EURYDICE

Direction générale de l'éducation et de la culture

Compétences clés

Enquête 5

Commission européenne

EURYDICE

Compétences clés

Un concept en développement dans l'enseignement général obligatoire

Eurydice
Le réseau d'information sur l'éducation en Europe

Ce document est publié par l'unité européenne d'Eurydice avec le financement de la Commission européenne (Direction générale de l'éducation et de la culture).

Disponible en anglais et français.

D/2002/4008/14
ISBN 2-87116-347-2

Ce document est également disponible sur Internet (http://www.eurydice.org).

Finalisation de la rédaction: Octobre 2002.

© Eurydice, 2002

Sauf à des fins commerciales, le contenu de cette publication peut être reproduit partiellement avec la mention, en toutes lettres, au début de l'extrait, de «Eurydice, le réseau d'information sur l'éducation en Europe», suivie de la date d'édition du document.

Toute demande de reproduction de l'entièreté du document doit être adressée à l'unité européenne.

Illustration de couverture: © Photo: Gettyimages, Amsterdam, Pays-Bas.

EURYDICE
Unité européenne
Avenue Louise 240
B-1050 Bruxelles

Tél. +32 2 600 53 53
Fax +32 2 600 53 63
E-mail: info@eurydice.org
Internet: http://www.eurydice.org

Printed in Belgium

AVANT-PROPOS

Préparer les jeunes à relever les défis de la société de l'information et à en récolter les fruits est devenu un objectif de plus en plus explicite des systèmes éducatifs en Europe. Les responsables de la politique de l'éducation ont ainsi été amenés à revoir le contenu des programmes ainsi que les méthodes d'enseignement et d'apprentissage. Inévitablement, l'intérêt a ainsi été ravivé pour les compétences clés, à savoir les compétences considérées comme indispensables pour une participation réussie à la société tout au long de la vie.

De nombreuses initiatives au niveau européen reflètent cet intérêt croissant. En premier lieu, il est relayé par le programme de travail détaillé sur les objectifs concrets futurs des systèmes d'éducation et de formation jusqu'en 2010. Dans ce contexte, une approche européenne commune de la définition et de la sélection des compétences que tous les citoyens devraient acquérir s'est avérée à ce titre nécessaire. À l'été 2001, la Commission européenne a confié à un groupe de travail d'experts nationaux la mission de définir la notion de «compétence clés» et de proposer une gamme de compétences reconnues dans tous les pays de l'Union européenne.

Afin d'enrichir et de compléter le débat actuel sur les compétences clés, le réseau Eurydice a réalisé une enquête sur le sujet, centrée sur la période qui s'étend jusqu'à la fin de l'enseignement général obligatoire. L'objectif de cette étude vise à établir pour chaque pays couvert si le concept de «compétence clés» y est défini et de quelle manière, comment le développement de telles compétences se traduit dans les exigences du programme d'enseignement et comment elles y sont évaluées. Un questionnaire a été élaboré par l'unité européenne d'Eurydice et envoyé à toutes les unités nationales des États membres de l'Union européenne en mars 2002. Les contributions de chaque pays ont été préparées grâce à des partenariats entre les unités nationales et des experts nationaux au sein et à l'extérieur des ministères de l'éducation. Ces informations ont été transmises à l'unité européenne d'Eurydice qui les a analysées et à partir desquelles quelques conclusions préliminaires ont été tirées. Nous espérons que cette étude, qui se base sur des informations actualisées sur les compétences clés dans les États membres de l'Union européenne, constituera une référence utile pour celles et ceux qui s'intéressent à ce sujet.

Patricia Wastiau-Schlüter,
Chef de l'unité européenne d'Eurydice
Octobre 2002

Table des matières

Avant-propos 3
Table des matières 5
Glossaire 7
Introduction 11
Figure 1: Durée de l'enseignement obligatoire en Europe, 2001/2002. 19
Figure 2. Participation des États membres de l'UE aux études internationales d'envergure sur les résultats pédagogiques depuis 1960. 28
Annexe 1 30
Premiers résultats de l'enquête 31
Figure 3: Manière dont les programmes d'études dans les États membres de l'UE abordent le développement des compétences dans l'enseignement général obligatoire. Année de référence 2002. 32
Figure 4: Le concept de compétences clés dans la terminologie de l'enseignement général obligatoire dans l'Union européenne. Année de référence 2002. 34
Figure 5: Identification des compétences clés de l'enseignement général obligatoire dans l'Union européenne. Année de référence 2002. 37
Rapport nationaux 45
Belgique (Communauté française) 47
Belgique (Communauté germanophone) 53
Belgique (Communauté flamande) 59
Figure 6: Compétences clés définies par le groupe d'études ST.A.M. 64
Danemark 67
Allemagne 73
Grèce 83
Espagne 89
Figure 7: Principales différences entre les troncs communs des programmes d'études de l'enseignement secondaire obligatoire établis en 1991 et 2000. 93
Figure 8: Domaines du tronc commun du programme d'études pour l'enseignement primaire et les capacités qu'ils visent à stimuler. Année scolaire 2001/2002. 95
Figure 9: Domaines du tronc commun du programme d'études de l'enseignement secondaire obligatoire et les capacités qu'ils visent à stimuler. Année scolaire 2001/2002. . . .96
France 99
Irlande 103
Figure 10: Développement de compétences multidisciplinaires au niveau primaire. Année de référence 2002. 103
Italie 109
Luxembourg 115
Figure 11: Matières obligatoires et compétences visées. Année de référence 2002. 118
Pays-Bas 121

Autriche 127
Portugal 133
Finlande 139
Suède 149
Royaume-Uni (Angleterre/pays de Galles/Irlande du Nord) 157
Figure 12: Examens d'évaluation statutaires pour les élèves aux *Key stages* 1, 2 et 3. Année scolaire 2001/2002. 164
Royaume-Uni (Écosse) 171
Figure 13: Les compétences essentielles et leurs composantes dans le système éducatif écossais. 171
Bibliographie 179
Remerciements 185

Glossaire

Codes par pays

UE	Union européenne
B	Belgique
B fr	Belgique – Communauté française
B de	Belgique – Communauté germanophone
B nl	Belgique – Communauté flamande
DK	Danemark
D	Allemagne
EL	Grèce
E	Espagne
F	France
IRL	Irlande
I	Italie
L	Luxembourg
NL	Pays-Bas
A	Autriche
P	Portugal
FIN	Finlande
S	Suède
UK	Royaume-Uni
UK (E/W)	Angleterre et pays de Galles
UK (NI)	Irlande du Nord
UK (SC)	Écosse

Abréviations nationales en langue d'origine et autres abréviations

AAAS	Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes et les aptitudes à la survie	
ACCAC	*Qualifications, Curriculum and Assessment Authority for Wales*	UK
ASDAN	*Award Scheme Development and Accreditation Network*	UK
BLK	*Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung*	D
CCEA	*Northern Ireland Council for the Curriculum, Examinations and Assessment*	UK
CEB	*Certificat d'Études de Base*	B
CES2D	*Certificat d'Enseignement Secondaire deuxième Degré*	B
CESS	*Certificat d'Enseignement Secondaire Supérieur*	B
CFK	*Centrale Kundskabs og Fardighedsemrader*	DK
CIDE	*Centro de Investigación y Documentación Educativa*	E
CIVED	*Civic Education Study*	
COMPED	*Computers in Education*	
CSPE	*Civic, Social and Political Education*	UK
DEB	*Departamento da Educação Básica*	P
DEPPS	*Diathematiko Eniaeo Plaesio Progammaton Spoudon*	EL
DeSeCo	Définition et sélection des compétences	
EAL	*English as an additional language*	UK
EILA	Enquête internationale sur la littératie des adultes	
ESO	*Educación Secundaria Obligatoria*	E
FIMS	*First International Mathematics Study*	
FISS	*First International Science Study*	
GAVE	*Gabinete de Avaliação Educacional*	P
GCSE	*General Certificate of Secondary Education*	UK
HAVO	*Hoger algemeen voortgezet onderwijs*	NL
IAEP	*International Assessment of Educational Progress*	
IEA	*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*	
INCE	*Instituto Nacional de Calidad y Evaluación*	E
IOLP	*Improving Own Learning and Performance*	UK
IPN	*Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften*	D
KIMMOKE	*Kielenopetuksen monipuolistamis – ja kehittämishanke*	FIN
KMK	*Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland*	D
KOKU	*Koulu ja kulttuuri*	FIN
LATU	*Laatua opetukseen, tukea oppimiseen*	FIN
LEA	*Local Education Authority*	UK
LOGSE	*Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo*	E
LUMA	*Luonnontieteiden ja matematiikan opetuksen kehittämisprojekti*	FIN

MEC	*Ministerio de Educación y Ciencia*	E
MECD	*Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*	E
NCCA	*National Council for Curriculum and Assessment*	IRL
NFER	*National Foundation for Educational Research*	UK
NLS	*National Literacy Strategy*	UK
NNS	*National Numeracy Strategy*	UK
OCDE	Organisation de cooperation et de développement économiques	
PIRLS	*Progress in International Reading Literacy Study*	
PISA	Programme international pour le suivi des acquis des élèves	
POF	*Piano dell'Offerta Formativa*	I
PS	*Programmata Spoudon*	EL
QCA	*Qualifications and Curriculum Authority*	UK
RDG	*Rat der Deutschsprachigen Gemeinschaft*	D
RLS	*Reading Literacy Study*	
SCOTCAT	*Scottish Credit Accumulation Transfer*	UK
SCQF	*Scottish Credit and Qualifications Framework*	UK
SCRE	*Scottish Council for Research in Education*	UK
SEU	*Standars and Effectiveness Unit*	UK
SIMS	*Second International Mathematics Study*	
SISS	*Second International Science Study*	
SITES	*Second Information Technology in Education Study*	
SPHE	*Social, Personal and Health Education*	UK
SQA	*Scottish Qualifications Authority*	UK
SQC	*Scottish Qualifications Certificate*	UK
SQCF	*The Scottish Credit and Qualifications Framework*	UK
ST.A.M.	*Studiegroup Authentieke Middenschool*	B nl
TIC	Technologies de l'information et de la communication	
TIMSS	*Third International Mathematics and Science Study*	
TIMSS	*Trends in Mathematics and Science Study 2003*	
TIMSS-R	*Third International Mathematics and Science Study Repeat*	
VMBO	*Voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs*	NL
VWO	*Voorbereidend wetenschappelijk onderwijs*	NL
WWO	*Working With Others*	UK
ZEP	*Zones d'Éducation Prioritaire*	F

Introduction

L'évolution au cours de la deuxième moitié du XXe siècle est à l'origine d'une métamorphose économique et sociale sans précédent en Europe. La mondialisation et sa manifestation dans le domaine culturel, politique, économique et environnemental ont été le moteur principal de cette mutation. Les progrès scientifiques et technologiques, notamment dans l'industrie des communications, ont assuré la promotion de l'intégration et de la coopération internationales mais ont également amplifié la concurrence internationale. Pour apporter des réponses rapides aux défis de ce nouvel ordre économique tout en préservant et en améliorant les normes socio-économiques, les pays européens ont fait de la connaissance leur ressource la plus précieuse pour nourrir la croissance économique. Augmentation de la production, distribution et application des connaissances sous toutes ses formes sont primordiales pour engendrer une prospérité économique et culturelle. Le savoir est promu au rang de force motrice du développement personnel et professionnel. Ceux qui ont acquis des connaissances, maîtrisent des savoir-faire et les transforment en compétences utiles ne stimulent pas seulement les progrès économiques et technologiques mais retirent aussi beaucoup de satisfaction personnelle et de bien-être de leurs efforts.

On parle fréquemment de la nécessité de «qualifier» la main-d'œuvre afin de garantir un développement durable d'économies à forte composante de connaissance qui s'appuient de plus en plus sur le secteur tertiaire. Cette amélioration des qualifications est considérée comme un processus dynamique qui commence par une solide formation de base et est entretenue par l'apprentissage tout au long de la vie. La connaissance factuelle de la matière devient de plus en plus obsolète en raison du rythme des progrès technologiques. Les connaissances factuelles pertinentes peuvent rapidement être mobilisées et transférées grâce aux nouvelles technologies de l'information et de la communication (TIC). Simultanément, la probabilité de conserver le même emploi, dans le même secteur économique ou un emploi rémunéré pendant toute la vie professionnelle s'atténue de jour en jour.

Face à l'élargissement de l'Union européenne, à un vieillissement de la population, à une immigration croissante, à des carrières de plus en plus complexes, à des taux de chômage en permanence très élevés et aux risques d'exclusion sociale qui y sont associés, les pays européens se sont penchés sur les compétences clés dont les adultes pourraient avoir besoin dans le futur. L'intervention ne doit pas se limiter à la définition et à l'identification des compétences essentielles nécessaires; elle doit s'étendre à la manière et au lieu où ces compétences devraient être enseignées tout en veillant à garantir l'accès de tous les citoyens à cet enseignement. Les pays européens s'attachent avec toujours plus d'attention à identifier les connaissances, les savoir-faire, les compétences, les aptitudes et les attitudes qui permettront à leurs citoyens de jouer un rôle actif dans la future société mue par le savoir. L'examen des qualités nécessaires à une participation réelle à la vie politique, économique, sociale et culturelle se poursuit aux niveaux national et international. Une réflexion particulière dans ce débat porte sur la relation entre l'économie et l'enseignement de base. L'efficacité de ce dernier à préparer les jeunes à une intégration économique et sociale réussie ne cesse d'être remise en question.

Certaines voix ont prétendu que la récente discussion sur les compétences clés est trop nettement orientée sur le marché du travail et pas assez sur l'importance de ces compétences pour une vie personnelle réussie. Dans ce contexte, il convient de rappeler que les États membres de l'UE ont marqué leur accord sur la promotion de la croissance et de la stabilité économiques accompagnées d'un haut niveau d'emploi mais aussi sur le renforcement de la cohésion sociale. Dans la droite ligne du premier objectif stratégique, ils ont élaboré une Stratégie européenne de l'emploi qui vise à former une main-d'œuvre qualifiée de haut niveau, qui, en raison de sa mobilité professionnelle et géographique, s'adapte aux changements économiques. Les travailleurs disposant de peu de qualifications (à savoir moins que l'enseignement secondaire supérieur) sont les plus vulnérables à cet égard. Le taux de chômage de cette population est très nettement disproportionné et, simultanément, son taux de participation à la formation des adultes est aussi le plus faible. En 2000, 12,1 % de ceux ayant un faible niveau d'enseignement étaient inscrits comme demandeurs d'emploi alors que la moyenne générale se situe à 8,4 %. Au cours de la même période, seuls 6,1 % des travailleurs peu qualifiés ont suivi une formation par rapport à 8 % pour l'ensemble des travailleurs (Commission européenne, 2002a).

La deuxième préoccupation majeure concerne l'impact des compétences clés sur la justice sociale et économique. Le déséquilibre dans l'acquisition des compétences clés est généralement considéré comme la raison principale de la fracture sociale et des écarts de revenus qui conduisent à la marginalisation et, finalement, à l'exclusion sociale. Si les pays européens souhaitent développer l'ensemble du potentiel de leurs ressources humaines, ils ne peuvent se permettre de diviser leur population entre ceux qui bénéficient de nombreuses compétences et ceux qui n'en ont guère. Cette situation souligne également la nécessité de réconcilier la dimension concurrentielle d'une société qui exhorte à l'excellence, à l'efficacité, à la diversité et au choix et la dimension coopérative qui prône la justice sociale et l'égalité des chances, la solidarité et la tolérance. Ces deux exigences opposées se reflètent également dans certaines aptitudes humaines promues au rang de compétences clés, telles que la confiance en soi, la prise de risque, l'initiative et l'esprit d'entreprise, d'une part, et le travail en équipe, la considération, la solidarité, le dialogue et la citoyenneté active, d'autre part.

Du savoir à la compétence

Le dictionnaire «Le Robert» ([1]) définit les connaissances comme «ce qui est connu; ce que l'on sait, pour l'avoir appris». Le savoir-faire y est défini comme «l'habilité à faire réussir ce que l'on entreprend, à résoudre les problèmes pratiques». D'autres références sur le sujet renvoient souvent au «savoir-quoi» pour les connaissances factuelles ou l'information et au «savoir-comment» pour les connaissances ou aptitudes opérationnelles.

Lundvall et Johnson (1994) établissent une distinction entre quatre formes de savoirs importantes pour une économie basée sur les connaissances: savoir-quoi, savoir-pourquoi, savoir-comment et savoir-qui. Le «savoir-quoi» renvoie à la connaissance factuelle, codifiable, qui se transmet aisément. Le «savoir-pourquoi» est la compréhension scientifique et l'impact de la

([1]) Le nouveau Petit Robert, Dictionnaires Le Robert, Paris, juin 2000.

science sur l'humanité. Le «savoir-comment» est la capacité à exécuter certaines tâches. Le «savoir-qui» consiste à savoir qui possède l'indispensable savoir-quoi, savoir-pourquoi et savoir-comment. La classification des connaissances en savoir «codifié» et «tacite» revient sans cesse dans la littérature sur les sociétés basées sur la connaissance. Le savoir codifié peut être exprimé par la langue ou des symboles et peut, sous cette forme, être stocké et/ou transmis. Un tel savoir peut être dissocié de son propriétaire, emmagasiné et partagé avec d'autres individus ou organisations. On parle alors généralement d'information. L'expansion rapide des TIC autorise désormais la disponibilité et le transfert instantanés du savoir codifié. Au contraire, le savoir tacite est tributaire de son propriétaire et ne peut être transféré aisément. C'est l'ensemble personnel de ses connaissances qui permet à un individu de choisir, d'interpréter et de développer le savoir codifié et de l'utiliser à bon escient. Il ne deviendra manifeste que si ses propriétaires sont conscients de leur savoir tacite et disposés à le partager avec d'autres. Dans le contexte éducatif, le savoir codifié ou explicite est largement représenté par la connaissance de la matière alors que le savoir tacite est principalement associé aux compétences personnelles et sociales de l'apprenant.

Dans un monde où l'ensemble des connaissances factuelles est créé, distribué et accessible plus rapidement que jamais, la nécessité de mémoriser un tel savoir se réduit. En revanche, les utilisateurs ont besoin d'outils adéquats pour choisir, traiter et appliquer les connaissances requises pour faire face aux habitudes professionnelles, de loisirs et familiales en évolution. Cela explique la tendance croissante dans l'enseignement de développer des compétences plutôt que d'enseigner des connaissances factuelles.

De nombreux experts en sociologie, éducation, philosophie, psychologie et économie ont tenté de définir la notion de compétence. Leurs travaux ont été influencés par leurs antécédents pédagogiques et culturels comme par leur origine linguistique. M. Romainville (1996, p. 133-141) nous rappelle que le terme français *compétence* était à l'origine utilisé dans le contexte de la formation professionnelle en référence à la capacité d'effectuer une tâche particulière. Au cours des dernières décennies, le terme s'est frayé un chemin dans l'univers de l'éducation générale où il renvoie souvent à une certaine «capacité» ou un «potentiel» à agir efficacement dans un contexte précis. Ce ne sont plus les connaissances en elles-mêmes qui ont de l'importance mais l'utilisation qui en est faite. Pour P. Perrenoud (1997), la construction de compétences permet aux individus de mobiliser, d'appliquer et d'intégrer les connaissances acquises dans des situations diverses, complexes et imprévisibles. Il suggère dès lors la définition suivante du mot compétence (p. 7): «une capacité d'agir efficacement dans un type défini de situations, capacité qui s'appuie sur des connaissances, mais ne s'y réduit pas». Après une analyse de nombreuses définitions de la notion de compétence, F. E. Weinert (OCDE, 2001b, p. 45) conclut que dans toutes les disciplines «la compétence est en général interprétée comme un système spécialisé d'aptitudes, de maîtrises ou de savoir-faire nécessaires ou suffisants pour atteindre un objectif spécifique». Lors du colloque du Conseil de l'Europe consacré aux compétences clés, J. Coolahan (Conseil de l'Europe, 1996, p. 26) a proposé que compétence et compétences soient considérées «comme l'aptitude générale basée sur les connaissances, l'expérience, les valeurs, les dispositions qu'une personne a développées par sa pratique de l'éducation».

Le concept de compétences clés

Outre l'influence de la culture et de la langue, toute définition des compétences clés est façonnée par le passé scientifique et le rôle social de la personne qui les définit. La Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous: *Pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux* (Conférence mondiale sur l'éducation, 1990) peut constituer un bon point de départ. Bien qu'il ne fasse aucune référence spécifique à des compétences clés, l'article 1, par. 1 affirme: «Toute personne – enfant, adolescent ou adulte – doit pouvoir bénéficier d'une formation conçue pour répondre à ses besoins éducatifs fondamentaux. Ces besoins concernent aussi bien les outils d'apprentissage essentiels (lecture, écriture, expression orale, calcul, résolution de problèmes) que les contenus éducatifs fondamentaux (connaissances, aptitudes, valeurs, attitudes) dont l'être humain a besoin pour survivre, pour développer toutes ses capacités, pour vivre et travailler dans la dignité, pour participer pleinement au développement, pour améliorer la qualité de son existence, pour prendre des décisions éclairées et pour continuer à apprendre».

Les philosophes M. Canto-Sperber et J-P. Dupuy (OCDE, 2001b, p. 75) parlent des compétences clés comme des compétences indispensables pour bien vivre. Bien que leur conception du bien-être puisse prendre de nombreuses formes différentes, la caractéristique essentielle est la capacité d'agir de manière adéquate, responsable et productive chez soi et dans le domaine économique et politique. À leurs yeux, ces compétences dépassent la connaissance de la matière et constituent des formes de savoir-faire plutôt que des variantes du savoir-quoi. L'anthropologue J. Goody (OCDE, 2001, p. 182) écrit que «les principales compétences doivent être les meilleures manières d'utiliser son temps de travail et de loisirs dans le cadre de la société dans laquelle on vit». La Table ronde européenne des industriels (2001), dont la priorité essentielle était de renforcer la compétitivité européenne, attend du «nouvel Européen» qu'il ne dispose pas seulement des aptitudes techniques mais aussi d'un esprit d'entreprise comme employé et comme citoyen. Dans ce contexte, l'esprit d'entreprise doit être compris comme le développement d'une capacité de créativité, d'innovation, de flexibilité, de travail en équipe et de curiosité intellectuelle.

La principale conclusion à tirer de ce grand nombre de contributions à la quête d'une définition est qu'il n'existe aucune acception universelle de la notion de «compétence clé». Malgré leurs différentes conceptions et interprétation du terme, la majorité des experts semblent convenir qu'une compétence qui mérite le qualificatif de «clé», «fondamentale», «essentielle» ou «de base» doit être une compétence nécessaire et profitable à tout individu et à la société dans son ensemble. Elle doit permettre à un individu de s'intégrer avec succès dans plusieurs réseaux sociaux tout en demeurant indépendant et personnellement efficace en famille ainsi que dans des circonstances nouvelles et imprévisibles. Enfin, en raison même des circonstances imprévisibles, une compétence clé doit permettre aux individus de mettre continuellement à jour leurs connaissances et leurs aptitudes afin de rester au courant des derniers développements.

Identification des compétences clés

Après avoir établi que les compétences clés sont nécessaires aux individus pour mener une vie indépendante, riche, responsable et réussie, l'étape suivante consiste à identifier les compé-

tences individuelles qui répondent à cette exigence. Le premier critère de sélection est que les compétences clés doivent être potentiellement profitables à tous les membres de la société. Elles doivent être pertinentes pour l'ensemble de la population, indépendamment du sexe, de la classe sociale, de la race, de la culture, des antécédents familiaux ou de la langue maternelle. Ensuite, elles doivent coïncider avec les valeurs et conventions éthiques, économiques et culturelles de la société concernée. Le facteur déterminant suivant est le contexte dans lequel les compétences clés seront appliquées. Il ne peut être tenu compte de styles de vie particuliers mais seulement des situations les plus communes et les plus probables que les citoyens rencontreront au cours de leur vie. La grande majorité des adultes sera à un moment ou un autre travailleur, apprenant, parent, aide et participant au cours de nombreuses activités politiques, culturelles ou de loisirs. Le défi consiste à faire de tous les citoyens des membres actifs de ces différentes communautés.

Depuis longtemps règne en Europe le consensus général que la maîtrise de la lecture, de l'écriture et du calcul est une condition nécessaire mais insuffisante pour une vie d'adulte réussie. Ces aptitudes peuvent être considérées comme le point de départ de tout apprentissage ultérieur mais elles ne sont qu'un volet de ce domaine des compétences de base généralement appelées littératie et numératie. Le Rapport sur les objectifs concrets futurs des systèmes d'enseignement et de formation (Commission européenne, 2001b) affirme: «Faire en sorte que tous les citoyens maîtrisent la lecture, l'écriture et le calcul est indispensable pour assurer la qualité de l'éducation et de la formation; cette instruction élémentaire conditionne toutes les aptitudes d'apprentissage ultérieur et l'employabilité».

Pour les Enquêtes internationales sur la littératie des adultes (EILA) ([2]) (OCDE 2000 – Introduction, p. X), la **littératie** a été définie comme une capacité particulière et un comportement, à savoir «la capacité de comprendre et d'utiliser des imprimés dans les activités quotidiennes, que ce soit à la maison, au travail et dans la collectivité pour atteindre ses objectifs, parfaire ses connaissances et accroître son potentiel». Dans l'enquête PISA 2000 ([3]) (Programme international pour le suivi des acquis des élèves), la **littératie à la lecture** a été définie comme la «capacité de comprendre et d'utiliser des textes écrits mais aussi de réfléchir à leur propos. Cette capacité devrait permettre à chacun de réaliser ses objectifs, de développer ses connaissances et son potentiel et de prendre une part active dans la société». Bien que la capacité à lire et à écrire soit considérée comme une compétence clé par elle-même, elle est aussi la clé de nombreuses autres compétences. L'incapacité à atteindre un niveau de littératie suffisant est considérée comme un obstacle majeur à l'insertion sociale et économique. Sur le marché du travail, un faible niveau d'instruction se traduit par des salaires plus bas et est associé à une incidence plus grande sur le taux de chômage. Le rapport EILA (OCDE 2000) note l'étroite association entre les aptitudes à la lecture et à l'écriture dans un pays et ses performances économiques: plus la proportion d'adultes hautement instruits (les connaissances et les aptitudes à comprendre et à utiliser les informations contenues dans des textes) est importante,

([2]) Les EILA ont été menées entre 1994 et 1998 dans 20 pays à l'aide d'échantillons représentatifs de la population âgée de 16 à 65 ans.

([3]) La première phase de l'étude PISA a été menée en 2000 auprès d'élèves de 15 ans (à savoir des jeunes qui approchaient la fin de l'enseignement obligatoire) dans 32 pays. Elle a mesuré les acquis des élèves en lecture, mathématiques et sciences avec un accent spécifique sur la lecture. L'évaluation sera répétée tous les trois ans et une rotation de l'accent principal sera établie entre ces trois domaines.

plus le produit intérieur brut est élevé. Dans l'étude PISA 2000 (OCDE 2001c, p. 23), la **littératie mathématique** a été définie «comme l'aptitude d'un individu à identifier et à comprendre les divers rôles joués par les mathématiques, à porter des jugements fondés à leur propos et à s'y engager, en fonction des exiges de sa vie présente et future, de sa vie professionnelle, de sa vie sociale avec son entourage et ses proches, en tant que citoyen constructif, impliqué et réfléchi. La littératie mathématique désigne ici la capacité à utiliser de manière fonctionnelle les connaissances et compétences mathématiques et non la maîtrise des mathématiques telles qu'elles sont envisagées dans les programmes d'enseignement». Les aptitudes à la lecture, à l'écriture et au calcul sont également des compétences transversales. L'enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes et les aptitudes à la survie (AAAS) ([4]) définit la **littératie mathématique** comme «la connaissance et les aptitudes exigées pour gérer efficacement les demandes mathématiques de diverses situations».

