bildende Kunst*)⁵⁷ prend en compte le développement durable à travers le choix des techniques et des matériaux, mais aussi à travers la réflexion sur le message véhiculé par les œuvres d'art. Ainsi, l'unité d'enseignement sur la peinture comprend un travail sur les pigments d'origine naturelle et l'unité d'enseignement sur l'art dans la vie quotidienne invite à créer à partir de matériaux trouvés ou de déchets, et à pratiquer l'*upcycling*. Le programme encourage également à « utiliser l'utopie créative dans le sens d'une résolution de problème orientée vers l'avenir⁵⁸ » (p. 36). Il précise que « la discipline ne se contente pas de répondre à une nécessité ou d'adopter un comportement

⁵² Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022). Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2022/BOE-A-2022-4975-consolidado.pdf>

⁵³ Behörde für Schule und Berufsbildung [autorité pour l'éducation et la formation] (Freie und Hansestadt Hamburg). (2024). *Bildungsplan Stadtteilschule, Jahrgangsstufen 5-11 : Sport*. <https://www.hamburg.de/resource/blob/798440/5f256fdc0976c501e54635e14362d3c5/sport-data.pdf>

⁵⁴ Behörde für Schule und Berufsbildung [autorité pour l'éducation et la formation] (Freie und Hansestadt Hamburg). (2022). *Bildungsplan Stadtteilschule, Jahrgangsstufen 5-11 : Mathematik*.

⁵⁵ Extrait traduit librement. Citation originale : « Als Grundlagenfach leistet Mathematik im Prinzip mit all seinen Kompetenzbereichen Beiträge zur Bildung für nachhaltige Entwicklung. », *Stadtteilschule – Mathematik*, p. 8.

⁵⁶ Extrait traduit librement. Citation originale : « Der Kompetenzerwerb im Fach Mathematik trägt so dazu bei, dass Schülerinnen und Schüler lernen, fundierte Aussagen zu Fragen nachhaltiger Entwicklung zu treffen und zu sachlich begründeten Bewertungen zu kommen. » *Stadtteilschule – Mathematik*, p.9.

⁵⁷ Behörde für Schule und Berufsbildung [autorité pour l'éducation et la formation] (Freie und Hansestadt Hamburg). (2022). *Bildungsplan Grundschule : Bildende Kunst*.

⁵⁸ Extrait traduit librement. Citation originale : « gestalterische Utopien im Sinne einer zukunftsorientierten Problemlösung nutzen », *Grundschule – Bildende Kunst*, p. 36.

critique vis-à-vis d'une consommation irréfléchie, mais qu'elle pose en même temps des questions sur l'inutilité et le gaspillage et cultive cette contradiction⁵⁹ » (p. 9).

Une autre option pour la prise en charge de l'EDD consiste à **créer une matière spécifique**, comme c'est par exemple le cas en **Finlande**⁶⁰. Aucun des trois systèmes éducatifs présentés ci-dessus dans ce dossier n'a fait le choix de dédier une matière entièrement à l'EDD, mais en Espagne, la matière « éducation aux valeurs civiques et éthiques », créée par la LOMLOE et détaillée dans les programmes définis par les décrets 217/2022 et 157/2022, consacre une de ses trois grandes thématiques au « développement durable et [à l'] éthique environnementale »⁶¹. Les objectifs concernent l'empathie envers les êtres vivants et le milieu naturel, l'action de l'homme dans la nature, les limites de la planète et le changement climatique, le devoir éthique et l'obligation légale de protéger et prendre soin de la planète et les habitudes et activités pour atteindre les objectifs de développement durable de l'Agenda 2030 (*Ministerio de Educación y Formación Profesional*, 2022a, p. 67)⁶².

Ainsi, bien que l'EDD soit généralement envisagée et présentée comme une matière transversale, son intégration dans les différentes disciplines ou domaines disciplinaires varie fortement d'un système éducatif à un autre. L'EDD est plus fréquente dans certaines disciplines (SVT, géographie, EPS) et plus rare dans d'autres (arts, langues vivantes, mathématiques). Certains systèmes éducatifs font le choix de créer une matière spécifique dédiée à l'EDD.

B. Modalités d'intégration dans les programmes disciplinaires

La partie précédente nous a permis de constater que, selon les pays, un nombre plus ou moins important de disciplines incluent l'EDD. La manière dont celle-ci est intégrée au sein de chaque programme disciplinaire varie également.

1. Dans les programmes espagnols : une intégration variable

Dans le curriculum espagnol, comme nous l'avons évoqué dans la partie précédente, certains programmes disciplinaires ne mentionnent que très ponctuellement l'EDD. C'est le cas du programme de langue castillane et littérature au primaire, qui intègre le développement durable parmi une longue série d'objectifs. D'après le descriptif général du domaine, elle doit :

⁵⁹ Extrait traduit librement. Citation originale : « ... wenn sich das Fach nicht nur einer Notwendigkeit verpflichtet oder unüberlegtem Konsum gegenüber kritisch verhält, sondern darüber hinaus Fragen zu Nutzlosigkeit und Verschwendung stellt und diesen Widerspruch kultiviert. », *Grundschule – Bildende Kunst*, p. 9.

⁶⁰ Avec la matière « études environnementales », voir Opetushallitus Utbildningsstyrelsen [Agence nationale finlandaise pour l'éducation]. (s. d.). *Ympäristöoppi* [études environnementales]. Consulté 14 juin 2024, à l'adresse <https://www.oph.fi/fi/ymparistooppi>

⁶¹ Extrait traduit librement. Citation originale : « *Desarrollo sostenible y etica ambiental* »

⁶² Primaire (*Ministerio de Educación y Formación Profesional*, 2022, p. 67).

« fournir aux élèves des outils qui leur permettent de répondre aux défis de la société du XXI^e siècle, qui exige des personnes critiques et bien informées, capables de faire un usage efficace et éthique des termes ; respectueux des différences ; capables de transformer l'information en connaissance et d'apprendre par eux-mêmes, de s'informer, de collaborer et de travailler en équipe ; créatifs et entreprenants ; cultivés ; et **engagés en faveur du développement durable**, de la défense des droits de l'homme et d'une coexistence égalitaire, inclusive, pacifique et démocratique. » (Real Decreto 157/2022, Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022a, p. 67) (nous soulignons)

Toutefois, dans le détail des compétences spécifiques (*competencias específicas*) et des savoirs de bases (*saberes básicos*), rien ne fait référence au développement durable.