Un groupe de compétences qui a fait l'objet de beaucoup d'attention ces dernières années sont les compétences dites **savoir-faire génériques**, également appelées compétences indépendantes des matières ou compétences transversales. Elles ne sont liées à aucune discipline spécifique mais peuvent être appliquées à un large éventail de domaines et de situations. Pour B. Rey (1996, p. 53), le terme «transversal» ne renvoie pas à des éléments communs à différentes compétences disciplinaires mais à un aspect supplémentaire et non-disciplinaire de ces compétences qui peuvent être utilisées dans d'autres domaines. La transférabilité et la flexibilité des savoir-faire génériques en font des outils inestimables pour une action réussie dans des environnements très temporaires où les compétences purement disciplinaires sont très éphémères. Parmi les compétences génériques, citons la communication, la résolution de problèmes, le raisonnement, le leadership, la créativité, la motivation, le travail en équipe et l'aptitude à apprendre. Cette dernière a notamment suscité beaucoup d'intérêt ces dernières années dans le contexte de l'apprentissage tout au long de la vie. À une époque de changements économiques, politiques et sociaux profonds, les citoyens doivent entretenir et actualiser leur savoir et leurs compétences de base en fonction de nouvelles exigences. Il leur faut donc savoir quand leurs connaissances sont dépassées et prendre l'initiative et les informations nécessaires pour les mettre à jour le moment venu. En d'autres mots, ils doivent être en mesure d'identifier des lieux d'apprentissage appropriés et être suffisamment motivés pour consacrer le temps et leurs efforts requis à la formation permanente. Ainsi, la formation volontaire, à un rythme propre tout au long de la vie, est devenue la clé d'un perfectionnement personnel et professionnel. Dans ce contexte, on accorde beaucoup d'attention aujourd'hui au rôle critique de la compétence métacognitive, la capacité à comprendre et à maîtriser sa propre réflexion et son propre processus d'apprentissage. Cette compétence permet aux individus de prendre conscience de la manière et de la raison pour laquelle ils acquièrent, traitent et mémorisent différents types de connaissances. Ils sont ainsi en mesure de choisir la méthode d'apprentissage et l'environnement qui leur convient et de continuer à les adapter si nécessaire. La formation devient une expérience gratifiante et agréable avec moins de risques d'abandon.

([4]) L'enquête AAAS, réalisée par l'*Educational Testing Service,* est prévue pour fournir des informations sur les aptitudes et attitudes des adultes de 16 à 65 ans dans les domaines suivants: écriture et lecture de documents, calcul, raisonnement analytique/résolution de problèmes, travail en équipe et maîtrise des TIC. À ce jour 18 pays ont confirmé leur participation.

Avec les savoir-faire et les connaissances, les attitudes constituent la troisième caractéristique qui décrit une compétence. Le dictionnaire Le Robert ([5]) définit l'attitude comme «un ensemble de jugements et de tendances qui poussent à un comportement». Dans le contexte éducatif, les attitudes sont très étroitement associées aux **compétences personnelles** comme la curiosité, la motivation, la créativité, le doute, l'honnêteté, l'enthousiasme, le respect de soi, la fiabilité, la responsabilité, l'initiative et la persévérance.

Les **compétences sociales** ou **interpersonnelles** et leur rôle dans l'intégration économique et sociale personnelle ont été étudiées par de nombreux chercheurs en pédagogie. Leur importance pour une participation réelle à toute communauté, notamment dans un environnement multiculturel et multilingue comme l'Union européenne, est indéniable. Dans des économies modernes orientées de plus en plus vers les services, de tels savoir-faire sont également une mesure importante de l'employabilité d'une personne. Ils renvoient à la capacité de développer et d'entretenir des relations privées et professionnelles grâce à une communication efficace, un travail d'équipe, des compétences linguistiques, la prise de conscience et le respect des autres cultures et traditions. Un niveau élevé de compétence sociale favorise par ailleurs les compétences personnelles comme le respect de soi, la motivation, la persévérance et l'initiative. Une compétence sociale particulière, à savoir la citoyenneté, fait actuellement l'objet de beaucoup d'intérêt aux niveaux local et européen. Elle est définie comme la participation avisée et active des individus à la communauté à laquelle ils appartiennent. Les citoyens européens sont membres de nombreuses communautés aux niveaux local, régional, national et international, qui leur confèrent des identités séparées mais complémentaires. L'engagement citoyen repose sur la connaissance de ses droits et obligations en tant que membre d'une certaine communauté mais également sur la confiance et l'engagement nécessaires pour exercer ces droits et assumer ses obligations. Il suppose la perception et le respect des règles et institutions qui gouvernent la vie dans des sociétés pluralistes. La citoyenneté active va toutefois aussi de pair avec un engagement envers la pérennité comme une manifestation de solidarité avec les générations futures.

Aujourd'hui, une importance considérable est par ailleurs accordée aux TIC et aux langues étrangères. Selon l'objectif qu'elles poursuivent, les compétences dans ces domaines sont classées comme académiques, techniques, génériques ou sociales. Les progrès de la technologie des télécommunications et des microprocesseurs ont élargi, intensifié et modifié la manière dont nous communiquons. Les **TIC** ont révolutionné les affaires, l'administration publique, l'éducation et le foyer. L'étendue de leurs implications économiques et sociales a fait de l'accès universel à l'informatique et à Internet une priorité absolue. En raison du volume d'informations disponibles en ligne, l'aptitude à accéder, à sélectionner et à gérer les données utiles est considérée comme une compétence clé. La culture informatique, ou utilisation concrète et rationnelle des TIC, est la clé d'une participation réussie à la société de l'information. La maîtrise des TIC fait également office de catalyseur pour l'aptitude à la lecture, à l'écriture, au calcul et à de nombreuses compétences disciplinaires. La connaissance des pratiques de la messagerie, du courrier électronique et des salles de conversation est une compétence sociale pour tout utilisateur du cyberespace. Des carences dans l'accès en ligne et une compétence en TIC

([5]) Le nouveau Petit Robert, Dictionnaires Le Robert, Paris, juin 2000.

insuffisante chez certains groupes de population peut avoir des répercussions sérieuses pour la cohésion sociale en créant une fracture numérique entre les privilégiés et les exclus de l'information.

La compétence en **langues étrangères** est depuis longtemps reconnue comme une ressource économique et sociale indispensable dans une Europe culturellement et linguistiquement multiple et au-delà. La compétence en langues étrangères ne se limite pas au vocabulaire technique dans une langue particulière mais comprend aussi l'ouverture à d'autres cultures et le respect d'autrui et de ses compétences et acquis. L'apprentissage d'autres langues promeut un sens accru de l'identité et donne le sentiment d'appartenir à plus d'une communauté linguistique et culturelle. Il augmente également les possibilités d'emploi, d'éducation et de loisirs qui, à leur tour, peuvent être à l'origine d'une foule de compétences personnelles, sociales et professionnelles. L'élargissement prévu de l'Union européenne ne peut qu'accentuer l'importance de l'apprentissage des langues.

La maîtrise des concepts de base de la **science** et des **technologies** est aussi citée fréquemment comme une compétence clé. PISA 2000 (OCDE 2001c, p. 25) définit la culture scientifique «comme la capacité d'utiliser des connaissances scientifiques, d'identifier les questions et de tirer des conclusions fondées sur les faits, en vue de comprendre le monde naturel et de prendre des décisions à son propos, ainsi que de comprendre les changements qui y sont apportés par l'activité humaine». L'absence de ces aptitudes a de graves répercussions sur la poursuite des études et l'employabilité dans de nombreux domaines. La capacité à comprendre et à appliquer des concepts scientifiques favorise également le développement des compétences génériques de résolution de problèmes, de raisonnement et d'analyse. En expliquant l'effet des activités humaines sur la nature, cette maîtrise encourage aussi la prise de conscience des questions écologiques, un autre élément de la citoyenneté active.

Acquisition de compétences clés jusqu'à la fin de l'enseignement obligatoire

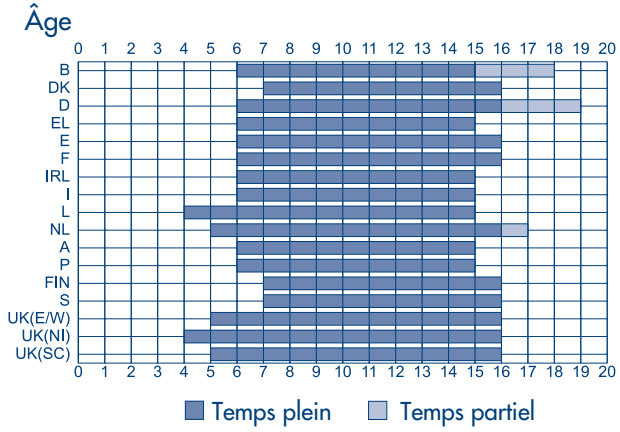
Après avoir identifié certains groupes de compétences clés, il convient d'examiner où, quand et comment ils doivent être acquis. À l'évidence, à l'école pendant la période d'enseignement obligatoire. Alors que la formation tout au long de la vie est considérée de plus en plus souvent comme une responsabilité individuelle, la société ne doit pas moins demeurer garante des fondations et donner aux jeunes générations le bagage nécessaire en matière de compétences clés. Toutes seules, les écoles ne peuvent toutefois offrir aux jeunes la gamme complète des compétences clés. La formation informelle par l'intermédiaire de la famille, d'amis, de collègues, des médias ou au sein d'organisations de jeunesse, de groupes politiques ou religieux est tout aussi importante quand il s'agit de développer des compétences cognitives, sociales et personnelles. Les connaissances et les aptitudes acquises dans l'enseignement formel peuvent devenir des compétences quand elles sont utilisées dans un contexte moins formel. Il en va de même des connaissances et aptitudes acquises hors de l'école qui, appliquées en milieu scolaire, peuvent se transformer en compétences. L'interaction complémentaire entre les écoles et les communautés qui les entourent est l'une des pierres angulaires de la préparation réussie à une vie d'adulte.

Enseignement formel

En tant que service public, l'enseignement obligatoire cherche à donner à tous les jeunes apprenants d'un certain groupe d'âge le même ensemble de compétences clés afin de les préparer à s'insérer efficacement dans la vie en dehors de l'école. La demande variable de compétences dans une société basée sur la connaissance a incité des pays européens à se pencher attentivement sur la durée de l'enseignement obligatoire ainsi que sur le contenu des programmes et les méthodes pédagogiques. Dans tous les États membres, la fin de l'enseignement obligatoire dépend de l'âge de l'élève et non de l'acquisition d'un certain niveau de compétences clés.

Dans l'Union européenne, l'enseignement obligatoire s'étend sur une période de 9 à 13 ans. Certains pays passent de l'obligation d'enseignement à temps plein à l'obligation à temps partiel pendant la (les) dernière(s) année(s). En général, l'enseignement obligatoire commence à l'âge de 6 ans, sauf au Luxembourg et en Irlande du Nord où les enfants doivent suivre un enseignement obligatoire dès l'âge de 4 ans. En bref, tous les enfants entre 7 et 15 ans dans l'Union européenne suivent un enseignement à temps plein. Selon le pays, certains d'entre eux auront déjà suivi une forme d'instruction préprimaire avant de commencer l'enseignement obligatoire. À la fin de l'enseignement primaire, seuls les élèves en Allemagne, au Luxembourg et en Autriche choisissent une filière ou un type d'enseignement spécifique.

FIGURE 1: DURÉE DE L'ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE EN EUROPE, 2001/2002.



Source: Eurydice.

Les objectifs éducatifs énumèrent le savoir, les aptitudes et les compétences que les jeunes devraient avoir acquis lorsqu'ils atteignent un certain âge ou un niveau d'enseignement particulier. Les programmes d'études traduisent ces objectifs en contenu pédagogique qui est presque invariablement divisé en matières ou disciplines. Perkins et Salomon (dans *Transfer at Risk*) prétendent que «l'enseignement souffre de ce qu'on pourrait appeler un «programme

déconnecté». Certaines matières sont enseignées de manière emboîtée dans d'autres et complètement séparée de la vie des élèves hors des murs de l'école, et, pire encore, de leur vie après l'enseignement obligatoire. Il s'agit partiellement d'un problème de transfert mais ce programme déconnecté traduit aussi partiellement des traditions bien ancrées dans la pratique pédagogique». Le défi consiste à organiser les programmes de manière à démontrer l'interrelation entre le contenu des différentes matières et des différents sujets. Simultanément, les programmes doivent confirmer aux élèves la relation entre l'enseignement d'une matière et la vie réelle afin de montrer l'utilité de la formation.

L'objectif final de l'école est la préparation des apprenants à un fonctionnement efficace en dehors du contexte scolaire. Il en résulte une acquisition de connaissances, de savoir-faire et de compétences qui peuvent être transférés vers des situations réelles. La recherche a toutefois démontré que de nombreux individus ne réussissent pas à appliquer les connaissances et savoir-faire acquis dans un contexte spécifique à une nouvelle situation. L'absence de cette aptitude empêche même des élèves très instruits de devenir des adultes avisés.

Des chercheurs en pédagogie ont tenté de trouver des réponses à plusieurs questions: quel accent faut-il mettre sur l'acquisition de compétences transversales et sur l'enseignement de connaissances et de compétences disciplinaires? La compétence peut-elle être enseignée ou les apprenants doivent-ils eux-mêmes développer leur compétence en combinant la bonne attitude avec les connaissances et savoir-faire enseignés? Les savoir-faire transversaux peuvent-ils être enseignés comme des matières distinctes ou doivent-ils par définition être intégrés à d'autres matières, et, le cas échéant, lesquelles? Des connaissances disciplinaires doivent-elles être enseignées en tant que telles ou utilisées comme un moyen de développer des compétences générales transférables? Quelles méthodes d'enseignement facilitent et encouragent le transfert nécessaire pour que les individus prennent leur vie en charge?

Au cours de la première moitié du XXe siècle, le comportementalisme a été l'approche dominante de l'enseignement et de la formation. Il définit l'enseignement comme une modification du comportement induit par des stimuli extérieurs. L'instruction transfère les connaissances et les savoir-faire de l'enseignant à l'apprenant. La consolidation positive encourage la réponse souhaitable des élèves. Pendant les années 1960, ce modèle a été progressivement remplacé par les approches cognitiviste et constructiviste qui partagent des similitudes fondamentales malgré des différences importantes. Le cognitivisme analyse le processus mental qui conduit à l'acquisition des connaissances. Le cerveau humain est considéré comme un processeur d'information; l'émergence des ordinateurs à la même époque a d'ailleurs alimenté cette vision des choses. Les informations comme entrées sont converties en symboles, traitées et stockées en mémoire d'une manière significative. L'instruction doit dès lors créer des environnements d'apprentissage et développer des stratégies de formation qui favorisent le traitement optimal. Selon le constructivisme, les élèves construisent des représentations symboliques des connaissances et des concepts mentaux. La formation n'est pas considérée comme une simple addition de nouvelles représentations aux connaissances et certitudes antérieures mais comme une réorganisation de l'ancien savoir afin d'y intégrer de nouveaux éléments et, par conséquent, construire de nouvelles structures cognitives et les stocker en mémoire. Les expériences de cha-

cun diffèrent, tout comme les manières d'établir des liens entre les connaissances acquises et les savoirs nouveaux. L'instruction encourage les élèves à interpréter activement le monde qui les entoure et à construire leurs connaissances et certitudes personnelles grâce à leur capacité de réflexion critique et à l'apprentissage indépendant. Le constructivisme social est l'une des écoles de pensée du constructivisme qui souligne l'importance du contexte culturel et social de l'apprentissage. Les élèves découvrent et interprètent le monde autour d'eux par leur participation active et leur interaction avec ce monde. Les professeurs ne contrôlent plus le processus d'apprentissage mais le facilitent.

L'enseignement par transfert exige un glissement des méthodes d'enseignement centrées sur l'enseignant vers celles axées sur l'apprenant. Les enseignants ne fournissent alors plus les connaissances à mémoriser mais aident les élèves dans leur processus de construction de compétences. À partir de leurs connaissances et de leurs expériences antérieures, ils enseignent des connaissances disciplinaires mais favorisent aussi les aptitudes de réflexion créative et critique et la capacité à apprendre en impliquant les élèves dans le travail en classe. L'acquisition de compétences impose un engagement de la part de l'apprenant. Le rôle de l'enseignant consiste à faciliter l'apprentissage en guidant les élèves dans leur effort pour appliquer leurs connaissances et savoir-faire à de nouvelles situations de manière à en faire des adultes compétents.

Circonstances informelles

Bien que les écoles soient un environnement formel où les compétence clés sont enseignées et apprises, elles offrent également une foule de situations d'apprentissage informelles. De nombreuses compétences clés, particulièrement les compétences sociales et personnelles, peuvent être acquises, pratiquées et renforcées hors de la classe. Les activités extrascolaires jouent un rôle majeur dans ce contexte. Les devoirs sont censés encourager non seulement les compétences disciplinaires mais aussi les compétences personnelles telles que la résolution de problèmes, le raisonnement, l'analyse, la motivation et la persévérance. La vie familiale est l'une des principales situations favorables à l'acquisition et au renforcement des compétences clés. Snow et Tabors (1996), dans leur analyse du transfert de littératie entre générations, concluent que l'influence des parents sur la litteratie est multiple et change en fonction de la phase de développement de l'enfant. Ils évoquent le rôle des parents dans le simple transfert de connaissances de l'écrit en développant les capacités orales et la motivation à poursuivre leurs études.

Outre l'école et la famille, de nombreuses pistes s'ouvrent aux élèves pour acquérir des connaissances, des savoir-faire et des compétences. De nombreux jeunes adhèrent à un club sportif, un cercle religieux, politique ou à d'autres organisations de jeunesse ou s'inscrivent dans une bibliothèque. Le nombre croissant de chaînes de télévision et de connexions Internet accessibles aux élèves à domicile leur fournit une pléthore de possibilités d'apprendre. Internet peut contribuer de manière considérable au renforcement des compétences. Il favorise les aptitudes de réflexion critique en exigeant des apprenants qu'ils sélectionnent dans la masse d'informations celles dont ils ont vraiment besoin. Les élèves doivent ainsi améliorer sans cesse leur capacité à apprendre et par conséquent ils améliorent nettement leurs compétences en termes d'auto-apprentissage. Les autorités éducatives doivent examiner de manière plus attentive le

niveau d'interaction et de coopération entre l'école et les très nombreuses occasions d'apprentissage informel et doivent fournir l'évaluation, et la certification qui en découle, des compétences acquises en environnement extrascolaire.

L'apprentissage en milieu informel dépend dans une large mesure de la motivation personnelle de l'apprenant et de sa capacité à apprendre. Il lui appartient d'acquérir le «savoir-qui» nécessaire pour trouver la communauté d'apprentissage la plus appropriée. En outre, ce type d'apprentissage exige et développe la compétence sociale car l'apprenant doit tisser et entretenir les relations nécessaires avec la communauté éducative. On pourrait ainsi soutenir que l'apprentissage non formel présente un plus grand potentiel de développement des compétences personnelles et sociales que l'enseignement formel.

Évaluation et certification des compétences clés

Après la Seconde Guerre mondiale et le boom économique des années 1950 et 1960, les pays européens sont devenus de plus en plus conscients du capital humain (connaissances, savoir-faire, attitudes et compétences cumulés de tous les citoyens) comme facteur principal de la promotion de la croissance économique et de la prospérité nationale. La récession économique et la rareté subséquente des ressources financières publiques dans les années 1980 ont contraint ces pays à se concentrer de plus en plus sur la qualité et la rentabilité de l'offre éducative. Avec la demande croissante de justification, le niveau atteint par les élèves a commencé à être utilisé comme un indicateur de la réussite des écoles à fournir aux jeunes générations les connaissances, savoir-faire et compétences nécessaires. Les résultats d'évaluation visent divers objectifs. Les autorités éducatives les utilisent pour suivre la qualité de l'offre éducative, pour reconnaître et éventuellement certifier le travail des élèves et comme indicateur de l'acquisition des finalités et des normes éducatives. Les employeurs potentiels s'appuient sur la certification des compétences clés comme une aide au choix des candidats au recrutement et à la formation continue. En ce qui concerne les élèves, la certification ou la sélection basée sur le résultat des examens exerce un pouvoir considérable sur leur vie en influençant leurs perspectives sur le marché de l'emploi et la poursuite des études. Les résultats de l'évaluation servent également de référence pour les individus, les écoles et les systèmes d'enseignement permettant de mesurer la performance des élèves par rapport à leurs semblables.

Certains auteurs mettent en lumière la faiblesse des systèmes d'examen traditionnels. Les épreuves sont souvent considérées comme trop orientées vers la mémorisation des informations et la production de la réponse «correcte» plutôt que vers l'application des connaissances par l'intermédiaire de la réflexion critique et créative. Puisque les enseignants et les élèves ont une idée raisonnable des questions d'examen probables, il y a un danger que l'enseignement et l'apprentissage soient réduits aux aspects du programme d'études les plus susceptibles d'être évalués par un examen. Le résultat indésirable de cette situation est que les connaissances factuelles sont apprises et mémorisées afin de réussir des examens et non en vue d'une mobilisation au cours de la vie adulte. Les diplômes et certificats décernés sur la base de ces examens récompensent uniquement la mémorisation de connaissances à un moment précis dans le temps ou valident la fin d'un niveau d'enseignement spécifique. Le type d'évaluation exerce

dès lors une influence prépondérante sur le contenu et les méthodes utilisées pour enseigner et apprendre.

Pour être évalués, les élèves doivent témoigner de leurs connaissances, savoir-faire ou compétences à travers le niveau de performance et celui-ci doit être mesurable. Selon M. Romainville (2000), évaluer une compétence signifie fondamentalement déterminer l'inférence. L'évaluateur doit déduire d'une certaine réalisation la probabilité qu'un élève précis a développé une certaine compétence. M. Kalika (Institut de la Méditerranée, 1998, p. 122) établit une distinction entre les *compétences potentielles* et les *compétences constatées*. Seules ces dernières peuvent être testées et reconnues alors que dans le cas des premières il est uniquement possible de témoigner du potentiel d'un individu à développer ces compétences. Confrontés à de telles difficultés, les examens tendent à se concentrer sur l'examen de connaissances comme une mesure beaucoup plus aisée de ce que les élèves ont acquis.

Dans les sociétés basées sur le savoir, l'éducation est considérée comme l'un des vecteurs majeurs du progrès économique et social. Il en résulte qu'améliorer – ou au moins conserver – des normes éducatives représente une priorité absolue de toute politique d'éducation. Pour alimenter le débat sur la manière d'améliorer les résultats scolaires tout en limitant les dépenses, des pays se sont penchés plus attentivement sur les pratiques dans d'autres pays en Europe et en dehors. Un nombre croissant de comparaisons transnationales des connaissances des élèves dans des matières principales et des compétences clés ont été conduites sous les auspices de l'IEA et de l'OCDE dans un nombre variable de pays.

Indicateurs et *benchmarking*

Les indicateurs pédagogiques sont destinés à donner aux décideurs politiques un signe ou une meilleure compréhension des aspects significatifs des systèmes d'enseignement. Pour que des statistiques ou autres données puissent faire office d'indicateurs, elles doivent être comparées à un point de référence quelconque (comme une norme pédagogique, une mesure antérieure de cet aspect ou la performance d'un autre établissement ou système scolaire). La mesure finale de l'efficacité de l'enseignement obligatoire à développer des compétences clés est leur transposition réussie dans la vie quotidienne hors de l'école. Les écoles sont capables d'évaluer les connaissances et les savoir-faire des élèves mais pas nécessairement leurs compétences. Les résultats d'examen ne doivent dès lors pas être considérés comme une mesure absolue mais plutôt comme un indicateur de l'acquisition de compétences clés. C'est la performance de l'individu sur le lieu de travail et dans sa vie privée qui fournira la preuve indéniable de l'efficacité des canaux de formation formels et informels.

En raison de l'accent croissant sur la qualité et la rentabilité de l'éducation, les indicateurs ne cessent d'alimenter le débat et les décisions sur les réformes éducatives dans tous les États membres. Ils constituent des instruments puissants entre les mains des décideurs politiques. Ils doivent être interprétés avec discernement, en tenant compte de toutes les variables d'entrée (par exemple les caractéristiques des élèves) et de processus variables (par exemple les méthodes d'enseignement) qui influencent les résultats. Les indicateurs et les points de repère suscitent la

prise de conscience, fournissent un point central et stimulent les élèves, les enseignants, les écoles et le système éducatif à améliorer la performance.

Un système de repères comme outil d'amélioration de la qualité n'a que récemment fait son entrée dans l'univers des services publics. Il a été mis au point dans le monde des affaires où les entreprises ont examiné les pratiques de leurs concurrents les plus performants afin de savoir pourquoi ils ont brillamment réussi. Le Code de conduite européen du *benchmarking* définit le *benchmarking* comme «le processus qui consiste à identifier et apprendre grâce aux bonnes pratiques dans d'autres organisations». En éducation, il appartient généralement aux autorités publiques compétentes d'identifier, à l'aide d'indicateurs, les bonnes pratiques à domicile ou à l'étranger en appliquant des critères qui répondent à des exigences spécifiques. La prochaine étape sera d'analyser comment le partenaire du *benchmarking* a réussi à dégager une bonne pratique et si le même procédé peut être transposé dans un foyer. L'étape finale sera de créer les conditions nécessaires pour la mise en place de la performance évaluée. Combler le fossé ne met toutefois pas un terme à l'exercice de *benchmarking*. L'identification de la bonne pratique doit rester un processus permanent.

Développements au niveau international

En répondant au questionnaire, de nombreux pays ont mentionné que leur approche quant à l'élaboration des programmes d'études et que leur regard quant aux compétences clés ont été influencés par les développements aux niveaux européen et international. En mars 2000, lors du Conseil européen de Lisbonne, l'Union européenne s'est fixé le nouvel objectif stratégique de devenir «l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale» (Conseil européen 2000, paragraphe 5). En février 2001, dans la ligne de ce mandat, le Conseil de l'éducation a adopté le Rapport sur les objectifs concrets futurs des systèmes d'éducation (Commission européenne 2001b) qui identifiait trois objectifs stratégiques et 13 objectifs associés pour les dix prochaines années (pour plus d'informations, voir l'annexe 1). Un programme de travail détaillé pour la mise en œuvre de ces objectifs a été adopté en février 2002 (Conseil de l'Union européenne 2002).

Le Conseil européen de Lisbonne a également appelé les États membres, le Conseil et la Commission a adopté un cadre européen définissant «les nouvelles compétences de base dont l'éducation et la formation tout au long de la vie doivent permettre l'acquisition: compétences en technologies de l'information, langues étrangères, culture technologique, esprit d'entreprise et aptitudes sociales» (Conseil européen 2000, paragraphe 26). Le conseil européen de Stockholm en mars 2001 a confirmé l'importance de ces matières et a défini l'amélioration des compétences de base, des TIC, des mathématiques, des sciences et de la technologie comme des domaines prioritaires. La Commission a mis sur pied un groupe de travail d'experts sélectionnés par les États membres pour chacune des trois priorités mentionnées ci-dessus. Après une série de réunions en automne 2001 et au printemps 2002, le groupe sur les compétences de base a proposé les huit principaux domaines de compétences clés suivants:

- la communication en langue maternelle,
- la communication en langues étrangères,
- les TIC,
- la numératie et les compétences en mathématiques, sciences et technologie,
- l'esprit d'entreprise,
- les compétences interpersonnelles et civiques,
- apprendre à apprendre,
- la culture générale.

Le Conseil européen de Barcelone en mars 2002 réitère l'appel de l'Union européenne pour d'autres actions dans le domaine des compétences de base. Les langues étrangères et la littératie numérique ont été choisies comme deux compétences clés méritant davantage d'attention. En particulier, le Conseil a annoncé son soutien pour l'apprentissage précoce des langues étrangères et l'introduction générale d'un certificat d'utilisateur d'Internet et des ordinateurs pour les élèves de l'enseignement secondaire. En outre, il a appelé à la promotion de la dimension européenne dans l'éducation et son insertion dans les travaux sur les compétences de base d'ici 2004.

Simultanément, de nombreux documents, programmes et actions de l'Union européenne concernaient l'identification et la promotion des compétences clés. Étant donné la relation étroite entre l'éducation et la formation, et l'emploi, l'action dans le domaine des compétences clés est partie intégrante de la coopération européenne en éducation et de la politique communautaire en matière d'emploi. L'un des premiers documents fut le Livre blanc sur l'éducation et la formation (Commission européenne 1996) qui, dans ses premiers objectifs pour une société de l'apprentissage, proposait la création d'un processus européen permettant de confronter et de diffuser largement les définitions des «compétences clés» et de trouver les meilleurs moyens de les acquérir, de les évaluer et de les certifier. Il défie l'utilisation acceptée des qualifications sur papier pour témoigner de l'acquisition d'un ensemble de compétences à la fin de l'enseignement général. Il suggère d'ajouter à ce système la certification possible d'aptitudes individuelles ou partielles. Le Mémorandum sur l'éducation et la formation tout au long de la vie (Commission européenne 2000b) dans son premier message clé réclame de nouvelles compétences de base pour tous. Les nouvelles compétences de base sont définies comme les compétences indispensables à la participation active dans la société et l'économie de la connaissance. Tout en attirant l'attention sur les nouvelles compétences de base – comme mis en évidence dans les conclusions du Conseil européen de Lisbonne – le mémorandum souligne aussi l'importance des qualifications de base traditionnelles que sont l'écriture, la lecture et le calcul. Une éducation de base de haute qualité est présentée comme un fondement essentiel pour une participation soutenue à la société de la connaissance, avec une référence particulière à la compétence «apprendre à apprendre».

Les compétences en matière de TIC sont au centre de l'initiative *eLearning* qui a abouti, à ce jour, à deux plans d'action. Le principal objectif de *eEurope* 2002 (Conseil de l'Union européenne 2000) est de connecter toutes les écoles à l'Internet et d'améliorer leur accès aux ressources multimédias. Le plan d'action *eEurope* 2005 (Commission européenne 2002b), adopté récemment, va au-delà du problème de l'accès et vise à améliorer le taux de culture numérique avec l'aide des services publics en ligne, y compris l'éducation.

Les efforts pour développer une politique de l'emploi coordonnée a mené à la création d'une Stratégie de l'emploi basée sur les «processus» de Luxembourg, de Cardiff et de Cologne. Elle implique la coordination de stratégies nationales d'emploi sous la forme de directives d'emploi publiées annuellement. Celles pour 2001 (Conseil de l'Union européenne 2001) déclarent à propos du développement des compétences pour le nouveau marché du travail dans le contexte de l'éducation et de la formation tout au long de la vie: «Les États membres sont appelés à améliorer la qualité de leurs systèmes d'enseignement et de formation, ainsi que les programmes d'études y afférents, …, afin de donner aux jeunes les compétences de base pertinentes pour le marché du travail et nécessaires pour participer à l'éducation et à la formation tout au long de la vie; pour réduire la littératie des jeunes et des adultes…».

Le plan d'action de la Commission en matière de compétences et de mobilité (Commission européenne 2002a) demande aux systèmes d'éducation et de formation de mieux répondre aux besoins du marché du travail. Il recommande que tous les citoyens aient la possibilité d'acquérir gratuitement certaines compétences clés, y compris la lecture, l'écriture et le calcul, mais aussi les mathématiques, les sciences, la technologie, les langues étrangères, les aptitudes permettant d'«apprendre à apprendre», la sensibilisation culturelle, les compétences sociales/personnelles, l'esprit d'entreprise et la culture technologique (y compris les compétences relatives aux TIC).

Dans un contexte international plus large, l'*International Association for Educational Achievement* (IEA) et l'OCDE ont fortement influencé la définition et l'évaluation des compétences (clés). Dans les sociétés basées sur la connaissance, l'éducation est considérée comme l'un des principaux vecteurs du progrès économique et social. Il s'en suit qu'améliorer, ou au moins maintenir, les normes pédagogiques est une priorité politique majeure. Pour nourrir le débat sur la manière d'améliorer les résultats des élèves tout en maintenant les dépenses dans des limites raisonnables, les pays ont commencé, dans les années 1960, à observer de façon plus attentive les pratiques des autres pays. Un nombre de plus en plus important de comparaisons entre les pays quant aux résultats des élèves dans les matières principales et les compétences clés, avec un nombre variable de participants, ont été réalisées sous les auspices de l'IEA et de l'OCDE.

La figure 2 illustre le nombre croissant et la diversité de ces enquêtes internationales au cours des dernières décennies. Les tests internationaux doivent être culturellement neutres et significatifs dans toutes les langues impliquées. Pour cette raison, les sciences exactes et la langue d'enseignement sont plus sujets aux comparaisons internationales que les compétences sociales, civiques ou personnelles qui sont fortement influencées par la société particulière concernée.

Les matières et les compétences sélectionnées pour ces enquêtes, ainsi que la fréquence de leur évaluation, reflètent cette difficulté. PISA 2000 était la première enquête internationale à évaluer également les compétences transversales, telles que la motivation des étudiants, d'autres aspects du comportement des étudiants par rapport à l'apprentissage, la familiarisation avec les ordinateurs et l'auto-apprentissage. D'autres études PISA prolongent cette pratique en examinant les compétences de résolution de problèmes et les compétences en matière de TIC.

FIGURE 2. PARTICIPATION DES ÉTATS MEMBRES DE L'UE AUX ÉTUDES INTERNATIONALES D'ENVERGURE SUR LES RÉSULTATS PÉDAGOGIQUES DEPUIS 1960.

Enquête internationale sur l'évaluation		Réalisée par	Année de référence	Connaissances, aptitudes et compétences examinées	Groupe d'âge concerné	B fr	B de	B nl	DK	D	EL	E	F	IRL	I	L	NL	A	P	FIN	S	UK (E/W/NI)	UK (SC)
FIMS	*First International Mathematics Study*	IEA	1964	Mathématiques	13, étudiants préuniversitaires	●	●	●		●			●				●			●	●	●	●
FISS	*First International Science Study*	IEA	1970-71	Sciences	10, 14, étudiants secondaires en terminal	●		●		●			●		●		●			●	●	●	●
	Study of Civic Education	IEA	1971	Éducation civique	10, 14, étudiants secondaires en terminal					●				●	●		●			●	●		
SIMS	*Second International Mathematics Study*	IEA	1980-82	Mathématiques	10, 13, étudiants secondaires en terminal	●		●					●			●	●			●	●	●	●
SISS	*Second International Science Study*	IEA	1983-84	Sciences	10, 14, étudiants secondaires en terminal										●		●			●	●	●	
IAEP-1	*International Assessment of Educational Progress*	*Educational Testing Service*	1988	Mathématiques, sciences	13							●		●								●	●
COMPED	*Computers in Education*	IEA	1989 and 1992	Technologie de l'information et de la communication (TIC)	10, 13, avant-dernière année du secondaire	●		●		●	●	●	●		●	●	●	●	●				
RLS	*Reading Literacy Study*	IEA	1990-91	Littératie de la lecture	9, 14	●			●	●	●	●	●	●	●		●		●	●	●		
IAEP-2	*International Assessment of Educational Progress*	*Educational Testing Service*	1991	Mathématiques, sciences	9, 13							●	●	●								●	●
TIMSS	*Third International Mathematics and Science Study*	IEA	1994-99	Mathématiques, sciences	9, 13	●		●	●	●	●	●	●	●	●		●	●	●	●	●	●	●
EILA	Enquête internationale sur la littératie des adultes	OCDE, Statistique Canada	1994	Littératie	Adultes 16-65					●							●				●		

Source: Eurydice.

FIGURE 2 (SUITE): PARTICIPATION DES ÉTATS MEMBRES DE L'UE AUX ÉTUDES INTERNATIONALES D'ENVERGURE SUR LES RÉSULTATS PÉDAGOGIQUES DEPUIS 1960.

Enquête internationale sur l'évaluation		Réalisée par	Année de référence	Connaissances, aptitudes et compétences examinées	Groupe d'âge concerné	B fr	B de	B nl	DK	D	EL	E	F	IRL	I	L	NL	A	P	FIN	S	UK (E/W/NI)	UK (SC)
CIVED	*Civic Education Study*	IEA	1994-2002	Éducation civique	14, 16-18	●			●	●	●				●		●		●	●	●	●	
EILA	Enquête internationale sur la littératie des adultes	OCDE, Statistique Canada	1996-98	Écriture et lecture	Adultes 16-65			●	●	●				●	●		●			●		●	●
TIMSS-R	*Third International Mathematics and Science Study Repeat*	IEA	1997-2000	Mathématiques, sciences	9, 13			●	●		●	●	●	●	●		●	●	●	●		●	
PIRLS	*Progress in International Reading Literacy Study* 2001	IEA	1999-2003	Littératie de la lecture	9, 10					●	●		●		●		●				●	●	●
PISA	Programme international pour le suivi des acquis des élèves	OCDE	2000	Lecture, mathématiques et sciences Compétences transversales	15	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
TIMSS	*Trends in Mathematics and Science Study* 2003	IEA	2000-04	Mathématiques et sciences	9, 13			●	●		●	●			●		●				●	●	●
AAAS	Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes et les aptitudes à la survie	OCDE, Statistique Canada	2001-02	Écriture et lecture, calcul, raisonnement analytique/résolution de problèmes, travail en équipe, TIC	Adultes 16-65			●							●		●	●					
PISA	Programme international pour le suivi des acquis des élèves	OCDE	2003	Mathématiques, écriture et lecture, calcul Compétences transversales	15	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
PISA	Programme international pour le suivi des acquis des élèves	OCDE	2006	Science, mathématiques, écriture et lecture Compétences transversales	15	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●		

Source: Eurydice.

NB:
- Bien que les unités nationales aient vérifié attentivement l'information contenue dans ce tableau, son exactitude ne peut être garantie dans tous les cas car des difficultés occasionnelles ont pu surgir pour obtenir une confirmation officielle de toutes les sources impliquées.
- Toute l'information sur la participation à des études IEA jusqu'en 1990 est basée sur l'information publiée par l'*International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (1995).

Notes complémentaires

Belgique: au moment de l'étude FIMS, l'éducation était encore de la responsabilité de l'État fédéral.
Royaume-Uni (E/W/NI): l'Angleterre était impliquée dans toutes les études quantitatives. Le pays de Galles a participé à l'étude EILA (1997). L'Irlande du Nord était incluse dans l'étude EILA (1997) et PISA (2000). Aucune information n'est disponible quant à la participation du pays de Galles et de l'Irlande du Nord avant 1994.
Pays-Bas: n'a participé qu'à la Phase 1 (études de cas qualitatives) de l'étude CIVED.

ANNEXE 1

Les objectifs concrets futurs des systèmes d'enseignement et de formation dans l'Union européenne

Objectifs stratégiques concrets	**Objectifs associés**
Objectif 1 Améliorer la qualité et l'efficacité des systèmes d'éducation et de formation dans l'Union européenne	1. Améliorer l'éducation et la formation des enseignants et des formateurs 2. Développer les compétences nécessaires dans la société de la connaissance Accroître la littératie et la numératie Mettre à jour la définition des compétences de base pour la société de la connaissance Garder la capacité d'apprendre 3. Permettre à tous d'avoir accès aux TIC Équiper les écoles et les centres d'apprentissage Impliquer les enseignants et les formateurs Utiliser les réseaux et les ressources 4. Augmenter le recrutement dans les filières scientifiques 5. Optimiser l'utilisation des ressources Améliorer l'assurance qualité Assurer une utilisation efficace des ressources
Objectif 2: Faciliter l'accès de tous aux systèmes d'éducation et de formation	1. Créer un environnement propice à l'apprentissage 2. Rendre l'éducation et la formation plus attrayantes 3. Favoriser la citoyenneté active, l'égalité des chances et la cohésion sociale
Objectif 3 Ouvrir au monde extérieur les systèmes d'éducation	1. Renforcer les liens avec le monde du travail, la recherche et la société dans son ensemble 2. Développer l'esprit d'entreprise 3. Améliorer l'enseignement des langues étrangères 4. Accroître la mobilité et les échanges 5. Renforcer la coopération européenne

Premiers résultats de l'enquête

L'intention de la présente enquête était de fournir aux acteurs nationaux et européens des informations actualisées sur la définition et l'identification de compétences clés dans les États membres de l'Union européenne. Afin de connaître l'interprétation de ce concept dans chaque pays et de montrer la vaste gamme des caractéristiques et terminologies qui s'y rapportent, aucune définition précise d'une «compétence clé» n'a été donnée dans le questionnaire. La seule recommandation générale aux pays participants était qu'ils devaient interpréter la notion de «compétence clé» comme un ensemble de connaissances, de savoir-faire et d'attitudes essentiels à tous les individus pour mener pleinement leur vie en tant que membres actifs de la société.

Une approche totalement opposée à l'enquête aurait consisté à fournir aux États membres une liste prédéterminée de compétences clés pour voir si leur système éducatif avait contribué à leur développement. Cette approche n'a toutefois pas été retenue, principalement parce qu'aucune liste de ce type n'existe pour l'instant dans l'Union européenne. Compte tenu de l'intérêt accru pour les compétences clés et l'engagement soutenu du groupe de travail mis en place par la Commission européenne pour l'identifier sur la base d'une définition commune, un tel cadre européen commun pourrait se concrétiser dans un proche avenir. Si tel devait être le cas, il pourrait être judicieux d'envisager la nécessité de réaliser une nouvelle enquête à partir de cette liste officielle.

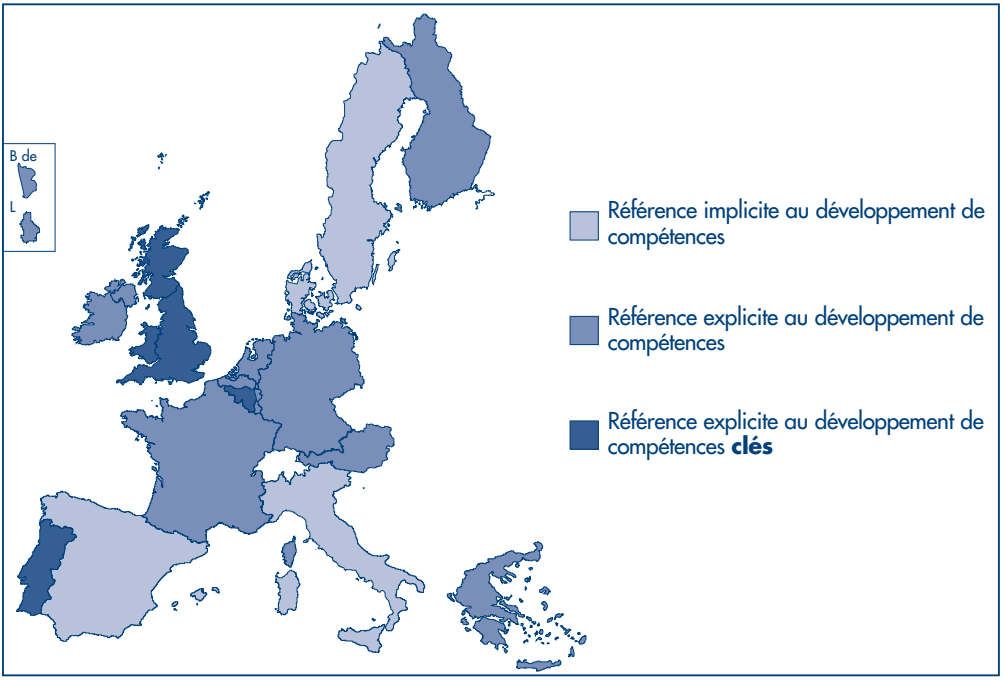
L'enquête a démontré que la détermination de compétences (clés) était autant une question de terminologie que de conceptualisation. L'examen des objectifs pédagogiques mentionnés dans les programmes de l'enseignement obligatoire a révélé que tous comportaient des références implicites ou explicites au développement de compétences. Une référence implicite signifie que le programme spécifie la nature des connaissances, des savoir-faire ou des attitudes à enseigner sans réellement utiliser le terme «compétence». À l'opposé, des programmes qui font une référence explicite aux compétences utilisent le terme. Le nombre de compétences à développer varie considérablement d'un pays à l'autre et peut dépasser la dizaine. Cependant, quelques pays ont formulé des objectifs pédagogiques qui comprennent le développement d'un nombre plus limité de compétences. Ces compétences sont considérées comme essentielles pour participer activement à la vie en société. En général, on les appelle «compétences clés» mais de nombreux autres termes sont également utilisés. Le fait que certains pays n'emploient pas ce terme – ou un autre très proche – ne signifie pas que leurs systèmes éducatifs ne s'intéressent pas à de telles compétences. Plusieurs pays dans lesquels le terme «compétence clé» n'appartient pas au vocabulaire éducatif n'en ont pas moins fixé une liste précise de compétences dont le développement est considéré d'une importance capitale. Néanmoins, la présente enquête se concentre principalement sur les compétences réellement qualifiées de «compétences clés» par lesdits pays.

Les programmes d'études fixés par l'autorité centrale dans tous les pays participants expliquent ce qu'ils considèrent être les objectifs généraux et disciplinaires spécifiques de l'éducation. En règle générale, les objectifs pédagogiques renvoient au développement intellectuel, émotionnel et physique des élèves et, en tant que tels, ils exercent une influence dominante sur le

contenu du programme et la méthode d'enseignement. Certains pays expriment leurs objectifs en indiquant ce que le système éducatif, à travers les écoles, doit entreprendre pour soutenir ce développement. D'autres formulent les objectifs pédagogiques du point de vue des élèves, spécifiant les connaissances, les savoir-faire et les compétences qui devraient être acquis à la fin du parcours scolaire. Bien que les objectifs pédagogiques soient souvent exprimés en termes très généraux, il est possible d'identifier trois approches distinctes:

- l'acquisition de connaissances, savoir-faire ou capacités. Il n'existe aucune référence explicite aux compétences bien que leur développement soit envisagé implicitement;
- le développement de compétences, à savoir la capacité à appliquer dans des situations de vie réelles les connaissances et savoir-faire acquis à l'école;
- le développement de compétences clés, à savoir celles qui sont essentielles pour participer activement à la société.

FIGURE 3: MANIÈRE DONT LES PROGRAMMES D'ÉTUDES DANS LES ÉTATS MEMBRES DE L'UE ABORDENT LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES DANS L'ENSEIGNEMENT GÉNÉRAL OBLIGATOIRE. ANNEÉ DE RÈFERÉNCE 2002.



Source: Eurydice.

Raisons pour accorder davantage d'importance aux compétences clés dans les programmes d'études

L'enquête a démontré que le souci de qualité de l'enseignement, en termes de processus et de résultats, était la raison première pour mettre l'accent sur les compétences clés dans les programmes d'études. Ce souci vient de résultats pédagogiques variables d'une école à l'autre. Afin de couvrir autant d'aspects que possible du développement intellectuel et émotionnel des élèves, les objectifs pédagogiques sont souvent exprimés en termes plutôt généraux. Leur interprétation et leur mise en œuvre ont traditionnellement été confiées aux enseignants qui sont généralement aussi responsables du choix des méthodes d'enseignement et d'évaluation. Au cours des dernières décennies, les écarts dans les résultats pédagogiques obtenus par les écoles ont soulevé des questions dans le monde du travail et de la formation continue.

Les autres facteurs responsables sont l'accélération de l'internationalisation, la rapidité des progrès scientifiques et technologiques, en particulier dans les technologies de l'information et de la communication, et la complexité accrue des parcours professionnels. Tous les pays conviennent que la population doit être préparée à l'apprentissage tout au long de la vie et dans tous les contextes afin de relever ces défis et d'éviter les dangers de l'exclusion sociale. Les programmes en sont dès lors arrivés à s'intéresser plus à l'application réussie des connaissances et des savoir-faire qu'à leur transmission. Par conséquent, la plupart des responsables de l'éducation ont redéfini les objectifs pédagogiques en termes de compétences. Développer la capacité à appliquer les connaissances et les savoir-faire augmente la valeur du transfert. Ainsi, l'apprentissage devient plus attrayant et bénéfique pour l'individu et la société. Dans cette logique, certains systèmes éducatifs ont récemment centré leur attention sur les compétences où la valeur de transfert est la plus élevée. Applicables au plus grand nombre de situations de la vie réelle, elles sont potentiellement bénéfiques à tous.

Le concept de compétences clés dans l'enseignement général obligatoire

L'enquête a confirmé que l'enseignement des compétences de base ou compétences clés était traditionnellement l'apanage de l'enseignement professionnel. Toutefois, elle a aussi révélé qu'au cours de la dernière décennie, environ la moitié des pays européens ont reconnu l'importance des compétences clés pour les élèves, indépendamment du type d'enseignement qu'ils reçoivent. Par conséquent, l'interprétation du concept n'a cessé d'être étendu à l'enseignement général.

Pour l'instant, quatre systèmes éducatifs ont entièrement intégré le développement des compétences clés dans leurs programmes de l'enseignement général obligatoire. Six autres consacrent une attention particulière aux compétences clés dans des documents de politique générale ou au cours de leurs débats publics et se demandent s'il ne serait pas utile de leur donner plus d'importance. Quant aux autres, ils n'envisagent aucun changement de leurs programmes qui renvoient, soit implicitement, soit explicitement, aux compétences en général plutôt qu'aux compétences clés.

FIGURE 4: LE CONCEPT DE COMPÉTENCES CLÉS DANS LA TERMINOLOGIE DE L'ENSEIGNEMENT GÉNÉRAL OBLIGATOIRE DANS L'UNION EUROPÉENNE. ANNÉE DE RÉFÉRENCE 2002.

Pays/système éducatif	Termes utilisés	Définition
Systèmes éducatifs qui ont intégré les compétences clés dans leurs programmes		
B fr (1997)	*Socles de compétences Compétences terminales et savoirs requis*	Compétences transversales et disciplinaires dont la maîtrise est considérée comme nécessaire à l'intégration sociale et à la poursuite des études.
P (2001)	*Competências essencias* (compétences essentielles)	L'ensemble des connaissances et savoir-faire généraux et disciplinaires considérés comme essentiels pour tous les citoyens dans la société moderne.
UK (E/W) (2000)	*Key skills* (compétences clés)	Compétence génériques dont les individus ont besoin pour participer à une force de travail flexible, adaptable et concurrentielle et pour l'apprentissage tout au long de la vie.
UK (SC) (2000)	*Core Skills* (compétences essentielles)	Vastes compétences transférables dont les individus ont besoin pour participer pleinement, activement et de manière responsable à la société.
Systèmes éducatifs qui débattent publiquement l'éventualité d'une intégration des compétences clés dans leurs programmes		
B de	*Schlüsselkompetenzen* (compétences clés)	Compétences disciplinaires qui doivent être acquises par chaque élève.
B nl	*Sleutelcompetenties* (compétences clés)	Compétences transférables (applicables dans de nombreuses situations et contextes) et multifonctionnelles (qui peuvent être utilisées pour atteindre plusieurs objectifs, résoudre différents problèmes et réaliser différentes missions).
D	*Schlüsselkompetenzen* (compétences clés); *Basiskompetenzen* (compétences de base); *Schlüsselqualifikationen* (qualifications clés)	Compétences transversales et disciplinaires qui représentent un ensemble logiquement cohérent d'attitudes, de valeurs, de connaissances et de savoir-faire indispensables pour fonctionner efficacement aux niveaux personnel et professionnel.
L	*Compétences de base*	Les connaissances et savoir-faire qui permettent aux enfants d'apprendre et d'étudier.
A	*Grundkompetenzen* (compétences de base)	Le terme doit encore être défini.
UK (NI)	*Key transferable skills* (compétences clés transférables)	Compétences génériques dont les individus ont besoin pour participer à une force de travail flexible, adaptable et concurrentielle et pour l'apprentissage tout au long de la vie.

Source: Eurydice.

N.B.: Le tableau ci-dessus ne comprend que les pays où les «compétences clés» ou un terme plus au moins équivalent ont été intégrées à la terminologie de l'enseignement général obligatoire.

Acquisition de compétences clés comme objectif de l'enseignement général obligatoire

Ce n'est que récemment que les systèmes éducatifs ont commencé à faire explicitement référence au développement de compétences clés dans les programmes de l'enseignement général obligatoire. Il existe à ce jour des exemples dans quatre systèmes éducatifs. En 1997, la Communauté française de Belgique a fait des compétences clés une priorité du programme. La même année, elle a voté le décret «Missions» qui spécifie les compétences transversales et disciplinaires à acquérir par tous les élèves de l'enseignement général obligatoire. En Angleterre et au pays de Galles, la révision en 1995 du Programme national a réduit le contenu obligatoire du programme d'études. L'un des objectifs de ce changement était de permettre aux écoles de consacrer plus de temps au développement des compétences clés en communication, numératie et technologies de l'information. Toutefois, c'est la révision de 2000 qui a mis en valeur les possibilités de développer ces compétences, ainsi que les compétences clés au sens plus large – coopération, amélioration de l'apprentissage et de la performance individuelle et résolution de problèmes. Les compétences essentielles étaient apparues dans les discussions sur l'enseignement en Écosse à la fin des années 1970 mais ce n'est pas avant 1994 qu'elles ont été formulées clairement. À l'origine uniquement destiné à l'enseignement secondaire supérieur, le concept de *Core Skills* a été étendu à d'autres domaines du système éducatif en 2000. Après un large débat en 2001, le Portugal a finalement restructuré son programme national autour des compétences essentielles qui comprennent les compétences générales, une large palette de compétences disciplinaires et les expériences pédagogiques qui devraient être offertes à tous les élèves.