On retrouve un schéma similaire pour les mathématiques au primaire : d'après la description générale de la matière, elles « jouent un rôle essentiel dans les défis sociaux et environnementaux actuels » et « contribuent de manière directe aux objectifs de développement durables » (p. 92). Toutefois, dans les descripteurs de compétence et de savoirs de base, rien ne renvoie à l'EDD. Ainsi, dans ces disciplines, l'EDD est mentionnée comme objectif, mais aucun changement n'a lieu au niveau des contenus.

Dans des domaines ou disciplines traditionnellement plus proches des problématiques du développement durable, on trouve en revanche des contenus en lien avec l'EDD. Ces contenus sont classés soit comme des compétences spécifiques (c'est-à-dire propres à chaque discipline, par opposition aux compétences clés transversales), soit comme des connaissances.

Parmi les **compétences spécifiques** identifiées pour chaque matière du secondaire (*Real Decreto 217/2022*), on trouve par exemple : « comprendre la nature interconnectée, interdépendante et éco-dépendante des activités humaines, par l'identification et l'analyse des problèmes éco-sociaux pertinents, afin de promouvoir des habitudes et des attitudes éthiquement engagées dans la réalisation de modes de vie durables » dans la matière « éducation aux valeurs civiques et éthiques » (p. 73) ou « connaître les principaux défis auxquels les différentes sociétés ont été confrontées au fil du temps, identifier les causes et les conséquences des changements qui se sont produits et les problèmes auxquels elles sont confrontées aujourd'hui, grâce au développement de projets de recherche et à l'utilisation de sources fiables, afin de formuler des propositions qui contribuent au développement durable » pour la géographie (p. 98). Ces compétences spécifiques en lien avec l'EDD sont intégrées parmi les autres compétences.

En ce qui concerne les **connaissances**, elles sont souvent identifiées dans des blocs distincts. Par exemple, en biologie-géologie, on trouve un bloc « écologie et durabilité » (*Ecología y sostenibilidad*, p. 39), qui comprend des contenus sur les écosystèmes et leur préservation, les causes du changement climatique ou encore l'importance des « habitudes durables »⁶³ ; en éducation aux valeurs civiques et éthiques, on trouve un bloc « durabilité et éthique

⁶³ Extrait traduit librement. Citation originale : « Entender la naturaleza interconectada e inter y ecodependiente de las actividades humanas, mediante la identificación y análisis de problemas ecosociales de relevancia, para promover hábitos y actitudes éticamente comprometidos con el logro de formas de vida sostenibles », Real Decreto 217/2022, p. 73.

environnementale » (*Sostenibilidad y ética ambiental*, pp. 75-76), avec des contenus sur la relation entre l'Homme et la nature, les limites de la planète et l'épuisement des ressources, ou encore les différentes approches éthiques, scientifiques et politiques des problèmes éco-sociaux. Enfin, en « technologie et numérique », on trouve un bloc « technologie durable » (*Tecnología sostenible*, p.178), avec des contenus autour de la responsabilité sociale et environnementale et « l'évaluation critique de la contribution [des technologies] à la réalisation des objectifs de développement durable »⁶⁴.

Ainsi, les programmes espagnols semblent davantage être dans une logique d'ajout et de juxtaposition de contenus que de transformation.

2. Dans les programmes norvégiens : des compétences parmi d'autres

Les programmes disciplinaires norvégiens sont beaucoup moins détaillés que ceux de Hambourg (voir ci-dessous). Outre la présentation générale des matières, ils indiquent les compétences attendues à la fin de la 2^e, de la 4^e, de la 7^e et de la 10^e année. Pour chaque année cible, environ 10 à 15 compétences sont listées. Ces compétences sont complémentaires de l'orientation indiquée dans la partie « thématique pluridisciplinaire », mais ne sont pas explicitement indiquées comme relevant de l'EDD.

Ainsi, à la fin de la 10^e année, les élèves doivent pouvoir « décrire les différentes dimensions de la durabilité et la manière dont elles ont un impact les unes sur les autres, et présenter les mesures qui peuvent être prises pour rendre les sociétés plus durables » (*Social Studies*, p. 12), « donner des exemples et discuter des dilemmes actuels liés à l'exploitation des ressources naturelles et à la perte de la diversité biologique » (*Natural Sciences*, p. 10) ou encore « évaluer la durabilité des matériaux et les possibilités de réparation et de recyclage, et utiliser différents outils et matériaux de manière appropriée et respectueuse de l'environnement » (*Art and Craft*, p. 8). Ces compétences en lien avec le développement durable sont intégrées sans distinction parmi les autres compétences.

Toutefois, les programmes norvégiens laissent une grande autonomie aux établissements dans la définition de l'organisation des enseignements. Par conséquent, il est difficile d'analyser précisément le rapport entre les contenus de l'EDD et les autres contenus sur la base du curriculum prescrit au niveau national.

⁶⁴ Extrait traduit librement. Citation originale : « *Valoración crítica de la contribución a la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.* », Real Decreto 217/2022, p. 178.

3. Dans les programmes de Hambourg : un changement de perspective

Le niveau de détail très fin des programmes de Hambourg permet, quant à lui, d'avoir un exemple assez précis de la manière dont l'adoption d'une perspective directrice en lien avec l'EDD peut s'articuler avec le reste des contenus et les faire évoluer.

Bien sûr, on trouve des **connaissances** en lien avec l'EDD, en particulier dans les matières qui y sont traditionnellement associées. On trouve, par exemple, des éléments relatifs à la biodiversité et à l'impact du changement climatique sur les écosystèmes en biologie, à l'énergie en physique ou aux inégalités dans le monde et au changement climatique en sciences sociales.

Toutefois, dans ces matières, la partie « contribution à la perspective directrice EDD » met principalement en avant les **compétences** et les **attitudes** attendues.