Les objectifs officiels de la plupart des systèmes éducatifs de l'Union européenne renvoient explicitement au développement de compétences plutôt que de compétences clés. Toutefois, un peu plus de la moitié des autorités responsables ont ouvert des discussions sur les avantages et la faisabilité d'un recentrage sur un petit noyau de compétences clés. La Communauté germanophone de Belgique semble avoir réalisé le plus de progrès à cet égard. À l'été 2002, elle a présenté au parlement une sélection des compétences clés comme point de départ de la prochaine version des programmes d'études. La Communauté flamande de Belgique s'est engagée dans une procédure similaire mais un débat public sur la sélection finale des compétences clés doit encore avoir lieu. Les tendances actuelles de la politique éducative allemande montrent un intérêt marqué pour la poursuite de la mise en place du concept des compétences clés. Des projets pilotes dans tous les Länder testent des stratégies éducatives qui combinent l'identification et l'acquisition de compétences (clés) transversales et disciplinaires. Des représentants fédéraux et des Länder participent à l'identification des compétences essentielles à l'apprentissage tout au long de la vie et à l'efficacité. L'Autriche explore également de nouvelles manières d'interpréter ses programmes (qui sont définis en termes relativement larges) avec l'intention de faire des compétences clés une priorité absolue. Différents types d'écoles secondaires suivent essentiellement les mêmes programmes d'études mais fixent des normes très différentes. Par conséquent, le niveau de compétence atteint par les élèves qui quittent l'enseignement secondaire peut varier considérablement. Un comité permanent s'est aujourd'hui vu confier la responsabilité d'identifier les compétences et connaissances disciplinaires qui pourraient servir de références ou de normes minimales pour ces matières. En Irlande du Nord, les propositions

actuellement en consultation comprennent une restructuration du programme du *Key stage 4* (élèves de 14 à 16 ans) afin d'inclure le développement de six compétences clés transférables. Enfin, le Luxembourg a fait savoir que toute modification de ses objectifs pédagogiques serait certainement structurée autour des compétences clés que tous les apprenants devraient acquérir.

Les programmes en Grèce, en France, en Irlande, aux Pays-Bas et en Finlande renvoient tous au développement de compétences mais aucun de ces pays n'a l'intention d'en isoler quelques-unes comme compétences clés. Les Pays-Bas méritent une mention spéciale à cet égard. Après de longues discussions, ils ont décidé volontairement de ne pas inclure le terme «compétence clés» dans les objectifs fixés pour 2004 et au-delà. Le refus du terme repose sur la crainte que des objectifs à atteindre fixés de manière trop restrictive pourraient ébranler l'autonomie des écoles. Cette décision n'en doit pas moins être remise dans une juste perspective. Les six groupes d'objectifs à atteindre dans le programme sont très similaires à ce que de nombreux pédagogues décriraient comme des compétences clés. En Grèce, la loi souligne l'importance d'un développement personnel équilibré et attache un poids considérable aux compétences générales. La France ne reconnaît pas le concept de compétence clés dans l'enseignement général obligatoire mais insiste sur le statut prioritaire d'une compétence particulière, à savoir «la maîtrise du langage et de la langue française». Aucune autre compétence n'est aussi lourde de signification que les «aptitudes linguistiques» qui doivent être interprétées au sens le plus large comme la capacité à s'exprimer et à communiquer de toutes manières possibles. La culture actuelle d'enseignement en Irlande semble atteindre un bon équilibre entre la transmission des connaissances et du savoir-faire et le développement de compétences. La tendance générale dans le débat actuel semble toutefois aller vers des compétences comme les aptitudes à la réflexion de haut niveau et à la résolution de problèmes sans les qualifier pour autant de compétences clés. En Finlande, les objectifs pédagogiques se rapportant aux compétences énumérées dans la législation et le programme national minimal sont spécifiés dans les programmes élaborés au niveau local.

Les quatre pays restants font plus implicitement référence aux compétences dans leurs programmes. En Espagne, le terme «compétence» apparaît dans le contexte de l'emploi mais pas dans celui de l'enseignement général où le terme «capacité» est utilisé pour décrire les résultats scolaires dans l'enseignement général obligatoire. La Communauté autonome de Catalogne est la seule à essayer d'élaborer une liste des compétences de base pour l'enseignement obligatoire. Une étude publiée récemment a examiné comment ces capacités énumérées dans le tronc commun du programme peuvent être réorganisées en domaines clés. La Suède a clairement affirmé que tous ses objectifs pédagogiques étaient considérés comme importants et qu'aucune modification de la politique n'était prévue. Bien qu'il existe une référence à l'acquisition de connaissances et au développement d'un comportement démocratique, social et civique, le développement de compétences n'est pas officiellement une finalité de l'enseignement. Malgré tout, il est clairement affirmé que les élèves devraient acquérir la maîtrise du suédois et des concepts mathématiques de base. Le Danemark et l'Italie sont les seuls pays de ce groupe à envisager une modification. À la fin des années 1990, l'Italie a engagé une discussion animée pour savoir si des objectifs pédagogiques devaient explicitement faire mention du développement de compétences. Par ailleurs, le nouveau projet de loi sur les principes

généraux et les normes fait une référence explicite à l'acquisition progressive de compétences. Le Danemark procède actuellement à l'inventaire des compétences disponibles dans son capital humain et les énumère dans son Rapport national sur les compétences. Le projet se poursuivra jusqu'en 2003 et les résultats serviront de point de départ pour déterminer les compétences qui doivent être considérées comme essentielles à tous les citoyens.

Identification et sélection des compétences clés dans l'enseignement général obligatoire

Comme expliqué ci-dessus, le développement de compétences clés fait partie du programme dans quatre des systèmes éducatifs étudiés. Six autres systèmes examinent s'il est judicieux d'intégrer le développement de compétences clés dans leurs programmes d'enseignement général. L'identification de ces compétences est avant tout une question de priorités pédagogiques mais aussi de terminologie. La différence la plus frappante entre les pays semble être le type de compétences – générales ([6]), disciplinaires ou les deux – qu'ils considèrent comme des «compétences clés». Pour que les différents types puissent être pris en compte, ils doivent être transférables dans des contextes autres que celui dans lequel ils ont été acquis. Les compétences clés générales sont développées à travers de nombreuses matières alors que les compétences disciplinaires (comme le suggère leur nom) sont plutôt développées dans le cadre d'une matière particulière.

FIGURE 5: IDENTIFICATION DES COMPÉTENCES CLÉS DE L'ENSEIGNEMENT GÉNÉRAL OBLIGATOIRE DANS L'UNION EUROPÉENNE. ANNÉE DE RÉFÉRENCE 2002.

	Compétences clés générales uniquement	**Compétences disciplinaires uniquement**	**Compétences génerales et disciplinaires**
Systèmes éducatifs où les compétences clés sont intégrées dans le programme	**UK (E/W, SC)**		**P, B fr**
Pays discutant de la possibilité d'inclure les compétences clés dans le programme	**B nl, UK (NI)**	**B de**	**D, L, A**

Source: Eurydice.

Au Royaume-Uni, un nombre limité de compétences sont considérées comme des compétences clés (six en Angleterre et au pays de Galles et cinq en Écosse) car ils aident les apprenants à améliorer leur apprentissage et leurs performances dans l'éducation, au travail et dans la vie. Ces compétences clés viennent compléter la large gamme de compétences générales et disciplinaires que les élèves sont supposés développer. Les deux systèmes éducatifs considerent

([6]) Les termes de compétences «générales», «transdisciplinaires», «transversales», «interdisciplinaires» et «indépendantes de la matière» ainsi que «compétences ou aptitudes génériques» sont utilisés comme synonymes dans le présent texte.

les compétences clés plutôt génériques que disciplinaires. De même, la Communauté flamande de Belgique envisage d'inclure uniquement les compétences générales à sa sélection future.

À l'autre extrémité de l'éventail, on trouve la Communauté germanophone de Belgique. Dans sa proposition actuelle, la Communauté prend uniquement en compte les compétences disciplinaires comme compétences clés, excluant les compétences générales de sa sélection. En outre, la définition des compétences clés par la Communauté présuppose leur acquisition totale par tous les élèves. Toutefois, la preuve de l'acquisition est uniquement possible si la compétence est mesurable, une inquiétude qui a incité la Communauté à exclure les compétences générales de sa sélection. Malgré tout, une part importante du programme proposé comprend le développement des compétences suivantes, indépendantes de la matière: capacités métacognitives, capacités émotionnelles et sociales, compétences en matière d'éducation civique, de santé, d'environnement et de TIC, et esprit d'entreprise. Pour les raisons évoquées ci-dessus, elles ne sont toutefois pas considérées comme des compétences clés.

La Communauté française de Belgique et le Portugal s'appuient tous deux sur des compétences clés générales et disciplinaires mais diffèrent dans leur manière de les présenter. Le programme portugais discute d'abord les dix compétences clés générales qui sont de nature transversale et énumère ensuite les matières obligatoires et les compétences clés spécifiques qu'elles devraient soutenir. La Communauté française de Belgique, en revanche, lie les compétences clés générales (que la Communauté appelle «transversales») et les compétences clés disciplinaires à des matières spécifiques. Bien qu'ils ne soient pas encore prêts à effectuer la sélection finale, l'Allemagne, le Luxembourg et l'Autriche semblent également enclins à inclure à la fois les compétences générales et les compétences disciplinaires à leurs compétences clés.

Tous les systèmes éducatifs qui ont déjà intégré les compétences clés dans leurs programmes ont inclus un certain nombre de compétences générales dans leur sélection. Les compétences disciplinaires, à l'opposé, ne sont comprises que dans deux pays. Le dénominateur commun correspond dès lors aux compétences clés générales, dont seulement trois – communication, coopération et résolution de problèmes – sont communes à chacun des quatre systèmes éducatifs concernés. La **communication** renvoie à l'utilisation de la langue (langue maternelle et langues étrangères) dans ses formes orales et écrites, et à la capacité à structurer et exprimer ses opinions et à écouter les autres. La **coopération** ne couvre pas seulement la capacité à coopérer avec d'autres mais aussi celle d'organiser ses propres activités d'une manière qui facilite les relations interpersonnelles. La **résolution de problèmes** est la capacité à analyser les problèmes, à planifier des solutions, à prendre des décisions et à en évaluer les résultats.

La **numératie**, pour sa part, est considérée comme une compétence clé générale uniquement au Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Écosse). La compétence mathématique se situe parmi les compétences clés disciplinaires pour la Communauté française de Belgique et le Portugal, bien que sa nature «transversale» se traduise par son importance dans la résolution de problèmes, le raisonnement et la communication. Le Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galle et Écosse) considère également l'utilisation des **technologies de l'information et de la communication (TIC)** comme une compétence clé. Le Portugal, en revanche, ne classe pas les

TIC parmi les compétences clés en soi mais comme un outil transversal pour le développement des compétences générales et disciplinaires, principalement associé au «traitement de l'information» (recherche, sélection et organisation de l'information afin de la transformer en une connaissance qui peut être mobilisée). La Communauté française de Belgique ne qualifie pas non plus les TIC de compétence clé, même si elle la considère comme des outils de développement et d'autonomie accrue. «Apprendre à apprendre» est considéré comme une compétence clé spécifique uniquement en Angleterre, au pays de Galles et au Portugal, qui y font référence respectivement comme *Improving Own Learning and Performance* (IOLP), et «Adoption de méthodologies de travail et d'apprentissage personnalisées axées vers la réalisation des objectifs fixés». L'Écosse ne cite pas explicitement «apprendre à apprendre» comme un *Core Skill* mais y fait référence implicitement dans le cadre de la résolution de problèmes. En Communauté française de Belgique, «**apprendre à apprendre**» se traduit par plusieurs compétences transversales qui sont chacune associées à une matière différente. Le Portugal et la Communauté française sont les seuls à considérer la capacité à «**prendre en charge son bien-être physique**» comme une compétence clé générale. Pour la Communauté française, cette compétence est développée uniquement pendant les cours d'éducation physique. Le Portugal applique une définition un peu plus large en ajoutant des références à l'amélioration de la santé et de la qualité de la vie.

Tous les savoir-faire, toutes les capacités et compétences énumérées ci-dessus sont également mentionnés implicitement ou explicitement dans les programmes d'études des autres pays européens. Généralement, la maîtrise de la langue maternelle et le développement des aptitudes à la communication se classe très haut parmi les capacités à développer. C'est particulièrement le cas en France où le langage et la communication sont considérés d'une importance primordiale pour le bon fonctionnement dans la société. La nécessité d'enseigner une compréhension de base des concepts mathématiques est une autre préoccupation de tous les programmes d'études. Il en va de même du développement des aptitudes sociales et personnelles et de l'aptitude à apprendre. La Finlande est aux avant-postes de la recherche dans la compétence «apprendre à apprendre» que la plupart des pédagogues pourraient considérer comme une compétence clé, voire comme la compétence principale. Les chercheurs finlandais ont apporté une contribution novatrice à la définition du concept et au développement des instruments appropriés à son évaluation.

Soutien au développement de compétences clés durant l'enseignement général obligatoire

L'enquête a fourni les informations suivantes sur la manière dont les États membres soutiennent l'acquisition de compétences clés. La Communauté française de Belgique, le Portugal et le Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Écosse) intègrent le développement de compétences clés dans l'ensemble de leur enseignement obligatoire. Elles sont généralement développées à travers l'enseignement de matières ou de domaines, et les programmes nationaux (directives nationales en Écosse) expliquent comment les compétences clés sont incorporées dans ces matières. Les quatre systèmes éducatifs mettent également en lumière l'importance des activités pédagogiques extrascolaires et, malgré des différences parmi les compétences retenues, tous les quatre s'appuient foncièrement sur le même ensemble de matières obliga-

toires pour leur enseignement. La même démarche est appliquée dans les pays restants où les programmes d'études renvoient (explicitement ou implicitement) au développement de compétences plutôt que de compétences clés. Eux aussi font état d'ensembles presque identiques de matières obligatoires. Malgré des différences dans le temps alloué à chaque matière, les thèmes suivants sont imposés pendant au moins une partie de l'enseignement général obligatoire dans tous les pays de l'Union européenne, sauf en Écosse: langue maternelle, mathématiques, langues étrangères, éducation physique, arts, sciences humaines et sciences naturelles. En Écosse, la seule matière imposée par la loi est l'éducation religieuse mais les directives nationales recommandent l'enseignement de toutes les matières de la liste ci-dessus. L'éducation religieuse ou la morale non-confessionnelle est obligatoire dans tous les États membres de l'Union européenne sauf en Espagne ([7]) et en France. Enfin, l'enseignement des TIC est imposé dans tous les pays bien que la moitié considère l'utilisation des TIC comme une compétence transversale à développer par l'enseignement d'autres matières. À la fin des années 1990, l'Angleterre a souligné son engagement envers le développement de compétences clés en introduisant un cours quotidien consacré à la littératie et à la numératie dans l'enseignement primaire.

Tous les pays font largement confiance aux enseignants quand il s'agit de mettre en œuvre des objectifs pédagogiques. Les autorités éducatives publient des modalités obligatoires quant au contenu des cours mais ne dépassent généralement pas le stade des conseils pour ce qui concerne les méthodes pédagogiques. Les programmes d'études exigent l'acquisition d'une solide base de connaissances et, soit implicitement, soit explicitement, imposent également le développement de la capacité à appliquer les connaissances et les savoir-faire. Tous les systèmes éducatifs examinés donnent la préférence à des méthodes pédagogiques qui encouragent une attitude active et créative face à l'apprentissage, le développement de l'esprit critique, l'apprentissage par l'action et la collaboration entre les apprenants et les enseignants.

Mesure et évaluation des compétences clés

Comme expliqué ci-dessus, le souci de qualité de l'enseignement a été cité comme la principale raison pour accroître l'accent mis sur les compétences clés dans le programme. Les réalisations de l'apprenant sous la forme de connaissances, de savoir-faire et de compétences (clés) sont le résultat mesurable qui donne une indication de la qualité de l'enseignement. En règle générale, l'évaluation des résultats pédagogiques à l'issue de l'enseignement obligatoire se préoccupe uniquement de mesurer dans quelle mesure les élèves ont assimilé l'offre éducative des écoles. Le système de qualification au Royaume-Uni a une portée plus large. Les GCSE et autres qualifications présentées à la fin de l'enseignement obligatoire ne se limitent pas à un groupe d'âge particulier. Ils servent également à évaluer et à certifier la connaissance de la matière et les savoir-faire, y compris les compétences clés, à tout âge. En Écosse, chaque *Standard Grade* et chaque cours national a été évalué afin d'établir son équivalent en *Core Skills*. En outre, le système prévoit la certification des compétences essentielles individuelles. Selon leurs aspirations et leurs capacités, les jeunes sont ainsi en mesure de construire leur propre profil de compétences clé. En Angleterre, au pays de Galles et en Irlande du Nord, les élè-

([7]) Les écoles doivent offrir une éducation religieuse mais les élèves s'y inscrivent sur une base volontaire.

ves qui quittent l'école sans avoir obtenu de qualification minimale (un bon GCSE) en anglais, mathématiques et TIC sont encouragés à acquérir une ou plusieurs compétences clés supplémentaires (en communication, numératie et/ou technologies de l'information) via la formation complémentaire ou une formation professionnelle. Au Danemark également, la participation à l'examen de fin d'études de l'enseignement obligatoire est facultative, même si quelque 90 % des élèves présentent l'examen.

Tous les pays soulignent le rôle de l'évaluation comme outil de suivi du progrès individuel des élèves et d'accompagnement de leur développement. La focalisation sur les méthodes d'évaluation formatives qui en résultent est cohérente avec le glissement général de la mesure des connaissances vers l'évaluation de la performance en ce qui concerne les capacités, les savoir-faire et les compétences. Dans la majorité des pays, des tests de mesure des acquis de l'élève sont fixés et corrigés par les écoles même, confirmant une fois de plus la grande confiance que les systèmes éducatifs font aux enseignants. Quelques pays organisent des tests centralisés afin d'évaluer les acquis des élèves en vue de les faire passer dans la classe supérieure ou de leur octroyer un certificat. Il s'agit du Danemark, de la France, de l'Irlande et du Royaume-Uni, qui est le seul (à l'exception de l'Irlande du Nord) à avoir intégré les compétences clés dans le programme d'études. L'Italie est actuellement le seul pays qui envisage des changements en introduisant des dispositions plus normalisées d'évaluation à la fin des 5e et 8e années. Elle examine la possibilité de réduire la responsabilité de l'enseignant dans l'évaluation de l'élève en faisant appel à l'Institut national d'évaluation.

En lieu et place ou en plus du recours à des tests centralisés établis pour mesurer les connaissances pédagogiques de chaque élève, certains pays utilisent les tests pour suivre la performance générale du système éducatif. La Communauté française de Belgique organise des évaluations externes depuis 1994. Il s'agit d'évaluations du niveau de compétence – généralement en français et en mathématiques – au début de certains *degrés* afin que les enseignants puissent adapter le travail nécessaire pour atteindre les niveaux requis à la fin de l'étape concernée. L'évaluation à l'échelle nationale des élèves en français et en mathématiques à l'âge de 8 ans (troisième année de l'enseignement primaire) et 11 ans (première année de l'enseignement secondaire) a été introduite en France en 1989. Le pays procède en outre à des coups de sonde réguliers auprès des élèves afin d'évaluer leurs connaissance des questions civiques. L'Espagne et l'Italie évaluent aussi régulièrement les élèves pour connaître leur niveau et savoir-faire dans certaines matières. En Irlande, presque toutes les écoles primaires utilisent des tests normalisés au moins une fois par an pour mesurer les acquis des élèves en littératie et numératie. Le Portugal introduit aujourd'hui progressivement des tests nationaux pour évaluer le niveau des élèves en portugais et en mathématiques à la fin de chacun des trois cycles de l'enseignement obligatoire. Les évaluations nationales en Finlande donnent des informations sur la mesure selon laquelle les résultats des élèves atteignent les objectifs du programme-cadre. Elles constatent la performance dans les matières essentielles et interdisciplinaires mais également les compétences comme celle d'apprendre à apprendre, la motivation à l'apprentissage et la communication. Les évaluations nationales ne concernent qu'un échantillon d'élèves et leurs résultats sont rendus publics. En Suède, des tests nationaux disponibles en suédois, anglais et mathématiques sont conçus pour mesurer le niveau de l'élève à la fin des 5e et 9e années. Ils

sont obligatoires en 9e année, mais il appartient aux écoles de les utiliser ou non au terme de la 5e année. Ils sont avant tout conçus comme un outil de suivi du système éducatif.

L'utilisation de normes de performance communes approuvées au niveau central pour évaluer les acquis des élèves n'est pas très répandue dans les pays de l'Union européenne. Les partisans de ces tests avancent l'argument que des normes uniformes relèvent la qualité générale de l'éducation en obligeant tous les apprenants à atteindre le même niveau de réussite. Des normes communes permettent une meilleure comparaison et interprétation des résultats de l'évaluation en en faisant un indicateur plus fiable et plus significatif de la qualité de l'enseignement. Leurs détracteurs insistent sur les grandes différences de capacité et de maturité d'un élève à l'autre. Ils affirment que les normes minimales communes peuvent ne pas être suffisamment élevées afin d'être accessibles à tous. De plus, certains jugent que des normes uniformes empêchent les écoles d'adapter librement les normes aux circonstances dictées par leur contingent d'élèves.

Parmi les pays dont les systèmes éducatifs ont adopté la notion de compétences clés, tous sauf le Portugal ont également fixé des normes de performance nationales. La Communauté française de Belgique a fixé deux niveaux de performance des compétences clés, à savoir des seuils de compétence à la fin de la deuxième année de l'enseignement secondaire et des compétences finales à l'issue de l'enseignement obligatoire. En Angleterre et au pays de Galles, une échelle nationale à huit niveaux permettant de mesurer les progrès des élèves dans toutes les matières du programme national a été introduite comme partie intégrante de la mise en place du programme national de 1989. Les élèves sont supposés améliorer progressivement leur performance jusqu'à atteindre au moins le niveau cinq ou six à l'âge de 14 ans. Il existe également des objectifs d'apprentissage nationaux en Angleterre et au pays de Galles pour le pourcentage général des élèves atteignant le niveau attendu en anglais (et gallois au pays de Galles) et en mathématiques à 11 et 14 ans. En Écosse, la première évaluation des compétences essentielles s'effectue généralement à la fin de l'enseignement obligatoire quand les élèves sont âgés de 16 ans. Les résultats sont notés sur une échelle à cinq niveaux dans le profil des compétences essentielles que les apprenants peuvent compléter à mesure qu'ils progressent dans la poursuite des études.

Aucun autre pays n'a encore fixé une norme quelconque pour les compétences clés. Tous les Länder allemands se sont engagés à introduire des normes communes pour les matières essentielles en 2004. Simultanément, les programmes des Länder souligneront mieux encore l'importance de l'acquisition des compétences clés qui avaient été définies à l'origine comme des compétences transdisciplinaires. Conformément à la nouvelle définition des compétences clés, la politique scolaire est actuellement de plus en plus orientée vers la promotion de compétences transdisciplinaires et disciplinaires. L'Autriche s'est aujourd'hui engagée dans une révision du programme en vue de déterminer un certain nombre de compétences clés et de normes minimales pour l'enseignement secondaire inférieur. Des suggestions pour des normes communes portent pour l'instant sur quatre compétences clés, à savoir la lecture, la compréhension mathématique de base, la compréhension de base des sciences naturelles et les langues étrangères. Il reste à voir si ces compétences seront considérées comme des compétences générales

ou disciplinaires. Le programme national du Portugal affirme explicitement que les compétences essentielles ne représentent pas des niveaux minimum à atteindre. La Communauté germanophone de Belgique, l'Espagne et les Pays-Bas ont adopté une approche similaire. Tous rendent la poursuite des objectifs pédagogiques obligatoires sans prescrire toutefois des niveaux minimum à atteindre et les écoles sont tenues d'aider les élèves à atteindre les niveaux les plus élevés possibles.

Rapport nationaux

Termes utilisés pour exprimer la notion de compétences clés

Pour ce qui concerne l'enseignement général obligatoire, la Communauté française utilise une série de termes pour définir le concept des compétences de base: ***socles de compétences*** et ***compétences terminales et savoirs requis.*** Ces termes ont été introduits pour la première fois par le décret «Missions» ([8]) de 1997. Le décret définit le terme «compétence» comme l'aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches. Les **socles de compétences** sont décrits comme étant un référentiel présentant de manière structurée les compétences de base à exercer jusqu'au terme des huit premières années de l'enseignement obligatoire (soit au terme de la deuxième année de l'enseignement secondaire), et celles qui sont à maîtriser à la fin de chacune des étapes de la même période. La maîtrise de ces compétences est considérée comme nécessaire à l'insertion sociale et à la poursuite des études. Le terme ***compétences terminales*** se réfère à un référentiel présentant de manière structurée les compétences dont la maîtrise à un niveau déterminé est attendue à la fin de l'enseignement secondaire.

Chaque pouvoir organisateur ([9]) met au point son propre programme d'études en fonction des référentiels contenus dans les *socles de compétences* et/ou les *compétences terminales* et *savoirs requis*. Si chaque pouvoir organisateur est libre en matière de méthodes pédagogiques, il doit néanmoins suivre un programme agréé et respecter un horaire minimum légalement fixé. Les compétences de base sont scindées en deux catégories: les *compétences disciplinaires* (fondées sur les matières) et les *compétences transversales*. Le décret «Missions» définit les **compétences disciplinaires** comme un référentiel présentant de manière structurée les compétences à acquérir dans une discipline scolaire et les **compétences transversales** comme les attitudes, démarches mentales et démarches méthodologiques communes aux différentes disciplines à acquérir et à mettre en œuvre au cours de l'élaboration des différents savoirs et savoir-faire; leur maîtrise vise une autonomie croissante d'apprentissage des élèves.

Sélection de compétences clés à acquérir à la fin de l'enseignement obligatoire

Au cours de la période complète de scolarité obligatoire, les quatre objectifs généraux suivants sont poursuivis simultanément et sans hiérarchie:

- promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves;
- amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle;

([8]) Décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'*enseignement fondamental* et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre.

([9]) Le pouvoir organisateur d'un établissement d'enseignement est l'autorité, la ou les personne(s) physique(s) ou morale(s), publiques ou privées, qui en assume(nt) la responsabilité.

- préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures;
- assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale.

Les *socles de compétences* actuellement en place ont été adoptés en 1999 par le parlement de la Communauté française. Ils sont structurés autour:

- du français,
- de la formation mathématique,
- de l'éveil et de l'initiation scientifique,
- des langues modernes,
- de l'éducation physique,
- de l'éducation par la technologie,
- de l'éducation artistique,
- de l'éveil et de la formation historique et géographique (comprenant la formation à la vie sociale et économique).

Outre les *socles de compétences*, le parlement de la Communauté française a adopté également des *compétences terminales et savoirs requis* pour les domaines suivants:

- le français,
- les mathématiques,
- le latin et le grec,
- l'histoire,
- la géographie,
- les langues modernes,
- les sciences,
- les sciences économiques et sociales,
- l'éducation physique.