Par exemple, les programmes insistent sur la nécessité de comprendre les liens entre les différentes disciplines et entre les dimensions sociales, économiques, écologiques et culturelles de la vie, et les dilemmes qui en découlent. Ainsi, en biologie, dans l'unité d'enseignement sur les écosystèmes, la perspective EDD invite à faire découvrir « les effets de l'action humaine sur un écosystème » à l'aide d'un « exemple de conflit entre l'économie et l'écologie » (p. 30). En sciences sociales, l'unité sur le changement climatique invite à « analyser les processus de développement sociaux, écologiques, économiques et politiques ainsi que leurs interactions et les mettre en relation avec les conflits d'objectifs entre la justice sociale, la viabilité écologique, l'élaboration démocratique des politiques et la performance économique » (p. 36). En physique, l'unité sur l'énergie nucléaire propose d'amener les élèves à s'interroger sur la production électrique dans le futur et à discuter « l'arrêt des centrales nucléaires et la recherche d'un site de stockage définitif pour les déchets radioactifs » (p. 41). Ainsi, les savoirs sont mis en perspective dans l'objectif de permettre aux élèves de comprendre la complexité et les controverses, et de se positionner.

L'éducation au développement durable passe aussi par des **expériences**. Plusieurs matières permettent aux élèves de faire l'expérience de l'engagement et de la responsabilité. Par exemple, en sciences sociales, « les simulations et les projets concrets permettent [...] aux élèves d'acquérir [...] une première expérience efficace dans des contextes (de participation) politiques locaux [...] » (*Grundschule – Theater*, p. 7) ; en théâtre, les élèves peuvent « se rendre compte de l'impact et de l'importance de leur propre engagement sur la réussite d'un projet ou d'une présentation » (p. 7). Ces expériences doivent favoriser l'engagement des élèves, et c'est dans cette perspective qu'elles sont associées explicitement à l'éducation au développement durable.

Dans des matières littéraires et artistiques, l'expérience d'un autre point de vue permet de développer l'empathie et la capacité à se décentrer. En théâtre, « le changement de perspective impliqué dans la pratique du jeu favorise l'empathie avec la situation des autres » (p. 7). À travers l'expérience sensible, le théâtre doit contribuer à la réflexion sur les problématiques de développement durable : « la mise en œuvre scénique et performative requiert une confrontation intensive au niveau affectif, émotionnel, physique et cognitif avec le thème choisi et permet ainsi un gain de connaissances durable et une prise de conscience accrue des

problèmes liés au thème » (p. 7). En allemand, la littérature de jeunesse (*Grundschule-Deutsch*, p. 40) mais aussi les textes journalistiques (*Stadtteilschule-Deutsch*, p. 48) permettent d'aborder les thèmes de durabilité et de favoriser l'empathie avec les différents personnages (à travers la fiction) ou acteurs sociaux (à travers les textes d'actualité). En anglais, la découverte d'autres cultures, d'autres valeurs et d'autres perspectives doit également favoriser le développement de l'empathie et du discernement (*Stadtteilschule-Englisch*, p. 10).

Enfin, la perspective directrice EDD oriente le choix des **thématiques**, dans des disciplines où la question du développement durable est moins commune.

Par exemple, le programme de religion (*Stadtteilschule – Religion*) comporte une unité intitulée « responsabilité pour la création », qui pose les questions suivantes : « qui porte la responsabilité de la crise climatique et de la destruction de l'environnement ? », « Qui sauve le monde ? Pourquoi devrais-je faire quelque chose ? », « Quelles impulsions nous donnent les religions pour le futur ? ». Le programme d'anglais (*Stadtteilschule – Englisch*) comporte une grande thématique « nature, santé, sciences et environnement », au sein de laquelle sont abordées des sujets tels que « la protection de l'environnement » (p. 47), « le consumérisme et ses conséquences pour l'environnement » (p. 52) ou encore « la consommation d'énergie » et les « énergies renouvelables » (p. 57). Ces différents thèmes s'inscrivent dans une logique de sensibilisation des élèves, qui doit les amener à une réflexion sur leurs responsabilités et leurs comportements par rapport à l'environnement.

Le choix et l'orientation des contenus sont cohérents avec la vision de l'éducation au développement durable développée dans la partie supérieure des programmes de Hambourg : d'une part, les thématiques traitées sont en lien avec les 17 objectifs de développement durable et leur interconnexion (et pas uniquement avec la dimension écologique) ; d'autre part, les programmes visent non seulement des connaissances mais aussi des compétences et des attitudes.

C. Cohérence entre les finalités générales du système éducatif et les modalités d'intégration de l'éducation au développement durable

On observe une certaine cohérence entre les finalités annoncées du système éducatif et la place de l'éducation au développement durable dans les trois curricula.

Ainsi, en **Espagne**, dans la définition des finalités du système éducatif, l'éducation au développement durable s'ajoute à de nombreux objectifs, qui sont en lien avec des cadres de référence multiples (compétences clé de l'Union Européenne, *Key Drivers of Curricula Change in the 21st Century* du BIE-UNESCO). Dans les programmes, on retrouve cette logique additive : les contenus en lien avec l'EDD sont ajoutés et juxtaposés aux autres contenus, et concentrés sur certaines disciplines. On peut faire le parallèle avec le système éducatif français. L'éducation au

développement durable a été intégrée dans les objectifs définis par la loi⁶⁵, mais dans les programmes de cycle 4, l'EDD est principalement concentrée sur certaines disciplines (géographie, sciences de la vie et de la Terre, enseignement moral et civique, technologie). Dans les autres disciplines, on la trouve sous forme d'ajouts ponctuels⁶⁶ ou dans les exemples de « croisements entre enseignements », qui n'ont pas de caractère obligatoire.

En **Norvège** et à **Hambourg**, l'éducation au développement durable fait partie d'un nombre plus limité d'objectifs fixés pour le système éducatif. Ainsi, le niveau de priorité accordé est plus important que dans le système éducatif espagnol. Cela se reflète par une place plus importante dans les programmes, en particulier à Hambourg où l'éducation au développement durable n'est pas juste une thématique transversale mais une perspective directrice. Dans les programmes disciplinaires, on observe une véritable transformation en lien avec les trois perspectives directrices. Toutes les disciplines sont concernées, non seulement au niveau des connaissances mais aussi au niveau des compétences attendues, des thématiques abordées et des expériences à faire vivre aux élèves. L'éducation au développement durable ne vient pas seulement s'ajouter à d'autres objectifs, elle transforme et oriente l'enseignement des différentes disciplines.