Acquisition des compétences clés

L'introduction des *socles de compétences* et des *compétences terminales et savoirs requis* a conduit nécessairement à une révision des programmes d'études. Ceux-ci ne sont plus centrés sur l'enseignement d'un contenu mais sur des niveaux de compétence à atteindre à des moments particuliers du parcours d'un élève. Cette nouvelle approche est mentionnée explicitement à l'article 8 du décret «Missions». Selon cet article, pour atteindre les objectifs géné-

raux de l'enseignement, les savoirs et les savoir-faire, qu'ils soient construits par les élèves eux-mêmes ou qu'ils soient transmis, sont placés dans la perspective de l'acquisition de compétences. Celles-ci s'acquièrent tant dans les cours que dans les autres activités éducatives et, de manière générale, dans l'organisation de la vie quotidienne à l'école. À cet effet, la Communauté française de même que tous les pouvoirs organisateurs doivent veiller à ce que chaque école:

- mette l'élève dans des situations qui l'incitent à mobiliser dans une même démarche des compétences transversales et disciplinaires, y compris les savoirs et savoir-faire y afférents;
- privilégie les activités de découverte, de production et de création;
- articule théorie et pratique, permettant notamment la construction de concepts à partir de la pratique;
- équilibre les temps de travail individuel et collectif, développe la capacité des élèves de consentir des efforts pour atteindre un but;
- fasse respecter par chaque élève l'obligation de participer à toutes les activités liées à la certification organisée par l'établissement, et d'accomplir les tâches qui en découlent;
- intègre l'orientation au sein même du processus éducatif, notamment en favorisant l'éveil aux professions et en informant les élèves à propos des filières de formation;
- recoure aux technologies de l'information et des communications (TIC) dans la mesure où elles sont des outils de développement, d'accès à l'autonomie et d'individualisation des parcours d'apprentissage;
- suscite le goût de la culture et de la créativité et favorise la participation à des activités culturelles et sportives par une collaboration avec les acteurs concernés;
- éduque au respect de la personnalité et des convictions de chacun, au devoir de proscrire la violence tant morale que physique et met en place des pratiques démocratiques de citoyenneté responsable au sein de l'école;
- participe activement et de manière constructive à la vie de sa communauté locale et soit ouvert au débat démocratique.

En ce qui concerne les méthodes d'enseignement, le pacte adopté en 1959 (Pacte scolaire) accorde à chaque pouvoir organisateur la liberté de choisir sa propre approche pédagogique. Des instructions sur les méthodes d'enseignement ne sont donc pas données de manière centrale mais chaque pouvoir organisateur élabore séparément son propre programme, conformément au décret «Missions» mentionné ci-dessus.

Contribution des matières obligatoires au développement des compétences clés

L'adoption des *socles de compétences* et des *compétences terminales et savoirs requis* par le parlement de la Communauté française a abouti à une réforme importante du programme. Le nouveau programme de l'*enseignement fondamental* qui a été mis en œuvre en septembre

2002 comprend huit matières. L'enseignement des matières suivantes est notamment requis au cours de l'enseignement obligatoire:

- mathématique,
- français,
- science (initiation scientifique au primaire; biologie, chimie et physique au secondaire),
- géographie,
- histoire,
- éducation physique,
- philosophie (religion et morale).

L'enseignement des langues modernes ne devient obligatoire qu'à partir du troisième *degré* de l'enseignement primaire. Pour chaque matière, les autorités ont établi une liste de *socles de compétences*. En règle générale, les deux listes sont subdivisées en compétences disciplinaires et compétences transversales. Toutefois, pour l'éveil et l'initiation scientifique, la géographie et l'histoire, les socles de compétences sont présentés sous les rubriques «savoirs» et «savoir-faire».

En plus du développement de compétences disciplinaires, les matières suivantes sont les vecteurs de la valorisation de compétences universelles. Les leçons d'histoire encouragent la responsabilité, le civisme et la démocratie; l'enseignement du français stimule un esprit critique, le sens de la démocratie ainsi que la communication; l'éducation physique contribue à accroître le développement personnel et incite à la coopération; et l'enseignement des langues étrangères suscite l'éveil et l'intérêt pour d'autres cultures.

Mesure, évaluation et certification des compétences clés

Le changement d'un programme d'études fondé sur le contenu pour un programme fondé sur les compétences à acquérir s'est accompagné d'une réflexion portant sur les procédures d'évaluation afin de privilégier une approche mettant l'accent sur la capacité des élèves à appliquer leurs connaissances dans des circonstances appropriées.

Il est important de faire une distinction entre les évaluations externes et internes. Les évaluations externes sont gérées par le ministère de la Communauté française, ont un rôle purement informatif, de diagnostic et sont de caractère formatif. Elles n'ont pas d'incidence sur la manière dont les élèves progressent à l'école. Depuis 1994, des évaluations externes sont menées systématiquement dans une ou plusieurs disciplines. Ces tests évaluent les niveaux de compétence au début de certaines étapes de l'enseignement. En conséquence, les professeurs peuvent estimer le volume de travail nécessaire pour atteindre les *socles de compétences* et/ou les *compétences terminales et savoirs requis* obligatoires à maîtriser en fonction du degré d'études envisagé.

L'évaluation des performances de chaque élève en particulier est de la responsabilité de chaque école. Le décret du 24 juillet 1997 (dit décret «Missions») a mis en place un dispositif original pour concevoir des épreuves d'évaluation étalonnées. Ces épreuves sont élaborées par des commissions des outils d'évaluation et doivent correspondre aux *socles de compétences* ainsi qu'aux compétences à maîtriser à la fin des humanités générales et technologiques et, également, des humanités professionnelles et techniques. Les batteries d'évaluation ainsi conçues sont mises à la disposition de tous les établissements scolaires et enseignants à titre indicatif afin, notamment, que ces derniers puissent s'en inspirer pour construire leurs propres épreuves.

Au terme de la sixième année de l'enseignement primaire, les élèves participent à des examens menant au *certificat d'études de base* (CEB). Le niveau nécessaire à atteindre est dicté par les *socles de compétences*. L'obtention du CEB n'est pas une condition d'accès à l'enseignement secondaire. Les élèves qui n'ont pas obtenu le CEB au terme de l'enseignement primaire peuvent l'obtenir dans le cadre du premier *degré* de l'enseignement secondaire. Après quatre années d'enseignement secondaire, les élèves peuvent obtenir le *certificat d'enseignement secondaire du deuxième degré* (CES2D), ou certificat de quatrième année d'enseignement secondaire. La réussite de l'enseignement secondaire et, par là même, de l'enseignement obligatoire est couronné par le *certificat d'enseignement secondaire supérieur* (CESS). Les performances des élèves à ce moment-là sont jugées en fonction des niveaux de compétences dictés par les *compétences terminales et savoirs requis*.

Normes pour les compétences clés

Ainsi qu'il est mentionné plus haut, des *socles de compétences* particuliers ont été déterminés pour huit disciplines distinctes. Ces socles sont structurés de manière à assurer une progression continue de la maîtrise de ces disciplines au cours des huit premières années de l'enseignement obligatoire. Une attention particulière est portée sur trois moments particuliers dans le temps, à savoir la fin de la deuxième et de la sixième année de l'enseignement primaire, et la fin de la deuxième année de l'enseignement secondaire. Les *socles de compétences* définissent le niveau à atteindre requis dans chacune des huit disciplines au terme de chacun des trois *degrés* mentionnés ci-dessus. Le décret «Missions» détermine trois niveaux de maîtrise: sensibilisation à l'utilisation d'une compétence, conformité au niveau requis pour la certification et le simple maintien d'une compétence. Les niveaux de compétences à atteindre au terme de l'enseignement obligatoire sont définis comme étant les *compétences terminales et savoirs requis*.

Participation à des études internationales sur l'évaluation des compétences clés

La Communauté française de Belgique a participé à de nombreuses études internationales: *Pilot Twelve-Country Survey* (1959), FIMS (1965), *Study of English as Foreign Language* (1971), *Study of Reading Comprehension* (1971), *Study of Literature Education* (1971), *Study of Written Composition* (1971), FISS (1971), SIMS (1981), *Preprimary Study* (1987-91), RLS (1991), TIMSS (1995), CIVED (1999), COMPED (1989), SITES (1998) et PISA.

Soutien aux élèves à besoins éducatifs spécifiques

L'enseignement spécial est réservé aux élèves souffrant de handicaps graves et permanents. Dans ce cas, tant les *socles de compétences* que les activités pédagogiques sont adaptés aux besoins particuliers de l'élève. Introduite par décret en 1998, l'immersion totale dans la langue des signes est à présent disponible pour aider les enfants sourds à atteindre les *socles de compétences* et en particulier ceux qui concernent la compréhension de textes écrits et la capacité de les produire.

Derniers développements en matière de compétences clés

Le développement le plus récent concerne la création d'une commission de surveillance qui a notamment pour tâches de déterminer un système cohérent d'indicateurs, de mieux harmoniser les programmes d'études, les *socles de compétences* et les *compétences terminales*, et de définir les matières prioritaires pour aider les enseignants qui préparent les élèves à atteindre les *socles de compétences* et à acquérir les *compétences terminales.*

BIBLIOGRAPHIE

Bureau international de l'éducation, *Le développement de l'éducation – Rapport de la Communauté française,* Ministère de la Communauté française, Secrétariat général, Direction des relations internationales, Bruxelles, 2001

Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre du 24 juillet 1997

EURYBASE 2001, http://www.eurydice.org/Eurybase/frameset_eurybase.html

Socles de compétences, Ministère de la Communauté française, Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, Bruxelles, 2001; site:
http://www.agers.cfwb.be/pedag/textes/socles/Soclesnew.htm

Pour plus d'informations sur les compétences terminales et savoirs requis:
http://www.agers.cfwb.be/pedag/textes/compterm/compterm.htm

le site Internet de l'Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique:
http://www.agers.cfwb.be

Belgique (Communauté germanophone)

En 1989, dans le cadre de la réforme constitutionnelle qui a transformé l'État belge unitaire en un État fédéral, les trois communautés sont devenues entièrement responsables de leurs systèmes d'enseignement. Contrairement à ses partenaires francophone et flamand, la Communauté germanophone a été confrontée à l'énorme tâche d'élaborer à partir de rien une structure législative et réglementaire pertinente dans le domaine de l'enseignement. Par conséquent, la Communauté germanophone n'a pas été en mesure d'aborder les questions relatives au contenu pédagogique avant 1996/1997. Devant l'ampleur de la tâche et en raison des ressources humaines limitées, la Communauté a décidé de procéder à la réforme nécessaire par étapes. Le premier décret, dit *Grundlagendekret* ([10]) a été publié en 1998 et concerne les dispositions générales et la réglementation de l'enseignement obligatoire traditionnel à temps plein. Il a été suivi en 1999 par le *Grundschuldekret* ([11]), le décret sur l'enseignement obligatoire traditionnel à temps plein aux niveaux préprimaire et primaire. D'autres décrets sur l'enseignement secondaire et supérieur, de même que sur les écoles spéciales, sont encore au stade de projet.

Termes utilisés pour exprimer la notion de compétences clés

En raison de la position géographique et de la faible population, la politique éducative de la Communauté germanophone a été fortement influencée par les événements des pays et régions voisins. Au moment de l'examen du *Grundlagendekret* au cours de la deuxième moitié des années 1990, le débat sur le nouveau rôle de l'enseignement était lancé dans un certain nombre de pays européens. Son aspect le plus significatif était que la qualité de l'enseignement ne pouvait pas uniquement être maintenue par les seuls objectifs pédagogiques qui étaient très généraux ou qui concernaient principalement la transmission de connaissances. C'était aussi la vision de la Communauté germanophone qui décida donc de faire du développement et de l'acquisition de compétences l'une des pierres angulaires du nouveau *Grundlagendekret*. L'article 12 de ce décret établit que «le développement de compétences est l'objectif pédagogique de tout enseignement primaire et secondaire. Selon la société, le rôle de l'école est de donner à tous les élèves la possibilité d'acquérir un maximum de compétences et de les guider vers la maîtrise de compétences clés». Ce n'est que dans le cas du *Kindergarten* (enseignement préprimaire) qu'il est considéré plus approprié d'utiliser l'expression **objectifs de développement *(Entwicklungsziele)***. Pour l'enseignement primaire et secondaire, les **compétences *(Kompetenzen)*** ont été définies comme des capacités et aptitudes disciplinaires et transversales se référant à des connaissances, à des savoir-faire et à des attitudes. En outre, il a été décidé d'attacher une grande importance à certaines de ces compétences – dites **compétences clés *(Schlüsselkompetenzen)*** – qui doivent être maîtrisées par tous les élèves pour l'attribution d'un certificat. En conséquence, les compétences clés ont été définies assez strictement comme les **compétences disciplinaires** qui devaient être acquises par chaque élève. Les compétences transversales ne sont donc pas considérées ou du moins ne portent pas le nom de «compétences clés».

([10]) *Dekret vom 31. August 1998 über den Auftrag an die Schulträger und das Schulpersonal sowie über die allgemeinen pädagogischen und organisatorischen Bestimmungen für die Regelschulen.*

([11]) *Dekret vom 26. April 1999 über das Regelgrundschulwesen.*

Sélection de compétences clés à acquérir à la fin de l'enseignement obligatoire

La décision de faire de l'acquisition de compétences le centre de la réforme éducative de l'enseignement primaire et secondaire a été immédiatement suivie de l'exercice de repérage des compétences clés appropriées. Avant même la publication du *Grundlagendekret*, la Communauté germanophone a commencé à consulter toutes les prises de position pertinentes qui étaient disponibles ou en délibération au sein de la Communauté et à l'étranger. Une liste de compétences a été rapidement établie et soumise aux enseignants afin de la tester au cours d'une période d'essai d'une année. En octobre 2001, le gouvernement était prêt à soumettre un projet de décret ([12]) sur les objectifs pédagogiques du *Kindergarten* et sur les compétences clés de l'enseignement primaire et du premier cycle de l'enseignement secondaire. Ce projet est actuellement à l'examen au sein du comité ad hoc du Conseil de la Communauté germanophone, le RDG ([13]). Dès que ces compétences clés seront déterminées, les adaptations nécessaires devront être apportées afin de veiller à ce que leur acquisition fasse partie intégrante du programme de chaque discipline. Entre-temps, les enseignants doivent être formés pour leur nouvelle mission éducative.

Même si elles ne sont pas intitulées compétences clés, les compétences transversales et leur développement jouent un rôle important dans l'enseignement obligatoire. Acquérir des méthodes d'apprentissage et de travail appropriées, apprendre à apprendre et stimuler la volonté de réussir sont toutes des compétences transversales. À celles-ci s'ajoute également la capacité à utiliser efficacement les technologies de l'information et de la communication (TIC). Cependant, l'évaluation de la maîtrise de ces compétences à des fins de certification est beaucoup plus difficile que l'évaluation de compétences disciplinaires. C'est pourquoi la Communauté a décidé de ne pas définir les compétences transversales comme des «compétences clés».

Acquisition des compétences clés

L'objectif global de l'enseignement primaire et secondaire est de transmettre des compétences. Les écoles devraient veiller à ce que tous les élèves développent un niveau maximal de compétences qui doit inclure nécessairement des compétences clés. L'enseignement doit être organisé de telle façon que les élèves puissent activement participer à l'édification de leurs connaissances et à l'acquisition de compétences. L'enseignement doit être adapté à l'expérience de vie réelle des élèves concernés de manière à leur faire comprendre l'objectif de l'apprentissage. L'utilisation des TIC doit être enseignée de manière à évoluer en fonction de l'âge des élèves.

([12]) *Dekretentwurf über die Festlegung der Entwicklungsziele für den Kindergarten und der Schlüsselkompetenzen für den Primarschulbereich und für die erste Stufe des Sekundarunterrichts mit Ausnahme des berufsbildenden Unterrichts und zur Abänderung des Dekretes vom 31 August 1998 über den Auftrag an die Schulträger und das Schulpersonal sowie über die allgemeinen pädagogischen und organisatorischen Bestimmungen für die Regelschulen und des Dekretes vom 26. April 1999 über das Regelgrundschulwesen.*

([13]) *Rat der Deutschsprachigen Gemeinschaft* – RDG: Assemblée de membres élus qui exercent le pouvoir législatif au niveau de la *Gemeinschaft* (Communauté).

La plupart des programmes d'études encore utilisés aujourd'hui sont antérieurs à 1989 à l'époque où ils étaient encore établis de manière centralisée et imposés par le ministère national de l'éducation. L'accent porte sur la transmission de connaissances et de qualifications. La Communauté française de Belgique a depuis lors révisé bon nombre de ses programmes d'études pour l'enseignement secondaire et certains d'entre eux ont été par la suite adoptés par la Communauté germanophone. Ces programmes révisés ne sont plus uniquement centrés sur des connaissances et des qualifications mais attachent à présent une importance capitale aux compétences (qu'elles soient disciplinaires ou transversales). La validité de tous les programmes d'études devra être entièrement vérifiée dès que le nouveau décret sur les compétences clés et les objectifs de développement sera publié.

Contribution des matières obligatoires au développement des compétences clés

L'enseignement des matières ou des domaines suivants est obligatoire au cours des six années de l'enseignement primaire: langue maternelle, activités de psychomotricité et éducation physique, travaux artistiques et manuels, mathématiques, relation des élèves avec le monde environnant, première langue étrangère ainsi que religion ou morale. En outre, apprendre à apprendre et cultiver les aptitudes relationnelles doivent être professés au travers de toutes les disciplines.

Le tronc commun du programme d'études des deux premières années de l'enseignement secondaire inclut comme matières obligatoires la langue maternelle, une première langue étrangère, les mathématiques, l'histoire, la géographie, les sciences et la technologie, la religion ou la morale, l'éducation physique et le sport. Un certain nombre de groupes de travail d'enseignants ont déterminé les compétences clés correspondant à toutes ces matières ou domaines. Ils ont également déterminé les moments dans le parcours d'un élève où ces compétences devraient être considérées comme acquises: à la fin de la *Grundschule* (école primaire), à la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire ou à un moment ultérieur. Une maîtrise suffisante de toutes les compétences clés correspondantes est requise pour que les élèves se voient décerner le certificat de fin d'études au terme de l'école primaire ou au terme du premier cycle de l'enseignement secondaire.

Mesure, évaluation et certification des compétences clés

Une évaluation pédagogique continue est envisagée pour suivre les progrès des élèves dans l'acquisition de compétences. L'évaluation ne mesure pas le niveau des compétences par rapport à des normes établies mais fournit des informations de base sur le développement personnel d'un élève. Une évaluation régulière donne aux élèves l'occasion d'améliorer leurs stratégies d'apprentissage; quant aux enseignants, ils peuvent vérifier l'efficacité de leurs méthodes pédagogiques et, si nécessaire, les adapter. Cette appréciation contribue également à repérer les élèves qui ont besoin d'une aide supplémentaire pour tirer complètement profit de leur potentiel. Les résultats d'une évaluation normative sont communiqués aux parents et aux élèves de façon à préciser dans quelle mesure ces élèves ont atteint les normes prescrites.

Toutes les matières obligatoires doivent être prises en compte par toutes les écoles pour la délivrance du certificat de fin d'études primaires, une attention spéciale étant accordée aux trois matières suivantes: la langue maternelle, la première langue étrangère et les mathématiques ([14]). La décision de promouvoir et d'accorder le certificat de fin d'études de l'enseignement secondaire supérieur *(Abschlusszeugnis der Oberstufe des Sekundarunterrichts)* est encore fondée sur la réussite des deux dernières années d'études et la réussite des examens dans toutes les matières. Dès que les compétences clés pour le dernier cycle de deux ans de l'enseignement secondaire seront déterminées, l'octroi du certificat de fin d'études dépendra de l'acquisition des compétences clés déterminées pour la langue maternelle, une première et deuxième langues étrangères, les mathématiques, l'histoire, la géographie, les sciences naturelles, l'éducation physique plus des matières «diverses». Ces dernières dépendront des principales options choisies par chaque élève. En outre, le pouvoir organisateur ou le chef d'établissement agissant sur proposition du Conseil pédagogique peut décider si d'autres matières seront prises en compte.

Normes pour les compétences clés

Comme expliqué précédemment, les compétences clés sont les compétences disciplinaires que chaque élève doit maîtriser à la fin de chaque étape afin de recevoir le certificat correspondant. Les certificats de fin d'étape ou de fin d'études sont la confirmation officielle que l'élève a acquis une maîtrise suffisante des compétences clés prescrites pour le niveau d'enseignement concerné. Dans l'enseignement primaire, les matières essentielles à évaluer sont la langue maternelle, une première langue étrangère, les mathématiques, les activités de psychomotricité et l'éducation physique, les travaux artistiques et manuels, la relation des élèves avec le monde environnant. Au cours des deux premières années de l'enseignement secondaire, la maîtrise des compétences clés sera évaluée dans les matières obligatoires suivantes du tronc commun du programme d'études: la langue maternelle, une première langue étrangère, les mathématiques, l'histoire, la géographie, les sciences et la technologie, l'éducation physique et le sport. Au cours des deux étapes suivantes (chacune d'une durée de deux ans), la sélection des matières essentielles à évaluer est étendue pour inclure les principales matières à option. Le pouvoir organisateur ou le chef d'établissement peut décider d'ajouter d'autres matières.

Soutien aux élèves à besoins éducatifs spécifiques

Des cours de remédiation et des classes dirigées peuvent être organisées pour les élèves qui éprouvent des difficultés à maîtriser les compétences clés. De nombreux élèves bénéficient de cette offre au sein de l'enseignement obligatoire traditionnel. Les cours de remédiation remplacent souvent les matières à option de sorte que les élèves ne perdent pas de leçons portant sur les matières obligatoires. Environ 2,6 % des élèves accusent des carences particulières sévères et fréquentent des écoles spéciales *(Sonderschulen)* qui leur dispensent l'aide nécessaire à la réalisation de leur potentiel.

([14]) Les amendements suggérés au *Grundlagendekret* sont le résultat de délibérations qui ont eu lieu en juin 2002. Ils sont soumis à une approbation parlementaire.

Participation aux études internationales sur l'évaluation des compétences clés

PISA est la seule étude internationale sur l'évaluation à laquelle la Communauté germanophone a pris part jusqu'ici.

Derniers développements en matière de compétences clés

Le projet de décret sur les objectifs de développement à l'école maternelle et les compétences clés pour l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire *(Dekretentwurf über die Festlegung der Entwicklungsziele für den Kindergarten und der Schlüsselkompetenzen für den Primarschulbereich und für die erste Stufe des Sekundarunterrichts)* est actuellement (été 2002) examiné par la commission compétente du Conseil de la Communauté germanophone. S'il est adopté, le décret fixera une liste de compétences clés à développer et il introduira des normes minimales communes s'appliquant à tous.

Le Conseil de la Communauté germanophone examine à l'heure actuelle (septembre 2002) le problème soulevé par les écoles qui n'évaluent pas toutes, en dépit des dispositions du *Grundlagendekret*, les mêmes matières, et donc les mêmes compétences clés, lorsqu'elles décident d'accorder ou non le certificat de fin d'études au terme de l'enseignement primaire. Dans le *Grundlagendekret* de même que dans le *Grundschuldekret*, il est stipulé que la maîtrise des compétences clés en langue maternelle, en première langue étrangère et en mathématiques est une condition nécessaire pour l'attribution du certificat de fin d'études au terme de l'enseignement primaire. Dans le même temps toutefois, les écoles sont libres d'inclure des matières supplémentaires dans leur évaluation des compétences clés. Il en résulte malheureusement que les compétences clés certifiées au terme de l'enseignement primaire peuvent varier d'une école à l'autre. La solution préconisée à ce problème est exposée dans la section «Mesure, évaluation et certification des compétences clés ».

Termes utilisés pour exprimer la notion de compétences clés

Le débat sur les compétences dans l'enseignement a débuté lorsque, dans le sillage du fédéralisme, un nouveau système d'assurance qualité a été introduit en Communauté flamande. Une des pierres angulaires du système a été la définition du rôle social de l'enseignement. De l'assentiment général, des objectifs éducatifs devaient être établis pour tous afin de garantir la qualité de l'enseignement en termes de contenu. En 1998, les compétences clés ont de nouveau occupé la première place de l'actualité lorsque la Communauté flamande a pris part au projet DeSeCo de l'OCDE ([15]). DeSeCo donnait à la Flandre une excellente occasion de raviver le débat, de s'engager dans une franche discussion et d'entamer des recherches sur ce thème. Un groupe de travail restreint a reçu mission de définir et d'identifier les compétences clés pertinentes pour la Communauté flamande. En juillet 2001, le groupe de travail a présenté un projet de rapport contenant une définition provisoire des termes «compétence» et «compétence clé».

Une ***competentie*** (compétence):

- est multidimensionnelle car elle englobe une combinaison de connaissances, réflexions, savoir-faire et comportements;
- peut être acquise dans des contextes très variés, à la fois de manière formelle et informelle, consciente et inconsciente;
- doit donner une réponse adéquate aux exigences d'une situation ou d'une tâche spécifique;
- est une condition nécessaire quoique insuffisante pour (ré)agir efficacement à tout moment. Elle a simplement une valeur prédictive d'une performance réelle.

Une ***sleutelcompetentie*** (compétence clé) répond <u>également</u> aux exigences suivantes:

- elle est *transférable* et dès lors applicable à de nombreuses situations et contextes;
- elle est *multifonctionnelle*, car elle peut être utilisée pour atteindre plusieurs objectifs, résoudre différents problèmes et accomplir différentes tâches.

Ces définitions seront examinées en détail et peaufinées dans un proche avenir avec les acteurs du monde de l'enseignement. Cette tâche se fera dans le contexte du Plan d'action pour l'apprentissage tout au long de la vie, dans lequel un cadre de référence pour les compétences clés sera mis au point.

Sélection de compétences clés à acquérir à la fin de l'enseignement obligatoire

Dans le rapport DeSeCo provisoire relatif à la Flandre, un certain nombre de compétences clés ont été sélectionnées à partir de listes soumises par 16 organismes appartenant à des secteurs

([15]) Définition et sélection des compétences.

publics différents, comme l'enseignement, le marché du travail, la culture, les services sociaux, etc. Le regroupement ultérieur de ces compétences s'est déroulé en un processus à étapes multiples. En premier lieu, les listes de compétences de ces 16 organismes ont été combinées de manière à fournir une liste exhaustive unique de quelque 90 compétences. Ensuite, les compétences très similaires ou étroitement liées ont été fusionnées sous une seule rubrique générale. Cette liste réduite des compétences a été ensuite introduite dans une table de fréquences, indiquant le nombre de fois qu'une compétence spécifique avait été sélectionnée. Toutes les compétences sélectionnées dans une proportion inférieure à 25 % par les organismes impliqués ont été supprimées de la liste. Il a été possible par la suite de classer les compétences clés en six catégories et sous-catégories connexes suivantes:

Catégorie: compétences sociales

Sous-catégorie 1: participation active à la société en respectant sa dimension multiculturelle et le principe de l'égalité des chances

Sous-catégorie 2: compétences en matière de communication (y compris l'assertivité, la maturité et l'argumentation d'une justification)

Sous-catégorie 3: être capable de coopérer

Catégorie: image de soi positive

Sous-catégorie 4: avoir une image de soi positive en vue de son développement personnel (y compris la confiance en soi)

Catégorie: être capable d'agir et de penser de manière indépendante

Sous-catégorie 5: compétences dans l'acquisition et le traitement de données (y compris les TIC)

Sous-catégorie 6: compétences dans la résolution de problèmes

Sous-catégorie 7: autonomie et autogestion (y compris le sens de la responsabilité)

Sous-catégorie 8: capacité de penser et d'agir de manière critique et réfléchie

Catégorie: compétences en matière de motivation

Sous-catégorie 9: avoir le courage d'analyser en profondeur et être avide d'apprendre

Sous-catégorie 10: avoir le sens de l'initiative

Catégorie: agilité mentale

Sous-catégorie 11: créativité et inventivité

Sous-catégorie 12: flexibilité et adaptabilité

Catégorie: compétences fonctionnelles

Sous-catégorie 13: compétences linguistiques

Sous-catégorie 14: compétences techniques.

Le seul but de cette liste est de stimuler le débat sur les compétences clés. Autrement dit, **la liste doit servir de base de discussion et ne peut en aucun cas être considérée comme une sélection définitive des compétences clés pour la Communauté flamande.** Comme il est mentionné plus haut, un débat public sur ce sujet doit encore avoir lieu dans la Communauté.

Acquisition des compétences clés

Le programme d'études fixe les objectifs éducatifs qui se répartissent en deux catégories: les objectifs à atteindre (pour l'enseignement primaire et secondaire général) et les objectifs de développement (dans l'enseignement préprimaire et professionnel). Ce sont les objectifs minimaux relatifs aux connaissances, savoir-faire et comportements qui, selon le gouvernement, doivent être atteints au cours de l'enseignement obligatoire. Le parlement de la Communauté flamande oblige les écoles à offrir ce dispositif éducatif minimum à tous les élèves. Même si elles ne sont pas considérées comme telles, les compétences clés et leur développement sont inclus dans les objectifs éducatifs et dès lors font implicitement partie du programme d'études.

La plupart des objectifs à atteindre et des objectifs de développement sont étroitement liés à un domaine particulier de la matière (dans l'enseignement primaire) ou à une discipline spécifique (dans l'enseignement secondaire). Contrairement aux objectifs spécifiques à une matière, les objectifs à atteindre multidisciplinaires/transversaux ou objectifs de développement concernent plusieurs matières. Ces derniers objectifs sont organisés autour d'un certain nombre de thèmes sociaux prioritaires, en l'occurrence apprendre à apprendre, les savoir-faire de la vie sociale, la formation à la citoyenneté, l'éducation à la santé, à l'environnement et la formation à l'expression et à la créativité.

Contribution des matières obligatoires au développement des compétences clés

Les objectifs à atteindre et objectifs de développement ont tous été formulés pour l'*enseignement fondamental* ([16]). Celui-ci est défini comme «le système cohérent de connaissances, savoir-faire et comportements qui sont une condition préalable d'une activité critique et créative dans la société et pour développer une vie personnelle». Cette définition inclut également le concept des compétences clés.

Dans le cas de l'enseignement préprimaire, les objectifs à atteindre sont formulés dans cinq domaines d'apprentissage: l'éducation physique, les arts de la scène, les langues, l'étude de l'environnement (connaître la nature, l'homme, la société, la technologie, le temps et l'espace) et les mathématiques. Dans l'enseignement primaire, le français est ajouté comme nouveau

([16]) L'enseignement fondamental *(basisonderwijs)* concerne l'enseignement préprimaire et primaire.

domaine (mais toutefois pas comme matière obligatoire). En outre, les objectifs à atteindre multidisciplinaires sont fixés pour «apprendre à apprendre» et les aptitudes sociales.

En ce qui concerne l'enseignement secondaire, une série d'objectifs à atteindre au cours des première et deuxième années du premier cycle (classes A et B) ([17]) ont déjà été précisés pour toutes les matières dans le programme commun. Le parlement de la Communauté flamande les a adoptés sous la forme d'un décret. Ce programme commun comprend les matières obligatoires suivantes: religion ou morale non confessionnelle, néerlandais, français, mathématiques, histoire, géographie, sciences naturelles, art et musique, enseignement technique, éducation physique et une langue étrangère.

Les objectifs à atteindre ont été également établis pour les cinq matières transversales ci-après: apprendre à apprendre, aptitudes sociales, éducation à la citoyenneté, éducation à la santé et à l'environnement. La prochaine étape consistera à établir des objectifs similaires pour les deuxième et troisième cycles de l'enseignement secondaire. Ces buts à atteindre deviendront probablement officiels à partir de l'année scolaire 2002/2003.

Mesure, évaluation et certification des compétences clés

La Communauté flamande n'organise pas de tests centralisés pour évaluer les performances des élèves. Ils sont organisés à l'échelle de l'école et, jusqu'à présent, se sont souvent limités à vérifier le niveau de connaissances acquis, du fait que l'évaluation des savoir-faire et des comportements est considérée comme beaucoup plus difficile. La question de l'évaluation fait cependant partie du débat sur les compétences clés. La principale difficulté pour les écoles et les enseignants est de subdiviser les compétences clés en des composantes représentatives et observables de savoir-faire qui peuvent être évalués. Un autre problème vient des différences extrêmes entre les élèves. La capacité de communiquer, par exemple, peut varier fortement chez les jeunes de 12 ans. Le système éducatif recherche dès lors d'autres techniques d'évaluation – parmi lesquelles le recours aux compétences clés en est certainement une – pour mesurer les progrès des élèves. L'idée n'est pas de partir d'un schéma d'attentes mais d'indiquer comment les élèves se développent et quels progrès ils sont en train de réaliser. Ceci demande également un changement de perspective et de nouvelles compétences chez les enseignants, qui souvent évaluent encore en fonction du point de vue des connaissances. À longue échéance, le but de l'évaluation est de déterminer si un individu est suffisamment compétent pour faire un certain choix d'études ou suivre un certain type de programme de formation.

Le gouvernement de la Communauté flamande dispose de plusieurs outils pour mettre en œuvre sa politique d'assurance qualité, y compris des indicateurs pédagogiques qui prennent en compte le contexte, les données d'entrée, les indicateurs de processus et les indicateurs de résultats. Actuellement, la Communauté flamande ne possède pas le type d'indicateurs de résultats qui donneraient des informations pouvant signaler dans quelle mesure sa population

([17]) Les élèves ont généralement atteint l'âge de 12 ans quand ils sont admis dans l'enseignement secondaire. Ils peuvent entrer en première année A s'ils ont obtenu le certificat de l'*enseignement fondamental*. Sans ce certificat, les élèves peuvent être admis en première année B.

a acquis des compétences clés. Malgré tout, un certain nombre de développements montre que les autorités éducatives de la Communauté attachent de l'importance à la production de savoir-faire de base et de compétences clés.

Quoiqu'elle ne comprenne aucun indicateur de résultat sur les compétences clés, la publication *«Vlaamse onderwijsindicatoren in internationaal perspectief – editie 2000»* (Les indicateurs éducatifs flamands dans une perspective internationale – édition 2000) inclut un indicateur de contexte pour évaluer les attentes de la société concernant l'acquisition de savoir-faire dans le domaine social. Cet indicateur montre que la société considère «apprendre à coopérer», «apprendre à assumer une responsabilité» et «apprendre à communiquer» comme des contenus extrêmement importants de l'enseignement. Lorsqu'on compare ces attentes aux objectifs visés dans le domaine des «savoir-faire sociaux» applicables au premier cycle de l'enseignement secondaire, l'indicateur montre que l'enseignement devrait mieux veiller à dispenser ces savoir-faire sociaux même si ces objectifs satisfont largement les attentes de la société.

Parmi les indicateurs de résultats produits par la Communauté flamande, l'un concerne le bien-être des élèves. Il révèle notamment l'influence de leurs expériences à l'école sur leur développement émotionnel et social.

Le gouvernement de la Communauté flamande a aussi l'intention de réaliser des enquêtes périodiques à large échelle pour voir si les objectifs ont été atteints. Les outils nécessaires ont déjà été mis au point pour la «compréhension de la lecture» (langue néerlandaise) et pour le domaine complet des mathématiques, tous deux limités à l'enseignement primaire. Dans l'enseignement secondaire, des outils d'enquête sont maintenant développés pour «l'acquisition et le traitement des données» au cours du premier cycle de l'enseignement secondaire. Les résultats sont destinés à optimiser l'offre en matière d'enseignement.

Ajoutons encore que les services d'inspection effectuent des audits des écoles à l'aide d'observations et d'entretiens qu'ils utilisent pour vérifier dans quelle mesure les objectifs à atteindre et les objectifs de développement – et indirectement les compétences clés – sont développés dans les écoles.

Normes pour les compétences clés

Les objectifs de l'enseignement (objectifs à atteindre et objectifs de développement) correspondent au niveau minimal de capacités que les élèves devraient avoir atteint à la fin de l'enseignement obligatoire. Les écoles sont obligées par décret d'offrir un contenu suffisant et de le dispenser d'une manière qui permette à tous les élèves de parvenir aux objectifs prescrits (pour de plus amples détails, voir également la section «Acquisition des compétences clés»).

Soutien aux élèves à besoins éducatifs spécifiques

La loi du 6 juillet 1970 spécifie que l'enseignement spécial convient aux enfants et adolescents âgés de 3 à 21 ans qui sont capables de recevoir un enseignement mais pour qui les écoles traditionnelles ne sont pas en mesure d'offrir un programme approprié.

FIGURE 6: COMPÉTENCES CLÉS DÉFINIES PAR LE GROUPE D'ÉTUDES ST.A.M.

Domaine	Compétence clé	Sous savoir-faire
Connaître	Être ouvert à des processus mentaux variés lors de l'interprétation	Acquisition et traitement des informations (y compris les TIC)
		Penser et agir de manière critique
		Réfléchir sur ses propres expériences
		Exprimer sa propre opinion
		Créer un espace accueillant les expériences des autres personnes comme modèle
		Participer activement à la société tout en respectant les aspects multiculturels de celle-ci et l'égalité des chances
Capacité	Compétences en communication	Avoir la capacité de répondre correctement en interaction avec un interlocuteur
		Avoir une capacité élevée d'expression verbale et non verbale
		Avoir une connaissance des codes et symboles qui sont importants en communication, et des significations socialisées de ces symboles
		Avoir la force d'imagination pour inventer des symboles
		Avoir des capacités linguistiques
	Créativité	Être capable de travailler en équipe
		Recourir à un savoir-faire en matière de résolution de problèmes
		Sens de l'initiative
		Produire des idées originales de manière à résoudre les problèmes auxquels plusieurs solutions peuvent être données
		Flexibilité et adaptabilité
Être	Avide d'explorer	Oser explorer et être désireux d'apprendre
		Sensible à la réalité
		Être capable d'agir, c'est-à-dire observer, expérimenter en toute conscience, laisser germer des idées nouvelles, analyser en détail, poser des questions
	S'autogérer	Être capable de prendre du recul pour tirer les leçons d'une expérience
		Contrôler les choses disponibles en soi et dans son environnement de manière à obtenir le degré de satisfaction le plus élevé
		Avoir de soi une image positive et rester attentif à son développement personnel (comprend la confiance en soi)
		Avoir une forte volonté
		Être capable de faire des choix et expliquer les choix effectués
		Être capable d'imaginer un scénario et de le mettre en action

Source: Departement van onderwijs.

En général, l'enseignement spécial est organisé dans des établissements qui sont séparés des écoles traditionnelles mais ils sont souvent liés (par exemple, pour des raisons de proximité géographique) à d'autres institutions sociales et éducatives pour personnes handicapées.

Le décret sur l'enseignement n° VIII du 15 juillet 1997 prévoit des dispositions dites intégrées pour l'*enseignement fondamental* et secondaire. Il prévoit l'intégration de l'enseignement spécial dans l'enseignement ordinaire. Les enfants handicapés et/ou ayant des difficultés d'apprentissage peuvent suivre les cours, à temps partiel ou à temps plein, dans les écoles ordinaires de manière permanente ou intermittente.

L'enseignement de remédiation est disponible pour les élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage temporaires. Un tel enseignement n'est pas répandu dans l'enseignement secondaire. Dans la lutte contre l'échec scolaire, une attention spéciale a été accordée à des moyens pédagogiques plus différenciés.

Participation aux études internationales sur l'évaluation des compétences clés

Entre 1994 et 1997, la Communauté flamande a coopéré au projet EILA conçu pour examiner comment les savoir-faire relatifs à la lecture, l'écriture et au calcul étaient acquis par la population adulte, et quelle incidence ces savoir-faire avaient sur les variables sociodémographiques et l'emploi.

Derniers développements en matière de compétences clés

La Communauté flamande prépare actuellement une discussion à large échelle sur la diffusion des compétences clés dans l'enseignement obligatoire. Une liste provisoire de ces compétences a déjà été établie mais la sélection finale doit encore être faite.

Le *Groupe d'étude Écoles du premier degré* (*Studiegroup Authentieke Middenschool* – St.A.M.) est un projet pilote qui tente d'identifier une liste de compétences clés dont les individus ont besoin pour participer de manière critique et créative à la construction de la société. Ses travaux ont fortement influencé la contribution de la Communauté flamande au projet DeSeCo. Le groupe d'études estime que toute sélection de compétences clés est influencée par l'opinion des chercheurs sur les gens et la société. Le St.A.M. considère les êtres humains comme un réseau de relations qui peut soit fonctionner indépendamment ou se connecter à d'autres réseaux pour former une société. Sur cette base, le St.A.M. a défini trois champs de compétences clés: connaître, être capable et être. «Connaître» permet aux personnes de se livrer à une réflexion sur les réseaux de relations définissant leur identité. Le champ des «capacités» permet aux personnes de créer et de construire des réseaux de relations. Enfin, le champ «être» permet aux personnes de fonctionner et de contrôler les réseaux.

Les objectifs à atteindre sont mis au point pour les deuxième et troisième cycles de l'enseignement secondaire et devraient être d'application pour l'année scolaire 2002/2003.

En ce qui concerne les élèves à besoins éducatifs spécifiques, l'introduction d'une nouvelle politique intégrée d'égalité des chances est prévue pour l'année scolaire 2002/2003. Celle-ci combinera toutes les mesures existantes dans une structure unique cohérente.

BIBLIOGRAPHIE

Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundation (DeSeCo), Country report for the Flemish Community of Belgium, OECD 2001

Termes utilisés pour exprimer la notion de compétences clés

Selon la loi sur la *folkeskole* ([18]), l'un des objectifs de ce type d'école est de collaborer avec les parents «en vue de favoriser l'acquisition par les élèves de connaissances, de savoir-faire, de méthodes de travail et de formes d'expression et de contribuer ainsi au développement général de leur personnalité». La loi stipule que le ministre de l'éducation publiera des règlements au sujet des objectifs fixés à l'enseignement des matières et des sujets obligatoires et énumèrera les connaissances essentielles et les domaines à maîtriser. C'est l'objet du Règlement sur les objectifs de l'éducation intitulé «Matières et sujets obligatoires avec spécification des connaissances essentielles et domaines à maîtriser à la *folkeskole*».

Le ministère de l'éducation fixe les objectifs pédagogiques de chaque matière et publie des manuels à cet effet. Ces manuels renvoient également aux domaines de compétence dans ces matières, domaines intitulés ***centrale kundskabs og fardighedsomrader* – CFK (connaissances essentielles et domaines à maîtriser)**. Ces domaines font eux-mêmes référence à des compétences et savoir-faire disciplinaires spécifiques. Les connaissances essentielles et les domaines à maîtriser sont définis comme la base en fonction de laquelle l'enseignement dans une certaine matière est planifié, dispensé et évalué.

Le terme *nøglekompetence* (compétence clé) est généralement défini comme la capacité à appliquer les connaissances et qualifications à diverses situations. Toutefois, le terme ne fait pas partie du vocabulaire pédagogique. Dans l'introduction au *Nationalt Kompetenceregnskab* (Rapport national sur les compétences), les compétences clés sont définies comme les «compétences qui font office de pivot, celles qui activent les compétences professionnelles et constituent dès lors un prérequis pour l'acquisition de compétences professionnelles et qui sont par conséquent très demandées par tous les acteurs du marché du travail, quoique dans une mesure variable. Les compétences clés sont développées dans le système éducatif, dans le travail et dans la vie civile».

Sélection de compétences clés à acquérir à la fin de l'enseignement obligatoire

Le Danemark est occupé à rédiger un Rapport national sur les compétences en vue d'identifier un profil de compétences pour la société du savoir où les compétences professionnelles, personnelles et sociales sont utilisées simultanément et développées continuellement. Il s'agit d'un projet interministériel qui associe le ministère de l'éducation, le ministère de l'emploi, le ministère des sciences, de la technologie et de l'innovation et celui de l'économie et du commerce. Le projet s'étend jusqu'en 2003 et ses résultats devraient alimenter le débat public sur les compétences et documenter la politique en la matière. Il devrait également aider le Danemark à se situer par rapport à d'autres pays. Pour l'instant, le Rapport national sur les compétences a identifié des compétences pour la vie professionnelle et le développement personnel (compétences

([18]) La *folkeskole* est une école municipale de base proposant neuf ans d'enseignement primaire et secondaire inférieur général, une classe préprimaire facultative et une 10e année supplémentaire facultative elle aussi.

environnementales et naturelles, compétences physiques, compétences sociales et compétences d'apprentissage), ainsi que celles valables sur les deux plans (compétences organisationnelles et sociales). À partir du travail effectué pour le rapport DeSeCo de l'OCDE, les dix compétences clés suivantes ont été définies:

- compétence sociale,
- compétence en littératie,
- compétence en apprentissage,
- compétence en communication,
- compétence en autogestion,
- compétence démocratique,
- compétence écologique,
- compétence culturelle,
- compétence en santé, en sports et en éducation physique,
- compétence en création et innovation.

Il est également prévu d'exprimer toutes ces compétences à l'aide d'indicateurs. Ces derniers ne sont pas seulement destinés à mesurer le niveau de maîtrise d'une certaine compétence par la population mais également les conditions favorables ou défavorables au développement d'une compétence particulière.

Acquisition des compétences clés

En ce qui concerne la *folkeskole*, les municipalités sont libres de suivre les lignes directrices publiées par le ministère qui spécifient le temps consacré à chaque matière. L'organisation de l'enseignement de ces dernières, et notamment le choix des méthodes pédagogiques et de travail, des supports de cours et le choix du contenu, doivent correspondre aux objectifs fixés. Ils doivent également être variés de manière à correspondre aux besoins et demandes de chaque élève. Le conseil pédagogique de chaque école choisit les supports d'enseignement et les manuels scolaires. Les enseignants sont libres de choisir leurs méthodes pédagogiques.

Contribution des matières obligatoires au développement des compétences clés

Le danois, les mathématiques, la religion, l'éducation physique et le sport sont obligatoires pendant les neuf ans de formation à la *folkeskole*. En outre, l'anglais, l'histoire, la musique, les sciences, l'art, les sciences sociales, la géographie et la biologie, la physique et la chimie, la couture, le travail du bois et des métaux et l'économie ménagère sont tous imposés pendant une ou plusieurs années de l'enseignement obligatoire. Par ailleurs, l'enseignement de la *folkeskole* comprend les matières obligatoires suivantes: sécurité routière, hygiène et éducation sexuelle et familiale ainsi que l'orientation scolaire, professionnelle et socio-économique.

Mesure, évaluation et certification des compétences clés

Les pratiques d'évaluation traduisent la philosophie libérale de la *folkeskole*. La loi prescrit que les élèves et les enseignants doivent collaborer à l'évaluation des résultats de la formation et à fixer de nouveaux objectifs aux cours. L'évaluation peut être basée sur des tests centralisés ou locaux qui peuvent être organisés de temps à autre ou de manière très régulière et demander la participation de quelques élèves ou de tous. Le niveau auquel la performance est mesurée de cette manière dépend de plusieurs facteurs.

Le passage d'une classe à la suivante est automatique. Les examens sont organisés à deux étapes de la formation: après la neuvième année ou la 10e année (facultative). La participation à l'examen de fin d'études est optionnelle et les élèves peuvent être interrogés sur une ou toutes les matières suivantes: danois, mathématiques, anglais, allemand ou français et physique et chimie. Tous les examens sont oraux, sauf en danois et en mathématiques qui comprennent également une partie écrite. Des règles uniformes ont été édictées pour tous les examens afin de garantir une cohérence à l'échelle nationale. Pour une raison identique, les questions de l'examen écrit sont rédigées et notées au niveau central.

Normes pour les compétences clés

Le gouvernement a rédigé un manuel particulier pour chaque matière enseignée dans l'enseignement obligatoire.

Soutien aux élèves à besoins éducatifs spécifiques

La loi sur la *folkeskole* stipule que tous les enfants sont tenus – et ont par conséquent le droit – de terminer la *folkeskole* ou tout autre établissement dont les normes d'enseignement sont équivalentes. Si l'éducation n'est pas possible dans le système ordinaire malgré des dispositions d'aide spécifiques, les élèves sont dirigés vers l'enseignement spécial. Le principal problème de quelque deux tiers de ces élèves a toujours été de suivre l'instruction, plus particulièrement en danois mais aussi en arithmétique et en anglais. Même si leur nombre a crû considérablement au fil des ans, l'augmentation est surtout imputable aux enfants qui rencontrent des difficultés de lecture. Ces enfants ne sont généralement pas isolés de la classe mais reçoivent une aide spécifique pendant un nombre limité de leçons hebdomadaires, en groupe ou classes de lecture, ou en ateliers intensifs de lecture.

Participation aux études internationales sur l'évaluation des compétences clés

Le Danemark a participé à plusieurs études internationales, notamment SIMS (1980-82), RLS (1991), TIMSS (1993-95), CIVED (1997-98), EILA (1997), TIMSS-R (1997-2000), SITES (1999-2000), PISA (2000). Il est prévu de participer également aux deuxième et troisième volets de l'étude PISA en 2003 et en 2006.

Derniers développements en matière de compétences clés

En 2001, le ministère de l'éducation a lancé la Stratégie danoise pour l'éducation, la formation et les TI. Il s'agit du suivi du plan d'action de 1998 dans le domaine des TI (technologies de

l'information) dont l'objectif principal était d'accroître l'offre de matériel informatique et d'accès à l'Internet. Le nouveau programme se préoccupe moins de l'enseignement des TI que de l'enseignement à l'aide des TI. Son objectif est de déployer la totalité du potentiel des TI au profit du partage des connaissances. Traditionnellement, les élèves étaient limités dans leur quête du savoir par la connaissance qu'avaient leurs professeurs du sujet et par le choix des supports d'enseignement. L'apprentissage par voie électronique permet aux élèves de choisir les stratégies de formation qui conviennent le mieux à leurs besoins et à leurs intérêts. En soutenant la capacité des élèves d'«apprendre à apprendre», les TI apportent une contribution appréciable à l'accumulation des compétences de tous et par conséquent à la généralisation de l'éducation.

Le Rapport national sur les compétences (voir également la section «Sélection de compétences clés») constitue l'initiative la plus influente. Elle cherche à identifier les compétences indispensables dans la société du savoir et à suggérer les ajustements politiques nécessaires sur le plan économique, éducatif, de la recherche et du marché du travail. Tout changement doit être conforme aux deux domaines prioritaires définis pour le développement futur de la société danoise:

- le développement permanent de compétences et de ressources humaines pour tous – tant pour ceux qui ont suivi une brève scolarité formelle que pour ceux qui réussissent des études supérieures – est primordial;
- les processus de marginalisation sur le marché du travail constituent une menace pour une communauté durable socialement et une menace pour le développement général des compétences.

Le projet *Better Education* (Meilleure éducation) est la voie que le gouvernement entend suivre afin d'atteindre son objectif de créer le meilleur système éducatif au monde. L'accent est mis sur l'enseignement secondaire supérieur, l'enseignement supérieur, l'éducation des adultes et la formation continue, et ces initiatives doivent être vues dans le droit fil des objectifs fixés par le gouvernement à la *folkeskole* (enseignement primaire et secondaire inférieur). Le prérequis pour créer le meilleur système éducatif au monde est la concentration des efforts dans cinq domaines essentiels: les qualifications et les compétences; la flexibilité; l'innovation; la liberté de choix et la gestion des résultats.

L'objectif du projet *Kompetenceudvikling og Matematiklæring* (Développement de compétences et enseignement des mathématiques) est de s'accorder sur les compétences dans l'enseignement des mathématiques à tous les niveaux. Le projet est conçu pour promouvoir des méthodes pédagogiques novatrices en mathématiques et devrait ouvrir la voie à des développements similaires dans d'autres matières. Le projet suggère de subdiviser l'apprentissage des mathématiques selon les 8 compétences suivantes:

- Être capable de manier le langage et les outils mathématiques

  Compétence en représentation

  Être capable de manier différentes représentations des relations mathématiques

Compétence en matière de symboles et de formalisme

Être capable de manier le symbolisme et le formalisme mathématiques

Compétence en communication

Être capable de communiquer à l'aide, à propos et dans le domaine des mathématiques

Compétence en ressources

Être capable de comprendre et d'utiliser des ressources lors d'un travail mathématique

- Être capable d'examiner et de réagir à l'aide et dans le domaine des mathématiques

Compétence en réflexion

Être capable d'adopter une piste de réflexion mathématique

Compétence en traitement de problèmes

Être capable d'identifier et de résoudre les problèmes mathématiques

Compétence en modélisation

Être capable d'analyser et de construire des modèles mathématiques dans d'autres domaines

Compétence en raisonnement

Être capable d'appliquer un raisonnement mathématique.

BIBLIOGRAPHIE

Site web du ministère de l'éducation http://www.uvm.dk

EURYBASE 2001, http://www.eurydice.org/Eurybase/frameset_eurybase.html

Nationalt Kompetenceregnskab; http://www.nkr.dk

ALLEMAGNE

Termes utilisés pour exprimer la notion de compétences clés

Le terme ***Schlüsselqualifikationen*** (qualifications clés) a été utilisé pour la première fois par les chercheurs en éducation au début des années 1970 lors de débats sur une réforme de la formation professionnelle. Selon Mertens (1974, 1992), le terme comprend des éléments de développement dynamique, de rationalité, d'humanité, de créativité et de flexibilité. Le congrès sur l'enseignement *Wissen und Werte für die Welt von Morgen* (Connaissances et valeurs pour le monde de demain), qui s'est tenu à Munich en 1998, s'est davantage penché sur les qualifications clés et leur rôle dans la préparation des travailleurs à un apprentissage et un emploi tout au long de la vie. Ces qualifications clés devraient permettre aux personnes d'acquérir et de traiter de manière autonome tout nouveau contenu avec lequel elles sont soudainement confrontées de façon à pouvoir apprendre facilement durant la vie entière. Les compétences clés sont par conséquent multifonctionnelles et orientées vers une application interdisciplinaire.

Le texte le plus influent sur le thème des compétences clés transversales est le rapport national 2001 que l'Allemagne versa au projet DeSeCo (Définition et sélection des compétences) de l'OCDE. Dans ce rapport, le terme ***Schlüsselkompetenzen*** (compétences clés) est utilisé pour se référer à des compétences non disciplinaires qui représentent un ensemble logiquement cohérent de comportements, de valeurs, de connaissances et de savoir-faire. Parmi celles-ci, figure la capacité de gérer des situations complexes (résolution de problèmes) et des compétences sociales (communiquer et avoir un esprit d'équipe). Les compétences, cependant, peuvent être développées uniquement grâce aux connaissances disciplinaires, qu'elles sont incapables de remplacer.

Il semble qu'il existe un large consensus sur les qualités de ces compétences générales ou transversales essentielles pour l'acquisition d'un savoir efficace pendant toute une vie, mais les termes utilisés dans le débat pédagogique pour les décrire manquent de cohérence. Ces mots vont de «compétence», «compétence de base», «compétence clé» et «métacompétence» à «compétence métacognitive». Parfois utilisés comme synonymes, ces termes peuvent aussi avoir des significations différentes.

En résumé, les compétences clés transversales en Allemagne correspondent aux compétences générales (non disciplinaires) essentielles pour se prendre en charge efficacement au niveau personnel et professionnel. Elles ne sont pas limitées à des capacités cognitives et représentent des compétences fonctionnelles complètes. Ces compétences non thématiques:

- sont exigées pour différentes disciplines et domaines de disciplines et s'appuient sur celles-ci,
- aident à résoudre des tâches complexes, holistiques dans des contextes de la vie réelle,
- peuvent être transposées vers de nouvelles situations non envisagées par le programme d'études,
- peuvent être caractérisées comme des capacités générales.