La place centrale dans les programmes de Hambourg est aussi liée à la vision de l'éducation au développement durable défendue dans le curriculum : une éducation systémique, qui prend en compte les 17 objectifs de développement durable et les interactions entre les dimensions économique, écologique, sociale et culturelle, pour éduquer les élèves à la complexité, à la controverse et à l'engagement. Les programmes de Hambourg n'hésitent pas à se saisir de questions socialement vives, telles que les atouts et dangers de l'énergie nucléaire (*Stadtteilschule – Physik*, pp. 40-41), le rôle de la colonisation dans les inégalités mondiales (*Stadtteilschule - Gesellschaftswissenschaften*, p. 29) ou les « gagnants et perdants » de la mondialisation (*Stadtteilschule - Gesellschaftswissenschaften*, p. 33). En ce sens, ils n'éduquent pas à un modèle de société prédéterminé, comme le craignent certains opposants de l'EDD, mais à une approche critique des défis mondiaux. Celle-ci n'offre pas de réponse mais expose les élèves à différentes approches envisagées, y compris dans le cadre d'une « durabilité forte » (Curnier, 2017).

D. Les défis dans l'évaluation de l'éducation au développement durable au niveau international

Comme nous l'avons vu, la conscience des enjeux de développement durable est universellement partagée et l'EDD est promue par plusieurs grandes organisations internationales, mais les systèmes éducatifs s'en emparent de manière différente dans leur curricula. Face à une telle diversité, il serait tentant de bénéficier d'une évaluation

⁶⁵ Le code de l'éducation (article L111-2) précise que la formation scolaire « développe les connaissances scientifiques, les compétences et la culture nécessaires à la compréhension des enjeux environnementaux, sanitaires, sociaux et économiques de la transition écologique et du développement durable ».

⁶⁶ On peut facilement identifier les ajouts visant à « renforcer les enseignements relatifs au changement climatique, à la biodiversité et au développement durable », mis en évidence dans le programme publié en 2020 (ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2020).

internationale, afin d'identifier les systèmes éducatifs les plus performants en matière d'éducation au développement durable.

Toutefois, alors que d'autres cibles de l'ODD 4 « éducation de qualité » sont associées à des indicateurs de performance, dont les données proviennent d'enquêtes internationales⁶⁷, ce n'est pas le cas de la cible 4.7, « connaissance et connaissances pour promouvoir le développement durable ». Pour celle-ci, l'indicateur retenu concerne uniquement l'intégration dans les politiques d'éducation, les programmes scolaires, la formation des enseignants et l'évaluation (Institut de statistique de l'Unesco, 2018)⁶⁸.

La tentative d'évaluation mise en œuvre par l'OCDE avec la « compétence globale » (*Global Competence*) dans l'enquête Pisa de 2018 montre la complexité de la question. La compétence globale est définie par l'OCDE comme un « concept multidimensionnel qui requiert une combinaison de connaissances, de compétences, d'attitudes et de valeurs appliquées avec succès à des questions mondiales ou à des situations interculturelles⁶⁹ ». On y retrouve les dimensions environnementales, sociales, économiques et culturelles du développement durable.

L'évaluation de la compétence globale est réalisée par l'intermédiaire d'un questionnaire et d'un test cognitif. Le questionnaire évalue la conscience des problématiques globales, les compétences et les attitudes des élèves. Le test cognitif propose des problèmes en lien avec des questions interculturelles et globales⁷⁰. Pour évaluer l'engagement des élèves de 15 ans, l'OCDE définit un certain nombre de comportements qu'elle juge propices au développement durable, comme la limitation de la consommation d'énergie, le fait de signer des pétitions en ligne ou de lire régulièrement des sites web sur les questions sociales internationales, ou le choix de certains produits pour des raisons éthiques ou environnementales⁷¹ (OCDE, 2020). On peut s'interroger sur la pertinence d'un indicateur universel basé sur ces réponses, alors que les participants à l'enquête Pisa vivent dans des contextes sociaux, économiques, politiques et environnementaux très différents. En outre, l'identification de quelques bonnes pratiques prédéfinies semble renvoyer à une vision comportementaliste (Barthes, 2022) de l'éducation au développement durable, assez éloignée de l'orientation émancipatrice que nous avons pu observer par exemple dans le curriculum de Hambourg.

⁶⁷ Par exemple, l'indicateur pour la cible 4.1 est le pourcentage d'élèves qui maîtrisent les normes d'aptitude minimale en lecture et en mathématiques. Les données proviennent d'enquêtes internationales telles que l'enquête Pisa de l'OCDE ou le Pasesc de la Confemen.

⁶⁸ Institut de statistique de l'Unesco. (2018). Guide rapide des indicateurs de l'éducation pour l'ODD 4. Unesco. https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/uis_sdg4_indicators_quickguide-fr-f-web.pdf

⁶⁹ Extrait traduit librement. Citation originale : « *Global Competence is a multi-dimensional construct that requires a combination of knowledge, skills, attitudes and values successfully applied to global issues or intercultural situations* », OECD. (s. d.). Pisa 2018 Global Competence. oecd.org. <https://www.oecd.org/pisa/innovation/global-competence/>

⁷⁰ Items disponibles en ligne : <https://www.oecd.org/pisa/test/other-languages/pisa-2018-global-competence-test-questions.htm>

⁷¹ Table VI.B1.5.8, dans OCDE. (2020). PISA 2018 Results (Volume VI) : Are Students Ready to Thrive in an Interconnected World? OECD. <https://doi.org/10.1787/d5f68679-en>

Ainsi, il semble difficile de trouver des critères d'évaluation communs pour une « éducation à... » dont les approches peuvent être radicalement différentes. La compétence globale de Pisa n'a d'ailleurs pas séduit les systèmes éducatifs participant à l'enquête : sur les 79 pays participant, seuls 27 ont fait passer le test de la *Global Competence*.

En outre, même au niveau d'un seul système éducatif, l'évaluation de l'éducation au développement durable est un défi. Même lorsqu'elle est clairement définie et traduite de manière cohérente avec cette définition dans les programmes, l'éducation au développement durable est difficile à évaluer en tant que telle. En effet, elle est composée de plusieurs dimensions hétérogènes, caractérisée par l'interconnexion des différentes disciplines, et orientée vers des finalités multiples (connaissances, comportements, attitudes, valeurs) (Caparros-Mencacci et Barthes, 2024).

La définition accordée au niveau international relative à l'éducation au développement durable se heurte aux conceptions traditionnelles de l'enseignement des États européens. Ainsi, l'accent mis sur l'acquisition de compétences transversales et sur un enseignement de type interdisciplinaire entre en contradiction/tension avec des systèmes éducatifs fondés – à des degrés différents selon les pays – sur l'enseignement de savoirs disciplinaires. De plus, la mise en avant d'une dimension « éducative » renvoyant à une réflexion sur les valeurs n'est pas sans susciter de la méfiance dans des pays – notamment les pays latins – qui considèrent l'École comme le lieu de l'« instruction » avant tout. Enfin, les recommandations internationales relatives à la mise en place de « projets pratiques » soulèvent des questions autour du rapprochement entre l'École et son environnement extérieur, notamment avec des partenaires privés, qui nécessite d'être règlementé.

Les différentes modalités de mises en œuvre de l'éducation au développement durable au sein des curricula européens examinés dans cette partie du rapport, révèlent la dimension politique qui caractérise les « nouveaux savoirs et les nouvelles compétences », ceux-ci émergeant, dans la plupart des cas, de besoins d'apprentissage ressentis au niveau de la communauté internationale et impulsés par les instances supranationales. Comme pour l'EDD, la définition de ces nouveaux contenus est souvent ambiguë. Les introduire au sein des curricula correspond souvent, pour les États, à s'emparer d'un compromis politique.

Conclusion

Ce rapport a proposé une exploration de la thématique « nouveaux savoirs et nouvelles compétences » sous l'angle des politiques éducatives relatives à la définition des contenus d'enseignement, à travers une analyse comparative des curricula de différents systèmes européens et de leurs évolutions. Le but n'était pas de dresser un inventaire des savoirs scolaires – anciens ou nouveaux - inscrits dans l'offre de formation de divers pays, mais de dégager des grandes tendances et **lever des évidences** sur la manière dans laquelle les savoirs sont intégrés et réformés au sein des systèmes. Les trois parties qui composent le rapport apportent des éclairages de nature différente, susceptibles d'alimenter la réflexion autour des évolutions souhaitées et/ou réalisables des curricula face aux mutations sociétales.

La première partie a permis de mettre en lumière – à travers d'une analyse historique – l'une des principales **logiques** à l'œuvre lorsqu'il s'agit de réformer les contenus d'enseignement pour les adapter aux nouveaux besoins des sociétés : celle de la **juxtaposition** des nouveaux savoirs et compétences à côté des anciens, dans des structures ou des cadres créés *ad hoc* (voies, filières, options, enseignements transversaux). Le fort ancrage historique d'une telle logique – présente depuis les premières réformes du début du XIX^e siècle - la rend résistante au changement et un frein potentiel à une transformation globale des contenus d'enseignement. L'échec des réformes structurelles de l'après Guerres (les équivalents du collège unique français) en termes d'égalité de réussite scolaire et le manque d'adhésion autour de l'approche par compétences, sont une illustration de la résistance de ce fonctionnement, qu'il convient donc de connaître.

La deuxième partie du rapport a présenté au lecteur – à travers la comparaison des réformes mises en œuvre récemment dans une dizaine de systèmes éducatifs européens - une **approche alternative aux réformes des contenus d'enseignement**, marquant une rupture relative avec ces tendances passées. Associée à l'élaboration de textes-cadres définissant l'ensemble des éléments qui caractérisent l'apprentissage (savoirs, compétences, modalités d'évaluation...) cette approche est fondée sur la quête d'une plus forte cohérence entre ces derniers et des finalités éducatives redéfinies au niveau national, souvent sous la forme d'un profil d'élève. Il a été souligné comment, en recentrant le curriculum sur la personne-apprenante, ces réformes ouvrent la voie à l'intégration de nouveaux savoirs, en particulier ceux liés à la formation psychosociale et citoyenne des élèves, tout en valorisant les apprentissages issus des expériences vécues, tant à l'intérieur qu'en dehors de l'École. Toutefois, l'analyse met en évidence que ces efforts, pour l'instant, se limitent aux prescriptions curriculaires. Leur réelle portée ne pourra être évaluée qu'avec le recul, face aux inerties institutionnelles et culturelles propres à chaque pays.

Enfin, la comparaison des curricula allemand, espagnol et norvégien menée dans la troisième partie du rapport, a servi, d'une part, à illustrer la complexité de l'introduction de nouveaux savoirs au sein des systèmes éducatifs, en révélant les tensions entre enjeux globaux et adaptations locales. D'autre part, elle a mis en évidence la **dimension politique des « nouveaux savoirs et nouvelles compétences »**. En effet, les différences saisissantes dans la manière dont les systèmes éducatifs examinés se sont emparés de l'éducation au développement durable, montre à quel point les choix curriculaires sont avant tout des choix politiques, qui s'inscrivent dans une certaine vision de la société et de l'avenir.

Ces différentes analyses ont un point en commun : elles convergent pour souligner le rôle central du « compromis » dans les politiques éducatives liées aux savoirs scolaires. Ce compromis s'exprime, en effet, à la fois dans l'adaptation des systèmes aux besoins socio-économiques et démocratiques, dans les résistances des traditions éducatives et de la « forme scolaire » (Vincent, 1994) et dans la conception même des nouveaux curricula, qui représentent un compromis entre « modèle rationnel et sociétés irrationnelles » (Jonnaert, 2011). Il se manifeste également dans les processus d'appropriation et d'adaptation locale des savoirs d'inspiration internationale, comme l'éducation au développement durable, où la négociation entre universalité et spécificité est inévitable.