Sélection de compétences clés à acquérir à la fin de l'enseignement obligatoire

Weinert (2001) a constaté que de récentes publications sur ce thème en Allemagne citent plus de 650 qualifications clés générales ou compétences clés. La raison de cette prolifération est le besoin d'axer de plus en plus l'apprentissage sur des variables qui peuvent être déployées dans un nombre maximum d'institutions différentes, pour un nombre maximum de tâches diverses et dans des situations constamment en évolution.

En 2001, les représentants fédéraux et des Länder, ensemble avec les universitaires et les représentants des partenaires sociaux, des églises, des étudiants et des apprentis se sont rencontrés lors du *Forum Bildung* (Forum de l'éducation). Une des idées forces de la réunion était que tous les citoyens devraient acquérir des compétences qui les orientent et leur permettent de gérer la diversité des situations et d'évoluer vers la productivité. Citons notamment:

- apprendre à apprendre,
- lier les connaissances thématiques à la capacité de les appliquer,
- acquérir de la méthode et d'autres compétences fonctionnelles, en particulier dans les domaines des langues, des médias et des sciences naturelles,
- compétences sociales,
- avoir un système de référence des valeurs.

Selon les termes du programme d'études pour les écoles primaires de Bavière, qui date de septembre 2000, les élèves doivent développer les compétences suivantes afin que leur instruction soit opérante toute la vie:

- apprendre à apprendre (y compris les compétences en matière de médias),
- esprit critique,
- empathie,
- compétence sociale,
- compétence civile et politique,
- gestion des exigences du futur.

L'aspect innovant de ce programme d'études est l'inclusion de l'idée d' «apprendre à apprendre» comme une compétence qui se justifie par elle-même. Elle se compose de l'organisation de l'apprentissage, de la sélection, du stockage et du traitement de l'information et des connaissances, de la concentration et de la décontraction, de l'automotivation et de la maîtrise de soi. Des compétences similaires ont été mentionnées dans les débats sur la révision du programme scolaire primaire de Rhénanie du Nord-Westphalie. Une fois encore, une attention spéciale a été accordée au développement de la capacité d'apprendre.

Selon un rapport de 1997 de la *Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder* (la KMK, Conférence permanente des ministres de l'enseignement et des affaires culturelles des Länder), un des principaux objectifs de l'enseignement général au niveau secondaire inférieur est de renforcer la capacité des jeunes à entreprendre une formation professionnelle ou des études supérieures. Une liste provisoire des compétences professionnelles à développer à la *Hauptschule* ([19]) comprend la capacité de coopérer et de travailler en équipe, l'organisation autonome de l'apprentissage, les savoir-faire dans la résolution de problèmes, la capacité de traiter les questions d'argent, une bonne perception des principes économiques, la capacité de rendre compte de ses propres activités, les connaissances de base en concepts techniques et la capacité de les utiliser.

Acquisition des compétences clés

La définition ci-dessus des compétences transversales ne prévoit pas leur enseignement comme matière séparée ou l'organisation de cours spéciaux pour l'acquisition de compétences clés au plan individuel. La tendance actuelle de la politique éducative allemande reflète toutefois un intérêt de plus en plus élevé pour:

- les questions transversales;
- les méthodes d'enseignement et d'instruction qui demandent et favorisent un apprentissage indépendant et un savoir durable et constructif;
- des programmes communs qui comprennent des connaissances et des savoir-faire de base;
- des savoir-faire fonctionnels et capacités de raisonnement liés à certains domaines spécifiques ainsi qu'à certains comportements.

La sélection des compétences et la manière dont elles devraient être développées varient d'un land à l'autre. Dispenser des compétences de base ou clés peut cependant être considéré comme le principe directeur de l'enseignement dans tous les Länder. Cette activité est tout autant intégrée dans l'enseignement d'un contenu disciplinaire que dans l'apprentissage et l'enseignement multidisciplinaire. Un aspect commun à toutes les approches est le rôle en évolution des enseignants qui se concentrent désormais davantage sur la manière dont ils peuvent orienter et conseiller les élèves que sur la transmission d'informations factuelles. Ce nouveau rôle assumé par les enseignants prend une signification spéciale dans le développement de la compétence «média» des élèves grâce aux technologies de l'information et de la communication (TIC). Le travail sur cette compétence n'est pas limité à l'enseignement de l'informatique, mais fait vraiment partie de l'enseignement des différentes disciplines. Il couvre non seulement les aspects techniques des TIC mais analyse aussi les conséquences sociologiques de leur utilisation.

([19]) Type d'école au niveau secondaire inférieur assurant l'enseignement général de base. Elle est obligatoire sauf si les élèves fréquentent un type différent d'école secondaire, comprennant en général les niveaux 5 à 9.

Contribution des matières obligatoires au développement des compétences clés

Le développement de compétences clés est au cœur de l'enseignement de toutes les matières et de tous les domaines. La convention KMK de 1993 (amendée en 1996) relatives aux différents types d'établissements et de cours dans l'enseignement secondaire inférieur, établit un programme cadre de la 5e à la 10e année, qui impose l'enseignement de certaines matières communes dans ces établissements, à savoir l'allemand, les mathématiques, une langue étrangère, les sciences naturelles et sociales. La musique, l'art et le sport, doivent certainement figurer parmi les autres matières obligatoires ou en option proposées. Une deuxième langue étrangère est obligatoire au *Gymnasium* ([20]) à partir de l'âge de 12 ans et doit être proposée comme option du programme commun par la *Realschule* ([21]). Une «introduction au monde professionnel et du travail» est une composante obligatoire de tous les cours et est fournie soit via un cours spécial tel que l'*Arbeitslehre* (études préprofessionnelles) ou dans le cadre d'autres matières. L'enseignement religieux est soumis à la réglementation de chaque Land où la religion est presque toujours une discipline régulièrement inscrite au programme.

La définition des qualifications clés supposées acquises au cours de l'enseignement obligatoire et la garantie de ce résultat dans les types d'établissements et de matières indiqués dépendent, d'une part, des décisions prises par la Conférence permanente des ministres de l'enseignement et des affaires culturelles des Länder (KMK) servant de recommandations à ces mêmes Länder et, d'autre part, des lois scolaires, programmes d'études et horaires de chacun des Länder. Ces deux structures forment la base traditionnelle de l'enseignement, de la fixation des objectifs, du contenu et des méthodes d'enseignement et d'apprentissage de chaque discipline.

La révision des programmes d'études au cours des dernières décennies ne s'est pas uniquement concentrée sur la transmission de solides compétences disciplinaires *(Sachkompetenz)*, mais également sur la délivrance de compétences ou de qualifications clés. Dans ce contexte, certains types d'enseignement, tels que l'apprentissage par la découverte et la compréhension par l'action, l'enseignement ouvert, un plan de travail hebdomadaire, un travail bénévole ou même des entreprises créées par les élèves, sont considérés comme particulièrement propices à l'acquisition de qualifications clés. Dans de tels contextes d'enseignement, l'accent est moins mis sur l'instruction et le transfert abstrait des connaissances et les élèves ont l'occasion d'expérimenter les choses et de montrer ce qu'ils sont capables de faire. Ils peuvent suivre les objectifs de leurs actes et de leur apprentissage depuis le stade conceptuel jusqu'à la réalisation. Les erreurs ne sont pas sanctionnées par de mauvais points, mais servent plutôt d'opportunités de formation (Thoma 2001) et le personnel enseignant est appelé à agir davantage comme conseiller ou modérateur que comme «transmetteur» de connaissances propres à une discipline.

([20]) Type d'école couvrant à la fois le niveau secondaire inférieur et supérieur (habituellement les niveaux 5-13) et offrant un enseignement général approfondi visant à la qualification générale d'entrée dans l'enseignement supérieur.

([21]) Type d'école du niveau secondaire inférieur, comprenant habituellement les niveaux 5-10. Elle dispense aux élèves un enseignement général plus étendu et donne l'occasion de poursuivre des cours au niveau secondaire supérieur qui mènent à des qualifications professionnelles ou à l'enseignement supérieur.

Mesure, évaluation et certification des compétences clés

De l'avis général des pédagogues allemands, l'acquisition des compétences clés ne peut être mesurée de la même manière que les acquis scolaires traditionnels. Dans l'étude PISA 2000, cependant, l'Allemagne a testé la mesure de compétences transversales comme la résolution de problèmes, l'apprentissage autocontrôlé et les compétences sociales. La communication et la coopération, par exemple, ont été évaluées en combinant deux approches séparées: le «concept de l'auto-évaluation» des élèves dans certaines compétences, d'une part, et l'évaluation externe par les enseignants et camarades de classe de l'autre. Outre la mesure des résultats, la nouvelle génération de tests doit également être capable d'évaluer l'approche fonctionnelle et les différentes stratégies employées par l'apprenant. Les tests doivent mesurer la qualité de l'interaction avec un environnement constamment en évolution. L'évaluation des compétences transversales est également entravée par le fait qu'il est difficile de les distinguer des compétences disciplinaires spécifiques. Ces dernières années, tous ces facteurs ont eu pour effet d'intensifier la recherche de méthodes et d'instruments d'évaluation des acquis des élèves dans les compétences générales. Ces efforts ont jusqu'à présent abouti à des documents d'examens plus complexes obligeant les élèves non seulement à reproduire les connaissances acquises mais aussi à expliquer comment ils sont parvenus à leurs réponses. Les résultats des élèves sont consignés dans des certificats délivrés au milieu et à la fin de l'année.

En première et deuxième année primaire, les résultats d'apprentissage sont enregistrés sous la forme de rapports verbaux décrivant le comportement des élèves face à l'apprentissage, de même que leur concentration, intérêt et motivation, comportement social, étude orientée vers un objectif, diligence, compréhension et capacité de s'exprimer. Il en résulte que l'évaluation de certaines compétences clés est expressément fournie au cours des deux premières années d'enseignement. Des notes, sur une échelle de 1 à 6 (avec 6 correspondant à un niveau de résultat insuffisant) sont attribuées à partir de la 3e année. En plus de l'évaluation des connaissances et des savoir-faire disciplinaires, l'attitude face au travail, à l'étude et le comportement social sont maintenant des volets de l'évaluation admis dans la grande majorité des Länder. L'appréciation de ces compétences est consignée dans le rapport scolaire officiel mais elle est reprise parfois dans une annexe à celui-ci.

Normes pour les compétences clés

Les normes, qui font partie du programme d'études, ont été établies pour des connaissances et des compétences dans des matières spécifiques mais non pour les compétences générales. À l'issue de l'enseignement secondaire inférieur (année 9/10), le niveau des élèves est évalué lors d'un examen de fin d'études. Des accords signés au sein de la KMK, tels que les *Standards für den Mittleren Schulabschluss* ([22]) *in den Fächern Deutsch, Mathematik und erste Fremdsprache, 1995* (Normes pour le certificat de fin d'enseignement général concernant l'allemand, les mathématiques et la première langue étrangère, 1995) assurent une reconnaissance mutuelle desdits certificats de fin d'études par tous les Länder.

([22]) Certificat de fin d'enseignement secondaire général obtenu au terme du niveau 10 dans les *Realschulen* ou, dans certaines conditions, dans d'autres types d'enseignement secondaire inférieur. Le certificat peut également être obtenu à une étape ultérieure pendant une formation professionnelle au niveau secondaire supérieur.

Dans un souci d'amélioration de la qualité de l'enseignement en Allemagne, la KMK a adopté en mai 2002 une résolution visant à introduire des normes éducatives nationales. Elles concernent toutes les matières communes (allemand, mathématiques et première langue étrangère) et doivent être appliquées au cours de deux prochaines années pour devenir obligatoires dans tous les Länder à partir de 2004. Deux types de normes ont été établis: en premier lieu, les critères d'un test uniformisé pour le certificat de fin d'études et, en deuxième lieu, la fixation des normes à atteindre à la fin de certaines années de la scolarité. Les normes ci-dessus doivent être revues en 2003 pour le *Mittlerer Schulabschluss* et, en 2004, de nouvelles normes seront introduites pour la *Hauptschule*. Le respect de ces normes sera vérifié par des tests uniformisés réguliers qui devraient également garantir que les élèves reçoivent le soutien nécessaire pour atteindre ces normes nationales.

Soutien aux élèves à besoins éducatifs spécifiques

En vertu de l'accord de Hambourg entre les Länder sur l'harmonisation du système scolaire en 1971, la structure scolaire de base caractérisant tous les Länder permet de faire une distinction claire entre les écoles ordinaires et les écoles spéciales. Depuis les années 1980, les élèves handicapés sont de plus en plus intégrés dans les écoles d'enseignement général dans le cadre de projets pilotes, dont certains sont devenus un type de scolarisation normal depuis 1990. Une nouvelle compréhension des handicaps et des besoins éducatifs créés par une incapacité physique ou mentale ou des antécédents défavorables, ainsi qu'un diagnostic amélioré et des systèmes plus efficaces de détection précoce et de prévention, permettent d'opter de plus en plus pour l'intégration des enfants handicapés dans les écoles traditionnelles au lieu de les éduquer dans des institutions spéciales.

En 1994, une convention signée au sein de la KMK, *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland* (Recommandations concernant l'aide éducative spéciale dans les écoles de la République fédérale d'Allemagne) souligne que les écoles ont le devoir d'offrir une aide individuelle ainsi que des aides thérapeutiques, sociales et psychologiques. Ainsi, diverses formes de coopération institutionnelle et pédagogique entre les écoles ordinaires et les écoles spéciales ont-elles été développées récemment. Certaines font partie de projets pilotes menés par des écoles ou de programmes d'action gérés par les Länder. Elles vont d'activités extradisciplinaires et de leçons conjointes au partage des classes. Le but est de promouvoir l'intégration des handicapés et de donner à tous les élèves, indépendamment de leurs capacités physiques et mentales, l'occasion d'un contact plus étroit et de meilleures relations mutuelles. De cette manière, l'acquisition des compétences clés fait partie intégrante de l'éducation des élèves handicapés.

Participation aux études internationales sur l'évaluation des compétences clés

Les Länder prennent part à des études comparatives internationales telles que la *Third International Mathematics and Science Study* (TIMSS) et le projet PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves) comme moyen de mesurer les performances des élèves. L'objectif général du projet de l'OCDE est de fournir aux États membres de l'OCDE des indicateurs

concernant les connaissances, les savoir-faire et les capacités des élèves de 15 ans dans les domaines de la lecture, des mathématiques et des sciences. En outre, les compétences transversales nécessaires pour un apprentissage ou un travail méthodique, autorégulé et coopératif sont également déterminées. Les résultats sont interprétés en tenant compte des caractéristiques sociodémographiques, ainsi que des possibilités d'apprentissage et des processus d'interaction au sein des écoles. L'enquête couvre trois cycles qui se chevauchent. Un consortium, à la tête duquel se trouve l'Institut Max Planck pour le Développement humain et l'enseignement à Berlin, a été désigné comme directeur du projet national par la Conférence permanente des ministres de l'éducation et des affaires culturelles des Länder afin de réaliser le premier cycle du projet de l'OCDE qui a pour objet la détermination de la capacité de lecture. Suite à la publication des résultats en décembre 2001, la Conférence permanente des ministres de l'éducation et des affaires culturelles des Länder a énuméré sept domaines en faveur desquels les Länder et la même KMK se mobiliseront. Ils comprennent notamment l'amélioration de l'enseignement primaire ainsi qu'une plus grande professionnalisation du métier d'enseignant.

Suite à l'étude TIMSS, les Länder ont introduit également une série de mesures. D'autres actions doivent être mises en place au cours de l'année 2002. Elles font suite aux résultats des options dites nationales, qui complètent l'enquête internationale. L'extension nationale comprend l'enregistrement de matières et problèmes supplémentaires et une extension considérable de l'échantillon. Ces extensions qualitatives et quantitatives signifient que l'étude peut être utilisée à titre de comparaison entre les Länder. Un consortium dirigé par l'*Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften* (IPN) à Kiel a reçu mission de la Conférence permanente des ministres de l'éducation et des affaires culturelles des Länder de gérer le projet national de second cycle centré sur les connaissances en mathématiques.

Outre ces recherches qui concernent le niveau secondaire, l'Allemagne participe également à l'étude *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS) pour les élèves de la 4e année. L'étude s'est déroulée principalement au cours de l'été 2001.

Derniers développements en matière de compétences clés

La *Bund-Länder-Kommission* (BLK – Commission Fédération-Länder) a lancé plusieurs projets pilotes, et notamment:

- *Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen* (QuiSS – Amélioration de la qualité des écoles et des systèmes scolaires);
- *Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts* (SINUS – Renforcement de l'efficacité de l'enseignement des mathématiques et des sciences);
- *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung '21* (Formation pour un développement durable 21);
- *Demokratie lernen und leben* (Apprendre et vivre en démocratie).

Dans le cadre du QuiSS, le Land de Baden-Württemberg a lancé un projet pilote sur l'évaluation interne et externe des qualifications clés (ESQ – *Interne und externe Evaluation von Schlüsselqualifikationen*). Ce projet est mené dans 14 écoles secondaires sur une période de

deux ans (2000/2001 et 2001/2002) et cherche à identifier ou à établir des méthodes d'évaluation donnant des informations sur l'acquisition de compétences transversales par les élèves. Chacune des huit qualifications clés générales sélectionnées est évaluée à l'aide de deux indicateurs. Contrairement à l'évaluation des qualifications clés dans le monde du travail, le but de ces évaluations n'est pas d'effectuer une sélection mais d'identifier les besoins d'une aide pédagogique rencontrés par certains élèves.

En outre, tous les Länder ont convenu d'introduire des normes pédagogiques uniformisées en 2004 (Pour en savoir plus concernant ces normes, veuillez consulter la section «Normes pour les compétences clés»).

BIBLIOGRAPHIE

Anderson, L.W. u. Krathwohl, D.R. 2001. A taxonomy for learning, teaching, and assessing. A revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives. New York. cit. Witt u. Lehmann 2001

Arbeitsstab Forum Bildung (Hg.). 2002. Empfehlungen. Einzelergebnisse des Forum Bildung. Bonn (=Ergebnisse des Forum Bildung, Bd. II)

Audigier, F. 2000. Basic Concepts and Core Competencies for Education for Democratic Citizenship. Europarat, DG IV/EDU/CIT(2000)23

Barthel, Martina / Schwier Susanne 2001. Grundsätze für die Weiterentwicklung der Grundschule in Nordrhein-Westfalen. Schulverwaltung Nordrhein-Westfalen, H. 6, 179-180

Baumert, J. et al. (Hgg.). 2001. PISA 2000. Opladen

Bildungskommission NRW. 1995. Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Neuwied

Duismann, G.H. 2002. Arbeitsrelevante Basiskompetenzen. Unterricht – Arbeit und Technik, 4, H.14, 54-57

Gangnus, W. 1980. Sozialisationsfaktoren und Persönlichkeitsmerkmale von berufsschulpflichtigen Jugendlichen unter besonderer Berücksichtigung von Jugendlichen ohne Ausbildungsvertrag. Frankfurt. cit. Seyfried 1995

Heymann, W. 2001. Basiskompetenzen – gibt es die? Pädagogik, 53, H.4, 6-9

Klein, G. 2001. ESQ – interne und externe Evaluation von Schlüsselqualifikationen. Schulverwaltung Baden-Württemberg, H.7, 169-172

Klieme, E., Stanat, P. und Artelt, C. 2001. Fächerübergreifende Kompetenzen: Konzepte und Indikatoren. In: Weinert, F.E. (Hg.).Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim. 203-218

KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). 1994. Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule. Beschluss vom 2.7.1970 in der Fassung vom 6.5.1994

KMK 1994. Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland. Beschluss vom 6.5.1994

KMK 1995. Standards für den Mittleren Schulabschluss in den Fächern Deutsch, Mathematik und erste Fremdsprache. Beschluss vom 12.5.1995

KMK 1996. Vereinbarung über die Schularten und Bildungsgänge im Sekundarbereich I. Beschluss vom 3.12.1993 in der Fassung vom 27.9.1996

KMK 1997. Stärkung der Ausbildungsfähigkeit als Beitrag zur Verbesserung der Ausbildungssituation. Bericht, Bonn 13.06.1997.

KMK 2001. Bildungsinhalte und Lernstrategien für das Zusammenleben im 21.Jahrhundert: Probleme und Lösungen. Bonn (= Bericht zur 46. Internationalen Bildungskonferenz, Genf, Sept. 2001)

KMK 2002. PISA 2000. Laufende und geplante Maßnahmen der Länder in den zentralen Handlungsfeldern. Pressemitteilung zur 298.KMK, 23./24.5.02

KMK 2002 Nationale Bildungsstandards: Kultusminister einig über Zeitplan. Pressemitteilung der KMK, 27.6.2002

Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt (Hg.). 1999 a. Rahmenrichtlinien Gymnasien/Fachgymnasien – Deutsch. Halle/Saale

Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt (Hg.). 1999 b. Rahmenrichtlinien Sekundarschule – Schuljahrgänge 7-10 – Englisch. Halle/Saale

Lehrplan für die Grundschulen in Bayern. 2000. Amtsblatt des Kultusministeriums, Sondernummer 1/2000

Lehrplan für die Hauptschule in Bayern. 1997. Amtsblatt des Kultusministeriums, Sondernummer 1/1997

Lehrplan für die bayerische Realschule. 1993. Amtsblatt des Kultusministeriums, Sondernummer 1/1993

Lehmann, R.H., Gänsfuss, R. u. Peek, R. 1999. Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Schulen – Klassenstufe 7. Bericht über die Untersuchung im September 1998. Hamburg

Mertens, D. 1974. Schlüsselqualifikationen. Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- u. Berufsforschung, 7, H.1, 36-43

Mertens, D. 1992. Schlüsselqualifikationen. In: Keim, H. u. Wollenweber, H. (Hgg.). Realschule und moderne Arbeitswelt. Köln. 303-324. cit. Susteck 1998

Schelten, A. 1998. Schlüsselqualifikationen / Vorbereitung auf die Arbeitswelt / Lebenslanges Lernen (Bericht über Forum 9). In: Bayerisches Staatsministerium f. Unterricht, Kultus, Wissenschaft u. Kunst (Hg.). Wissen und Werte für die Welt von morgen. München

Schiele, W. u. Tröster, C. 1997. Moderner Ansatz: «Wie gelernt – so geprüft». Schlüsselqualifikationen werden in der Hauptschulabschlussprüfung bewertet. Schulverwaltung BW, H.10, 217-218

Schiersmann, Ch., Busse, J. und Krause, D. 2002. Medienkompetenz – Kompetenz für Neue Medien. Bonn (= Studie und Workshop im Auftrag des Forum Bildung)

Schmidt, J.U.1995. Psychologische Messverfahren für soziale Kompetenzen. In: Seyfried, B. 117-135

Schnaitmann, G.W. 1997. Zusammenhänge zwischen Unterrichtsmethoden und der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen. Lehren und Lernen, H.4, 3-19

Seyfried, B. (Hg.).«Stolperstein» Sozialkompetenz: was macht es so schwierig, sie zu erfassen, zu fördern und zu beurteilen? Bielefeld 1995

Stanat, P. u. Kunter, M. 2001. Kooperation und Kommunikation. In: Baumert et al. 299-372

Striegel, L. 1999. Welche Schlüsselqualifikationen kann die Schule vermitteln, wie kann sie sie vermitteln, kann die Schule sie beurteilen und testieren? In: Landesvereinigung der Arbeitgeberverbände NRW (Hg.). Tagungsdokumentation „Dialog zwischen Schule und Wirtschaft über personale und soziale Kompetenzen». Düsseldorf

Susteck, H. 1998. Leistet die Schule eine effektive Berufsvorbereitung? Realschule in Deutschland, H.3, 10-15

Thoma, G. 2001. Die Kluft zwischen Schule und Arbeitswelt und Ansätze zu ihrer Überwindung. Wirtschaft und Berufserziehung, H.6, 22-27

Weinert, F. E. 2001. Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In: Rychen, D.S. u. Salganik, L.H. (Hgg.). Defining and Selecting Key Competencies. Seattle. 45-65

Weinert, F. E. (Hg.) Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim 2001

Thies, E. 2001. Was heißt Ausbildungsfähigkeit? Wirtschaft und Berufserziehung, H.6, 11-13

Witt, R. u. Lehmann, R. 2001. Country Contribution Process (CCP) of the OECD-Project DeSeCo – Definition and Selection of Competencies – Theoretical and Conceptual Foundations. (Unveröffentl. Arbeitsdokument)

Grèce

Selon les termes de la constitution grecque (Article 16 §2), «l'éducation constitue la principale mission de l'État visant à la formation morale, mentale, professionnelle et physique des Grecs, au développement de leur conscience nationale et religieuse ainsi que leur épanouissement en tant que citoyens libres et responsables».

Termes utilisés pour exprimer la notion de compétences clés

Le terme compétence clé n'est pas utilisé dans les textes législatifs ni dans les documents de politique générale. La terminologie pédagogique grecque la plus proche de la notion de compétence clé est la référence aux **capacités intellectuelles et physiques *(dynatotites)***. La loi 1566/85 affirme que l'objectif principal de l'enseignement primaire et secondaire est de «contribuer au développement complet, harmonieux et équilibré des capacités intellectuelles et physiques des élèves afin de leur permettre de devenir des personnalités bien formées capables de mener une vie créative». La loi souligne l'importance d'un développement personnel équilibré plutôt qu'un développement unilatéral (comme, par exemple, avec un accent trop prononcé sur la dimension intellectuelle).

Sélection de compétences clés à acquérir à la fin de l'enseignement obligatoire

Après avoir formulé la portée générale de l'enseignement, la loi 1566/85 renvoie à des objectifs plus spécifiques de l'enseignement. Parmi ces derniers, citons le développement de la personnalité et l'amour du prochain, de la vie et de la nature; la promotion de la créativité et de la réflexion critique; la compréhension de l'art et de la technologie et le développement d'un esprit d'amitié et de coopération avec d'autres nations, etc. Ces objectifs sont transformés en buts disciplinaires plus précis dans les programmes de cours individuels.

Les objectifs généraux de l'enseignement s'appliquent à tous les niveaux d'enseignement et peuvent être classés en trois volets principaux:

- **Savoirs et méthodologie**
  L'accent est mis sur les connaissances, les aptitudes intellectuelles, les savoir-faire opérationnels et les capacités de nature méthodologique que les élèves doivent avoir acquis à travers l'enseignement de chaque matière à la fin de chaque niveau d'enseignement.
- **Coopération et communication**
  L'accent est mis sur les aptitudes sociales que les élèves doivent développer dans le contexte de projets collectifs ainsi que sur les compétences de communication et les aptitudes nécessaires pour transmettre des pensées, des opinions, des informations, etc.
- **Interaction entre la science ou l'art et la vie quotidienne**
  Ce volet est axé sur le développement de la sensibilité et la capacité de remettre en question et de gérer l'impact (positif et négatif) des applications scientifiques et artistiques dans divers domaines de l'activité humaine.

Certaines aptitudes *(dexiotites)* sont associées à une discipline ou à un groupe de disciplines très proches (aptitudes disciplinaires) alors que d'autres s'appliquent à une large gamme de disciplines indépendantes et, en tant que telles, soutiennent l'étude réelle de toutes les autres à tous les niveaux d'enseignement (aptitudes transversales). Les aptitudes disciplinaires sont énumérées dans le Cadre des programmes d'études (PS) alors que les aptitudes transversales sont définies dans le Cadre unique des disciplines transversales (DEPSS). Ce dernier est considéré comme le cadre fédérateur vers lequel tous les programmes d'études individuels doivent tendre. Les deux cadres font l'objet d'une procédure de finalisation et devraient former la base de la prochaine génération des manuels scolaires.