Lorsqu'il est assumé et justifié dans le cadre d'une vision partagée de la société et de l'avenir, le compromis peut favoriser des transformations significatives. À défaut, il risque d'alimenter une « ambiguïté instituée » (Maulini, 2021), qui freine les évolutions nécessaires des systèmes éducatifs et compromet leur efficacité.

Dans ce contexte, la **définition** explicite et courageuse sur le plan politique et sociétale **des missions de l'École**, apparaît comme une condition essentielle pour faire du compromis un outil constructif au service d'une réforme démocratique et cohérente. Elle représente fortement la condition préalable à toute réflexion autour de la conception de « nouveaux savoirs et nouvelles compétences » et de leur intégration au sein des curricula.

Références

A. Ouvrages

- ALBISSETTI, J.C., GOODMAN, J. & ROGERS, R. (2010). *Girls' Secondary Education in the Western World. From the 18th century to the 20th century*. Palgrave Macmillan.
- ALLAIN, T., NIJENHUIS-BESCHER, A. & THOMAS, R. (2019). Chapitre 9. Un foyer intellectuel dynamique. Dans T. Allain, A. Nijenhuis-Bescher & R. Thomas (Dir), *Les Provinces-Unies à l'époque moderne : De la Révolte à la République batave* (pp. 269-297). Armand Colin.
- ALPE, Y. & LEGARDEZ, A. (2013). *Le curriculum sournois de l'éducation au développement durable : L'exemple de l'usage de certains concepts économiques*. https://www.uca.fr/medias/fichier/2013-rfdd-1-alpe-legardez-06_1673210639167-pdf
- ANDERSON, R. D. (2012). Centralisation et décentralisation dans la formation des élites en France et en Grande-Bretagne à l'époque contemporaine. *Histoire de l'éducation*, 134, 39-58.
- ASSEMBLÉE GÉNÉRALE DES NATIONS UNIES (2015). *Résolution 70/1. Transformer notre monde : Le Programme de développement durable à l'horizon 2030*. <https://undocs.org/fr/A/RES/70/1>
- ASSEMBLÉE GÉNÉRALE DES NATIONS UNIES (2019). *Résolution 74/223 adoptée le 19 décembre 2019. L'éducation au service du développement durable dans le cadre du Programme de développement durable à l'horizon 2030 (A/RES/74/223)*.
- BALL, S. J. (2006). *Education Policy and Social Class: The Selected Works of Stephen J. Ball*. Routledge.
- BARTHES, A. (2022). Quels enjeux des éducations environnementales et de développement durable entre transition écologique, urgence climatique et Anthropocène ? *Éducation relative à l'environnement*, Volume 17-2.
- BARTHES, A. & LANGE, J.-M. (2018). Researchers' positions and construction of curricula of education for sustainable development in France. *Journal of Curriculum Studies*, 50(1), 96-112.
- BAUTIER, E., BONNERY, S. & CLEMENT, P. (2017). L'introduction en France des compétences dans la scolarité unique. Enjeux politiques, enjeux de savoir, enjeux pédagogiques et didactiques. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 16.
- BOUTIN, G. (2004). L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique. *Connexions*, 81(1), 25.
- BOSMAN, C., GERARD, F.-M. et ROEGIERS, X. (dir.) (2000). *Quel avenir pour les compétences ?* De Boeck.
- BURNS, R.W. & KLINGSTEDT, J.L. (1973). Competency-based education. *Educational Technology Publications*.
- CAPARROS-MENCACCI, N. & BARTHES, A. (2024). Quelle évaluation pour les « éducations à » ? Cadres, enjeux, pistes et limites, travail et apprentissage. *Travail et Apprentissages*, N° 26(2), 7-21.
- CHARVET, P. (2007). La politique de l'Union européenne en matière d'éducation et de formation. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (46), 11-14. France Éducation international.

- CRAHAY, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue française de pédagogie*, 154, pp. 97-110.
- COMMISSION MONDIALE DE L'ENVIRONNEMENT ET DU DÉVELOPPEMENT (1987). *Rapport de la commission mondiale de l'environnement et du développement : Notre avenir à tous (A/42/427)*. Organisation des Nations Unies.
- CURNIER, D. (2017). Éducation et durabilité forte : Considérations sur les fondements et les finalités de l'institution. *La Pensée écologique*, 1(1), 252-271.
- CHERVEL, A. (1998). *Histoire des savoirs scolaires : Disciplines et matières scolaires des origines à nos jours*. Institut national de recherche pédagogique.
- CHARVET, P. (2007). La politique de l'Union européenne en matière d'éducation et de formation. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (46), 1114. France Éducation international.
- DEVELAY, M. (2015). *D'un programme de connaissances à un curriculum de compétences. Pédagogies en développement*. De Boeck Supérieur.
- DEWEY, J. (1902). *The child and the curriculum*. University of Chicago Press.
- DURU-BELLAT, M., FARGES, G. & VAN ZANTEN, A. (2022). Chapitre 1. Les politiques scolaires. *Sociologie de l'école*, Collection U (Vol. 6e éd., pp. 13-38). Armand Colin.
- DURU-BELLAT, M., FARGES, G. & VAN ZANTEN, A. (2022). Chapitre 6. Les programmes, les pratiques pédagogiques et les normes d'excellence. *Sociologie de l'école*, Collection U (Vol. 6e éd., pp. 141-166). Armand Colin.
- EUROPEAN COMMISSION. Joint Research Centre. Institute for the Protection and the Security of the Citizen & Garrouste, C. (2010). *100 years of educational reforms in Europe : A contextual database*. LU: Publications Office.
- EURYDICE (1997). *Dix années de réformes au niveau de l'enseignement obligatoire dans l'Union européenne (1984-1994)*. Agence exécutive européenne pour l'éducation et la culture.
- EURYDICE (2012). *Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy*. Education, Audiovisual et Culture Agency – European Commission.
- EURYDICE (2016). *Promoting Citizenship and the Common Values of Freedom, Tolerance and Non-discrimination through Education: Overview of Education Policy Developments in Europe following the Paris Declaration of 17 March 2015*. Education, Audiovisual et Culture Agency – European Commission.
- GUIMARD, P. (2010). L'évaluation des compétences scolaires. *Psychologies*. Presses universitaires de Rennes.
- HIRTT, P. N. (2009). L'approche par compétences : Une mystification pédagogique. *L'école démocratique*, n. 39.
- HOFMAN, W. H. A., HOFMAN, R. H. & GRAY, J. M. (2010). Institutional Contexts and International Performances in Schooling: Comparing patterns and trends over time in international surveys. *European Journal of Education*, 45(1), 153173.
- INSTITUT DE STATISTIQUE DE L'UNESCO. (2018). *Guide rapide des indicateurs de l'éducation pour l'ODD 4*. Unesco.

- JICKLING, B. (1992). Why I don't want my children to be educated for sustainable development. *Journal of Environmental Education*, 23(4), 5-8.
- JOANNAERT, P. (2015). *Indicateurs pour valider un curriculum, Chaire Unesco de développement curriculaire (CUDC)/Université du Québec à Montréal/Bureau international de l'Éducation de l'UNESCO (BIE)*.
- JOANNAERT, P. (2011). Curriculum, entre modèle rationnel et irrationalité des sociétés. *Revue internationale de Sèvres*, n° 56, pp. 135-145.
- JOANNAERT, P. & THERRIAULT, G. (2013). Curricula and curricular analysis: Some pointers for a debate. *Prospects*, 43(4), 397-417.
- KATES, R. W., PARRIS, T. M. & LEISEROWITZ, A. A. (2005). What is Sustainable Development? Goals, Indicators, Values, and Practice. *Environment: Science and Policy for Sustainable Development*, 47(3), 8-21.
- LEBEAUME, J. & RAULIN, D. (dir.) (2024). *Les mots-clés des curricula*. Université Paris-Cité.
- LEGENDRE, M.-F. (2008). Chapitre 1. La notion de compétence au cœur des réformes curriculaires : Effet de mode ou moteur de changements en profondeur ? Dans *Compétences et contenus, Perspectives en éducation et formation* (p. 27-50). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- LEMOSSE, M. (2000). *Le système éducatif anglais depuis 1944*. Presses universitaires de France.
- LOMBARDI, L. (2021). La comparaison internationale comme aide à la réflexion sur les programmes scolaires. *Revue Administration & Éducation*, n. 170, pp. 101-106.
- LONGSTREET, W. S. et SHANE, H. G. (1993). *Curriculum for a New Millennium*. Allyn and Bacon.
- MALET, R. (2011). Frontières, traduction et politiques de la différence : la tâche herméneutique de l'éducation comparée. *Revue internationale de l'éducation*, vol 57, n°3-4.
- MAULINI, O. (2021). « L'ambiguïté instituée ? De l'autorité académique aux compromis politiques dans l'écriture des programmes scolaires ». Contribution à l'initiative « *Désordre dans les savoirs scolaires : interpellation du curriculum français* », CICUR, CUIP. <https://curriculum.hypotheses.org/733>
- MERLE, P. (2004). La démocratisation de l'école. *Le Télémaque*, 25(1), 135-148. Presses universitaires de Caen.
- MERLE, P. (2017/2002). *La démocratisation de l'enseignement*. La Découverte, collection « Repères Sociologie ».
- NATIONS UNIES. (s. d.-a). *Conférences | Environnement et développement durable*. UN.org. <https://www.un.org/fr/conferences/environnement/index>
- NATIONS UNIES. (s. d.-b). *Objectif 4 : Assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie*. UN.org. Consulté 28 mai 2024, à l'adresse <https://www.un.org/sustainabledevelopment/fr/education/>
- NATIONS UNIES (1992). *Rapport de la Conférence des Nations Unies sur l'environnement et le développement. Annexe II : Action 21. (A/CONF.151/26/Rev.1)*.
- OCDE (1999). *Defining and Selecting Key Competencies*.

OCDE (2019). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*.

OCDE (2018). *Pisa 2018 Global Competence*.

PATE, F. (2023). Curriculum for Excellence : une réforme ambitieuse. Contribution à l'initiative « Désordre dans les savoirs scolaires : interpellation du curriculum français », CICUR, CUIP <https://curriculum.hypotheses.org/5550>

PERRENOUD, P. (2011/1999). *Construire des compétences dès l'école*. ESF.

PORCHER, P. (2020) *État et École en Europe (XIXe-XXIe siècles)*. Encyclopédie d'histoire numérique de l'Europe.

PROST, A. (1998). Un couple scolaire. *Espaces-Temps*, 66-67, pp. 55-64.

SAUVE, L. (2007). L'équivoque du développement durable. *Chemin de Traverse*, 4, 31-47.

STEINER-KHAMSI, G. (2014). *The Globalization of Education Policy: Borrowing, Lending and Contestation in Education Reform*. Routledge.

UNESCO (1996). *Learning: the treasure within; report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*.

UNESCO (2017). *Measuring Global Citizenship Education: A Collection of Practices and Tools*.

UNESCO (2020). *L'Éducation au développement durable : Feuille de route*. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374891>

VINCENT, G. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Presses Universitaires de Lyon.

WAGNER, D.-A. (2024). L'éducation au développement durable dans une société progressiste pétro-dépendante : Le cas de la Norvège. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 95, 111-120.

B. Curricula et prescriptions relatives aux contenus d'enseignement

ANGLETERRE

Department for Education. National curriculum (2014).

ÉCOSSE

Education Scotland. Curriculum for Excellence (2017).

ESPAGNE

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (2020).

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022a). Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022b). Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.

FINLANDE

Finnish National Agency for Education. National core curriculum for primary and lower secondary (basic) education (2016)

HAMBOURG

Behörde für Schule und Berufsbildung [autorité pour l'éducation et la formation] (2022a).
Bildungsplan Grundschule : Aufgabengebiete.

Behörde für Schule und Berufsbildung [autorité pour l'éducation et la formation] (2022b).
Bildungsplan Grundschule : Bildende Kunst.

Behörde für Schule und Berufsbildung [autorité pour l'éducation et la formation] (2022c).
Bildungsplan Grundschule : Deutsch.

Behörde für Schule und Berufsbildung [autorité pour l'éducation et la formation] (2022d).
Bildungsplan Grundschule : Mathematik.

Behörde für Schule und Berufsbildung [autorité pour l'éducation et la formation] (2022e).
Bildungsplan Grundschule : Musik.

Behörde für Schule und Berufsbildung [autorité pour l'éducation et la formation] (2022f).
Bildungsplan Grundschule : Religion.

Behörde für Schule und Berufsbildung [autorité pour l'éducation et la formation] (2022g).
Bildungsplan Grundschule : Sachunterricht.

Behörde für Schule und Berufsbildung [autorité pour l'éducation et la formation] (2022h).
Bildungsplan Grundschule : Sport.

Behörde für Schule und Berufsbildung [autorité pour l'éducation et la formation] (2022i).
Bildungsplan Grundschule, Stadtteilschule, Gymnasium, Allgemeiner Teil : Bildung und Erziehung an Hamburgs Schulen.

Behörde für Schule und Berufsbildung [autorité pour l'éducation et la formation] (2022j).
Bildungsplan Grundschule : Theater.

Behörde für Schule und Berufsbildung [autorité pour l'éducation et la formation] (2022k).
Bildungsplan Stadtteilschule, Jahrgangsstufen 5-11 : Deutsch.

Behörde für Schule und Berufsbildung [autorité pour l'éducation et la formation] (2022l).
Bildungsplan Stadtteilschule, Jahrgangsstufen 5-11 : Englisch.

Behörde für Schule und Berufsbildung [autorité pour l'éducation et la formation] (2022m).
Bildungsplan Stadtteilschule, Jahrgangsstufen 5-11 : Mathematik.

Behörde für Schule und Berufsbildung [autorité pour l'éducation et la formation] (2022n).
Bildungsplan Stadtteilschule, Jahrgangsstufen 5-11 : Religion.

Behörde für Schule und Berufsbildung [autorité pour l'éducation et la formation] (2024a).
Bildungsplan Stadtteilschule, Jahrgangsstufen 5-6 : Naturwissenschaften / Technik.

Behörde für Schule und Berufsbildung [autorité pour l'éducation et la formation] (2024b).
Bildungsplan Stadtteilschule, Jahrgangsstufen 5-11 : Aufgabengebiete.

Behörde für Schule und Berufsbildung [autorité pour l'éducation et la formation] (2024c).
Bildungsplan Stadtteilschule, Jahrgangsstufen 5-11 : Bildende Kunst.

Behörde für Schule und Berufsbildung [autorité pour l'éducation et la formation] (2024d).
Bildungsplan Stadtteilschule, Jahrgangsstufen 5-11 : Biologie.

Behörde für Schule und Berufsbildung [autorité pour l'éducation et la formation] (2024e).
Bildungsplan Stadtteilschule, Jahrgangsstufen 5-11 : Geographie.

Behörde für Schule und Berufsbildung [autorité pour l'éducation et la formation] (2024f).
Bildungsplan Stadtteilschule, Jahrgangsstufen 5-11 : Lernbereich Gesellschaftswissenschaften.

Behörde für Schule und Berufsbildung [autorité pour l'éducation et la formation] (2024g).
Bildungsplan Stadtteilschule, Jahrgangsstufen 5-11 : Physik.

Behörde für Schule und Berufsbildung [autorité pour l'éducation et la formation] (2022o).
Bildungsplan Grundschule : Englisch.

ITALIE

Decreto ministeriale 211/2010. Schema di regolamento recante indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali (2010).

Ministero dell'Istruzione e della Ricerca. Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione (2012).

PAYS DE GALLES

Curriculum for Wales, april 2021. <https://hwb.gov.wales/curriculum-for-wales>

Successful Futures, Independent Review of Curriculum and Assessment Arrangements in Wales. Professor Graham Donaldson, february 2015.

PORTUGAL

Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Direção Gereal da Educação (2017).

NORVÈGE

National Curriculum for Knowledge Promotion in Primary and Secondary Education and Training, Utdanningsdirektoratet (2020).

Utdanningsdirektoratet [Direction norvégienne de l'éducation et de la formation]. (2019a). Core curriculum – values and principles for primary and secondary education.

Utdanningsdirektoratet [Direction norvégienne de l'éducation et de la formation]. (2019b). Curriculum for Art and crafts.

Utdanningsdirektoratet [Direction norvégienne de l'éducation et de la formation]. (2019c). Curriculum for History.

Utdanningsdirektoratet [Direction norvégienne de l'éducation et de la formation]. (2019d). Curriculum for Mathematics.

Utdanningsdirektoratet [Direction norvégienne de l'éducation et de la formation]. (2019e). Curriculum for Natural science.

Utdanningsdirektoratet [Direction norvégienne de l'éducation et de la formation]. (2019f). Curriculum for Norwegian.

Utdanningsdirektoratet [Direction norvégienne de l'éducation et de la formation]. (2019g). Curriculum for Social Studies.

Utdanningsdirektoratet [Direction norvégienne de l'éducation et de la formation]. (2019h). Curriculum in English.

Utdanningsdirektoratet [Direction norvégienne de l'éducation et de la formation]. (2019i). Curriculum in Geography.

Utdanningsdirektoratet [Direction norvégienne de l'éducation et de la formation]. (2019j). Curriculum in Physical education.



le **cnam**
cnesco

CENTRE NATIONAL D'ÉTUDE DES SYSTÈMES SCOLAIRES
CONSERVATOIRE NATIONAL DES ARTS ET MÉTIERS
41 rue Gay-Lussac - 75005 PARIS
06 98 51 82 75 - cnesco@lecnam.net
www.cnesco.fr

Cette conférence de consensus a été organisée par le Cnesco dans le cadre d'une convention de partenariat entre le ministère chargé de l'éducation nationale et le Conservatoire national des arts et métiers (Cnam).

RETROUVEZ LES DERNIÈRES ACTUALITÉS DU CNESCO :



cnesco.fr



[Cnesco-Cnam](#)



[Cnesco-Cnam](#)



[Cnesco](#)



[@cnesco.bsky.social](#)