Le développement des aptitudes transversales suivantes est imposé dans tous les programmes d'études disciplinaires (Journal officiel 1366/2000):

- les compétences nécessaires à la communication (expression orale, écoute, lecture, écriture, argumentation logique, conversation) et l'utilisation active des chiffres et des concepts mathématiques dans la vie quotidienne;
- les compétences nécessaires à l'utilisation de diverses sources d'information et des outils d'identification, d'analyse, d'évaluation et de présentation d'informations, d'une part, et la protection contre la «surinformation», d'autre part;
- les compétences utiles pour coopérer avec d'autres dans le cadre d'un travail collectif par l'intermédiaire du respect, de la reconnaissance, de l'interaction sociale optimale et l'acquisition de compétences sociales;
- les compétences nécessaires à l'amélioration des performances individuelles et à la participation grâce à la réflexion et à la résolution de problèmes. Ce processus s'appuie sur l'évaluation critique du travail des élèves conformément à des critères internes et externes, un contrôle, un retour d'information et une intervention correctrice, et sur le développement de stratégies d'aptitudes et de planification indispensables;
- la compétence que suppose les choix rationnels (au niveau personnel et social) dans des domaines comme la protection de l'environnement;
- les compétences nécessaires pour gérer les ressources naturelles, financières et sociales;
- la compétence indispensable pour utiliser ses connaissances et ses capacités à la protection de la santé au niveau individuel et social;
- les compétences d'invention créative et une «perception sensible de l'art», ainsi que l'acceptation positive des œuvres d'art et de leur création;
- l'utilisation des connaissances et le choix de valeurs pour se forger des points de vue personnels nécessaires à une prise de décision;
- la compétence à examiner les informations, les valeurs et les opinions de manière critique.

Acquisition des compétences clés

Le système éducatif grec accorde une importance considérable au développement de compétences transversales. Cette approche holistique du savoir garantit que les élèves développeront les compétences nécessaires pour une analyse et un traitement efficaces des questions et problèmes qui surgissent dans la vie quotidienne.

Outre la définition des compétences à enseigner, les programmes d'études contiennent aussi des lignes directrices sur les méthodes d'enseignement et des outils pédagogiques. L'enseignement doit être organisé de manière à soutenir la réalisation d'objectifs dans le domaine des compétences/aptitudes disciplinaires et transversales. Il représente un processus créatif unique et permanent qui aide les élèves à découvrir un savoir par eux-mêmes, les encourage et les forme à prendre des initiatives, à effectuer des recherches et à assumer le contrôle de leur environnement d'apprentissage. Les stratégies pédagogiques suivantes sont recommandées:

- l'apprentissage par l'observation et la découverte (approche active des savoirs),
- visites à l'environnement (naturel ou humain),
- dialogue interactif entre l'enseignant et les élèves,
- narration.

Selon les principes du DEPPS, il doit exister une correspondance entre les manuels et les méthodes et outils pédagogiques. Dans l'enseignement, le «quoi» (aspect cognitif) ne peut être séparé du «comment» (méthode et moyens). Seule la combinaison des deux peut transformer une matière cognitive en un «atout» éducatif pour les élèves.

Il est plus important pour les élèves «d'apprendre comment apprendre» que d'apprendre simplement et plus encore «d'apprendre en faisant» grâce à l'expérience et à la participation. Les élèves apprennent à parler en parlant, à écrire en écrivant, à utiliser une machine en étudiant sa construction et en la manipulant. La théorie et la pratique vont de pair.

L'approche transversale et holistique du savoir est indispensable pour développer la compétence des élèves d'une manière telle qu'ils peuvent réellement faire face aux questions et problèmes qui surgissent dans la vie quotidienne. En consacrant moins de temps à l'enseignement d'un savoir disciplinaire et plus aux questions transversales, cette approche utilise au mieux le temps disponible à l'école.

Contribution des matières obligatoires au développement des compétences clés

L'enseignement des matières suivantes est imposé pendant la période de scolarité obligatoire: grec, mathématique, physique, éducation religieuse, histoire, éducation physique, éducation à l'environnement et art. Les objectifs à atteindre dans chaque matière sont définis conformément aux trois dimensions générales évoquées ci-dessus.

Mesure, évaluation et certification des compétences clés

Le système éducatif grec définit l'évaluation comme «un processus systématique de vérification de la mesure dans laquelle les objectifs et les buts spécifiques du système ont été atteints» (Décret présidentiel 8/95-OG 3 A'21 et décret présidentiel 409/OG 226/22-12-1994). Les résultats de ce processus peuvent être utilisés pour améliorer le processus d'enseignement/d'apprentissage. L'évaluation ne s'intéresse pas seulement à la performance individuelle des élèves dans diverses matières, elle prend également en compte d'autres aspects tels que leurs efforts, leur intérêt, leur sens de l'initiative, leur créativité, leur capacité à collaborer avec d'autres et leur respect des règles scolaires.

Il en résulte que l'évaluation ne se soucie pas uniquement d'évaluer les connaissances des élèves. Elle mesure également leur performance dans les aptitudes sociales, leur compétence en communication et leur esprit critique de l'impact positif et négatif des applications des sciences et de l'art sur la vie humaine. L'évaluation des aptitudes cognitives est obligatoire et s'effectue par des procédures formelles. L'évaluation de la compétence communicative est formelle et obligatoire en ce qui concerne les matières linguistiques mais fait également partie de l'évaluation des autres matières. En revanche, les autres compétences comme les aptitudes sociales et celles concernant l'approche critique de l'application de la science et de l'art ne font pas l'objet d'une évaluation formelle quelconque, même s'il en est tenu compte lors de l'évaluation de la performance générale des élèves au cours de l'année scolaire.

Par conséquent, l'évaluation peut être considérée comme l'appréciation de trois groupes d'aptitudes distinctes: aptitudes cognitives, aptitudes opérationnelles et aptitudes méthodologiques. Les aptitudes cognitives sont obligatoires dans toutes les matières de l'enseignement obligatoire. Elle se concentre sur l'évaluation des aptitudes linguistiques dans la langue maternelle et en langues étrangères, les aptitudes en mathématique et les aptitudes en science et en histoire. L'évaluation des aptitudes opérationnelles dans l'enseignement primaire s'attache à déterminer si les élèves sont en mesure d'utiliser des supports et outils simples en vue de s'exprimer de manière artistique. Dans l'enseignement secondaire, ce type d'évaluation se concentre sur l'évaluation des aptitudes des élèves en ce qui concerne l'utilisation des ordinateurs et de leurs périphériques. L'évaluation des aptitudes méthodologiques vise à établir si les élèves peuvent appliquer différentes approches à la résolution d'un problème. Elle cherche aussi à déterminer s'ils ont développé les aptitudes d'analyse et de synthèse et sont capables de mener et d'observer le résultat de tests en laboratoire et d'expériences scientifiques et d'examiner de manière critique les sources d'information.

Conformément au décret présidentiel 8/95, les élèves de l'enseignement obligatoire sont évalués de manière individuelle au niveau de l'école par leurs professeurs. Néanmoins, l'Institut pédagogique et d'autres autorités académiques rattachées au ministère de l'éducation nationale et des affaires religieuses sont habilités à organiser périodiquement des examens ou des enquêtes, soit en vue d'évaluer l'efficacité de l'enseignement aux niveaux national et régional, soit à d'autres fins pédagogiques.

À l'école primaire, il n'existe aucun processus d'évaluation normalisé et les élèves sont évalués au niveau de la classe par leur(s) enseignant(s). Le certificat délivré à l'issue de la sixième année d'enseignement primaire n'a pas de signification particulière. Il a pour seul but de permettre aux élèves de s'inscrire dans l'enseignement secondaire inférieur qui est le prolongement de l'enseignement obligatoire. L'évaluation dans les écoles secondaires inférieures *(gymnasia)* est également le fait des enseignants. À l'issue de la dernière année, les élèves obtiennent un certificat de fin d'études *(apolytirion gymnasiou)*. Ceux qui n'ont pu obtenir les notes nécessaires pour obtenir le certificat de fin d'études au cours de la première session d'examen sont autorisés à représenter les examens aussi souvent que nécessaire pour réussir.

Normes pour les compétences clés

Il n'existe pas de norme d'évaluation fixée par le pouvoir central dans l'enseignement obligatoire. Les élèves sont uniquement évalués par leurs enseignants.

Soutien aux élèves à besoins éducatifs spécifiques

Dans un effort pour garantir l'égalité des chances dans l'enseignement et lutter contre l'exclusion sociale, les élèves en difficulté d'apprentissage peuvent recevoir une aide supplémentaire aux termes du décret présidentiel 429/91. Elle prend la forme d'une remédiation scolaire fournie sur une suggestion des professeurs de l'élève et sous réserve de l'approbation du conseil des enseignants. Des programmes spéciaux de soutien sont disponibles dans les matières suivantes: langue, mathématique, physique, chimie et les langues étrangères. Le programme en question commence au début du deuxième trimestre. Une aide est également disponible pour les élèves qui n'ont pas la nationalité grecque, les enfants de Gitans et les enfants grecs revenant en Grèce après un séjour à l'étranger.

Participation aux études internationales sur l'évaluation des compétences clés

La Grèce a participé à diverses études menées par l'IEA (CIVED, RLS, PIRLS, TIMSS, COMPED) et l'enquête internationale PISA sous les auspices de l'OCDE.

Derniers développements en matière de compétences clés

Un projet en vue de l'introduction des technologies de l'information et de la communication (TIC) et de l'amélioration de la culture informatique vient d'être lancé dans les écoles primaires. Dans la phase initiale, il a été demandé aux écoles d'établir leurs besoins en ce qui concerne le nombre d'ordinateurs personnels et la formation en cours de service du personnel enseignant dans ce domaine. Simultanément, un effort considérable est réalisé en matière d'édition de logiciels en grec et de formation continue des enseignants en TIC.

Un projet pilote impliquant un certain nombre d'écoles préprimaires, primaires et secondaires inférieures teste l'introduction d'une «plage flexible» dans l'horaire scolaire. Ce programme réserve deux à quatre leçons par semaine aux activités transversales. Dans l'enseignement primaire, la plage horaire est destinée à promouvoir le sens de l'initiative, la coopération et la réflexion critique, etc. Dans l'enseignement secondaire, cette plage est appelée «plage d'acti-

vités innovatrices» et est censée soutenir l'acquisition de compétences disciplinaires spécifiques. L'objectif principal consiste à développer la compétence communicative (expression orale, écoute, lecture, écriture, argumentation logique, conversation, communication interactive), l'utilisation des nombres et des concepts mathématiques, l'utilisation responsable des TIC, la coopération, l'aptitude à améliorer la performance personnelle, la résolution de problèmes, la prise de décision rationnelle, la gestion des ressources, la protection de la santé, l'inventivité, la sensibilité artistique, l'expression des opinions personnelles, les aptitudes sociales et l'esprit critique.

Espagne

Le système éducatif espagnol est régi par trois principes fondamentaux:

- stimulation du développement total de la personne,
- développement complet de la personnalité,
- contribution à la création d'une société plus solidaire et plus juste.

Ces principes sont traduits dans des objectifs généraux qui, à leur tour, sont exprimés sous la forme de *capacidades* (capacités) à acquérir.

Termes utilisés pour exprimer la notion de compétences clés

Le terme *competencia* (compétence) est utilisé dans le contexte de l'emploi, mais ne figure pas dans la terminologie relative à l'enseignement général. Pour ce dernier, le terme employé est ***capacidad* (capacité)** lorsqu'il est question de résultats scolaires au terme de l'enseignement obligatoire. Bien qu'il n'existe pas de définition officielle de *capacidad*, ce terme peut être interprété comme le potentiel ou l'aptitude inhérent à toute personne d'acquérir de nouvelles connaissances et qualifications, c'est-à-dire la capacité dont tout être humain dispose et qu'il peut développer, et qui lui permet d'apprendre tout au long de la vie. L'objectif n'est pas d'atteindre un niveau prédéfini de capacités mais de guider les élèves sur le chemin de l'apprentissage tout au long de la vie. Les capacités à développer au cours de l'enseignement obligatoire doivent dès lors cadrer avec la vie postscolaire, moment où les personnes assument leur propre apprentissage.

Les *capacidades* sont des composantes de la personnalité de l'être humain. Selon les termes de la Loi fondamentale sur la structure générale et l'organisation du système éducatif (*Ley orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo* – LOGSE), le développement de ces capacités est l'un des principaux objectifs de l'enseignement. La même loi définit le programme d'études en termes d'objectifs, de contenu, de méthodes pédagogiques et de critères d'évaluation de l'enseignement. Elle précise que le programme d'études ne doit pas seulement assurer l'acquisition de connaissances et de concepts, mais encourager un enseignement qui stimule toutes les capacités propres à chaque élève. Le contenu du programme est choisi de sorte à accroître ces capacités d'une manière aussi efficace que possible. Trois caractéristiques définissent le contenu pédagogique: les concepts, les procédures et les attitudes. Les concepts renvoient aux informations factuelles et principes, les procédures représentent les connaissances fonctionnelles ou le savoir-faire et les attitudes se réfèrent aux règles et valeurs régissant la science et la vie en société, lesquelles ajoutent une dimension morale à l'enseignement.

Sélection de compétences clés à acquérir à la fin de l'enseignement obligatoire

Le système d'enseignement espagnol fait une distinction entre les capacités à développer respectivement pour la fin de l'enseignement primaire et pour la fin de l'enseignement secondaire. La LOGSE prévoit que l'enseignement primaire aidera les enfants à développer les capacités suivantes:

- utiliser correctement la langue espagnole et la langue officielle de leur Communauté autonome;
- comprendre et exprimer des messages simples dans une langue étrangère;
- appliquer l'arithmétique simple et la logique élémentaire à des situations de la vie quotidienne;
- acquérir les capacités nécessaires pour agir indépendamment dans leur famille et leur environnement domestique, de même qu'au sein de groupes sociaux avec lesquels ils sont en relation;
- respecter les valeurs de base qui gouvernent la vie humaine et la coexistence, et agir en accord avec celles-ci;
- utiliser divers moyens de représentation et d'expression artistique;
- avoir une bonne connaissance des caractéristiques fondamentales de leur environnement physique, social et culturel, et des possibilités d'action au sein de celui-ci;
- prôner l'hygiène personnelle et la santé corporelle, de même que la conservation de la nature et de l'environnement;
- utiliser l'éducation physique et le sport pour renforcer le développement personnel.

Les 11 capacités décrites dans la LOGSE et qui devraient être développées au cours de l'enseignement secondaire obligatoire doivent permettre aux élèves de:

- comprendre et reproduire correctement des textes oraux et écrits complexes et des messages en espagnol et, le cas échéant, dans la langue de leur Communauté autonome;
- comprendre une langue étrangère et la reproduire si nécessaire;
- faire usage de différentes sources d'informations et de références d'une manière critique, et acquérir de nouvelles connaissances par eux-mêmes;
- se comporter dans un esprit de coopération, de responsabilité morale, de solidarité et de tolérance, respectant le principe de non-discrimination;
- se familiariser à l'art et à la culture, les apprécier et les respecter;
- analyser les principaux facteurs qui influencent la société et se familiariser aux principales lois de la nature;
- comprendre la dimension pratique du savoir et acquérir une préparation de base dans le domaine de la technologie;
- se familiariser aux croyances, attitudes et valeurs fondamentales de nos traditions et de notre héritage culturel, en les évaluant de manière critique et en choisissant les options qui sont les plus favorables à leur développement global en tant qu'individu;
- respecter les habitudes sociales concernant la santé, le comportement du consommateur et l'environnement;

- étudier le milieu social, naturel et culturel dans lequel ils évoluent et l'utiliser comme moyen de développement personnel;
- utiliser l'éducation physique et le sport comme moyen de développement personnel.

Acquisition des compétences clés

Comme expliqué plus haut, le tronc commun du programme d'études spécifie à peine ce que devraient être les objectifs et le contenu de l'enseignement. Il indique toutefois l'approche pédagogique convenant le mieux au développement des capacités nécessaires. La LOGSE stipule que dans l'enseignement primaire et secondaire obligatoire, la méthodologie d'enseignement doit prédisposer au développement équilibré des élèves, en intégrant leurs différentes expériences et activités d'apprentissage, et que l'éducation doit être orientée individuellement et adaptée au rythme d'apprentissage de chaque élève. Les méthodes d'enseignement doivent être axées sur les besoins de chaque élève et encourager leur capacité à apprendre de manière indépendante de même qu'à travailler en équipe. Les principes sur lesquels repose l'enseignement sont clairement indiqués par le ministère de l'éducation et des sciences (MES, 1989b) et fondés sur l'approche constructiviste. Selon ces principes, le point de départ doit être le niveau de développement de chaque élève, et il faut tenir compte de ses aptitudes cognitives (correspondant à son stade de développement) et des concepts qu'il a déjà assimilés. Les lignes directrices stipulent que l'apprentissage devra faire partie intégrante de la sensibilisation cognitive des élèves et être plus qu'une simple mémorisation; les élèves doivent acquérir la capacité d'apprendre à apprendre. En outre, le contenu doit être à la fois applicable aux situations de la vie réelle et utile pour entreprendre d'autres apprentissages. Enfin, l'apprentissage doit encourager une intense activité de la part des élèves, ce qui implique d'établir des relations entre le nouveau contenu et les éléments conceptuels antérieurs. À cet égard, le rôle de l'enseignant est d'agir comme médiateur et de faciliter le développement d'un apprentissage significatif.

Les documents sur l'enseignement officiel (programmes d'étude, lignes directrices, etc.) se réfèrent également aux mesures visant à développer la résolution de problèmes, et des capacités de raisonnement critique et créatif qui aident l'élève à apprendre à apprendre. En utilisant les principes ci-dessus, les établissements d'enseignement mettent au point des projets de programmes d'études et des programmes de classes qui fixent la méthodologie à employer. Le choix de la méthodologie est également déterminé par les caractéristiques particulières de chaque classe.

Contribution des matières obligatoires au développement des compétences clés

La LOGSE détermine les domaines d'études de base suivants pour l'enseignement primaire: connaissance du milieu naturel, social et culturel, éducation artistique, éducation physique, langue et littérature espagnoles, langue et littérature co-officielle de la Communauté autonome concernée, langues étrangères, mathématiques et religion ([23]). Suivant le tronc commun du

([23]) Les écoles doivent offrir ce cours, mais les élèves le suivent sur une base volontaire.

programme d'études, une langue étrangère est obligatoire à partir de la deuxième étape de l'enseignement primaire, mais la plupart des Communautés autonomes imposent une langue étrangère dès la première étape.

Le tronc commun du programme de l'enseignement secondaire obligatoire (ESO) rend obligatoire l'étude des domaines suivants pour tous les élèves: sciences naturelles, éducation physique, éducation artistique, sciences sociales, géographie et histoire (y compris vie morale et réflexion au plan éthique), langues étrangères, langue et littérature espagnoles, langue et littérature co-officielles de la Communauté autonome concernée, mathématiques, technologie, musique, religion ([23]) et les matières transversales. Pendant la dernière année, la vie morale et ethnique est séparée des études sociales, de l'histoire et de la géographie et ajoutée comme matière indépendante sous le nom de morale. À ce niveau, les élèves reçoivent également une formation professionnelle de base qui ajoute une dimension pratique à leur scolarité et a pour objectif de les préparer à la vie active. Les capacités professionnelles enseignées dans ce contexte peuvent être considérées comme une représentation de la compétence clé d'un esprit d'entreprise. Un élément optionnel est introduit au cours de cette dernière année pendant laquelle les élèves doivent sélectionner deux des quatre domaines suivants: sciences naturelles, enseignement audiovisuel et des arts plastiques, musique et technologie.

Le tronc commun du programme d'études ([24]) de l'enseignement secondaire obligatoire (établi par le décret royal 1007/1991 du 14 juin, BOE 26-6-1991) a été récemment modifié par le décret royal 3473/2000 du 29 décembre (BOE 16-1-2001). Les nouvelles réglementations doivent être progressivement mises en œuvre entre les années scolaires 2002/2003 et 2003/2004 et apporteront un certain nombre de changements. L'un d'eux est l'introduction des technologies de l'information et de la communication (TIC) comme composante séparée du domaine général de la technologie et comme outil pour l'enseignement de la langue et de la littérature, et de la musique.

La future loi sur la qualité prévoit d'introduire une série de mesures en vue d'aligner le système d'enseignement espagnol sur les priorités éducatives de l'Union européenne. Ces mesures visent principalement l'enseignement secondaire obligatoire et elles prévoient notamment d'augmenter le nombre des options pour les parcours de formation et de modifier l'évaluation des performances scolaires.

Outre les domaines mentionnés ci-dessus, tous les établissements scolaires doivent également dispenser une forme d'instruction religieuse. Les parents décident d'envoyer ou non leurs enfants à ces classes ou choisissent des activités alternatives qui encouragent la réflexion sur divers aspects de la vie sociale et culturelle.

([24]) Le tronc commun du programme d'études déterminé par le gouvernement pour le pays entier représente 55 % de la grille horaire pour les Communautés autonomes qui ont une langue officielle autre que l'espagnol et 65 % pour celles qui n'en ont pas.

FIGURE 7: PRINCIPALES DIFFÉRENCES ENTRE LES TRONCS COMMUNS DES PROGRAMMES D'ÉTUDES DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE OBLIGATOIRE ÉTABLIS EN 1991 ET 2000.

Décret royal 1007/1991	Décret royal 3473/2000
Paramètres et critères d'évaluation établis pour l'étape entière.	Paramètres et critères d'évaluation établis pour chaque année de l'étape concernée.
Nombre d'heures allouées aux deux principales matières suivantes de la première étape: Langue et littérature espagnoles: 210 Mathématiques 140	Nombre d'heures allouées aux deux principales matières suivantes de la première étape: Langue et littérature espagnoles: 245 Mathématiques 175
La culture classique est offerte comme matière facultative au moins pendant une année de la seconde étape.	La culture classique doit être offerte comme matière facultative durant les deux années de la seconde étape.
Le contenu de l'enseignement des disciplines facultatives, de la deuxième langue étrangère et de la culture classique n'est pas déterminé.	Inclusion du contenu de l'enseignement de base des disciplines facultatives, de la deuxième langue étrangère et de la culture classique.
Pas de mention explicite des TIC.	Introduction des TIC comme composante séparée (dans le domaine général de la technologie) et comme instrument d'apprentissage et d'enseignement pour d'autres matières.
L'évaluation séparée de la biologie et de la géologie ainsi que de la physique et de la chimie est seulement prévue en quatrième année.	L'évaluation séparée de la biologie et de la géologie, ainsi que de la physique et de la chimie, est étendue à la troisième année, à partir de laquelle le domaine des sciences naturelles est scindé en deux matières séparées.

Source: CIDE – *Centro de Investigación y Documentación Educativa,* avec référence à la réglementation.

Tous les domaines mentionnés contribuent au développement de certaines ou de toutes les *capacidades*. Dans l'enseignement secondaire obligatoire, une heure par semaine doit être consacrée à des activités d'orientation *(tutoría)* au-delà du temps réservé à l'enseignement des matières. Ces activités sont centrées sur le développement de qualifications interpersonnelles et personnelles en enseignant aux élèves à devenir des personnes responsables, à vivre ensemble en paix et à se comporter d'une manière socialement acceptable. Les figures 8 et 9 essaient d'illustrer leur relative importance.

En réponse à une demande de la collectivité, les valeurs éthiques et autres matières multidisciplinaires ont également été introduites dans le tronc commun du programme d'études. Citons comme exemple de ces matières, l'éducation au civisme, à l'environnement, à la sexualité, à la consommation, à la sécurité routière, aux droits de l'homme et à la paix, à la santé ou aux relations entre les sexes, etc. En fonction des besoins et de l'expérience, chaque école décide de l'importance à accorder à ces matières transversales.

Mesure, évaluation et certification des compétences clés

Les décrets royaux établissant le tronc commun minimal du programme d'études, en vue de développer les capacités mentionnées dans la LOGSE, précisent les objectifs fondamentaux de l'enseignement. En raison de la difficulté de juger les capacités elles-mêmes, l'évaluation vérifie dans quelle mesure ces objectifs ont été atteints. Le raisonnement est que plus le niveau atteint est élevé, plus l'acquisition des *capacidades* sera réussie. Les objectifs et les critères d'évaluation sont clairement indiqués dans le tronc commun et les programmes d'études publiés par les communautés autonomes. Les conditions et le contenu de l'enseignement de même que les caractéristiques de chaque élève sont également pris en compte au cours de ce processus. Les écoles ont la liberté d'adapter les objectifs et les critères aux exigences locales pour autant que la gamme complète des capacités ne soit pas compromise.

Bien que conçue comme un processus continu, l'évaluation est aussi imposée à certains moments au cours de l'enseignement obligatoire. Dans l'enseignement primaire, les enseignants utilisent l'évaluation continue pour déterminer si certains élèves doivent bénéficier de mesures d'aide supplémentaires ou d'une adaptation du programme. L'évaluation est obligatoire au terme de chaque étape, afin de déterminer si un élève est admis à l'étape suivante ou doit redoubler l'année.

Dans l'enseignement secondaire obligatoire, l'accès à la deuxième étape et la progression au sein de celle-ci est soumise à une évaluation. Le critère décisif est la détermination des chances d'un élève de poursuivre avec succès son instruction, en tenant dûment compte des capacités déjà acquises. Si nécessaire, le programme d'études peut être adapté aux besoins particuliers des élèves.

L'évaluation est toujours réalisée par l'équipe d'enseignants concernés qui, dans l'enseignement secondaire, sont conseillés par le service d'orientation. Au terme de l'enseignement secondaire obligatoire, les élèves qui ont atteint tous les objectifs se voient décerner le certificat de l'enseignement secondaire inférieur *(Graduado en Educación Secundaria)*. Ce titre leur donne accès à l'enseignement secondaire supérieur général *(bachillerato)* ou professionnel *(Formación profesional específica de grado medio)*. Une équipe d'enseignants, coordonnée par le titulaire de classe de l'élève et guidée par le service d'orientation de l'école, peut accepter certains élèves pour le certificat même s'ils n'ont pas obtenu les notes requises dans l'un des domaines, pour autant que, d'une manière générale, ils aient atteint les objectifs de l'étape concernée. En outre, tous les élèves reçoivent une confirmation écrite du nombre d'années d'études, de leurs notes dans les différents domaines et un avis confidentiel concernant leur avenir professionnel et universitaire.

Au plan national, la mise en œuvre du tronc commun du programme d'études et la maîtrise des capacités imposées par celui-ci sont contrôlées par l'*Instituto Nacional de Calidad y Evaluación* (INCE). Au plan régional, l'évaluation du système éducatif est la tâche des Communautés autonomes. Tant l'INCE que les communautés ont établi un système d'indicateurs qui leur permet de mieux surveiller l'acquisition des capacités aux différents niveaux et étapes éducatifs et d'évaluer l'efficacité globale du système pédagogique. Ils essaient actuellement de créer un groupe d'indicateurs de qualité qui pourraient être appliqués au niveau national.

FIGURE 8: DOMAINES DU TRONC COMMUN DU PROGRAMME D'ÉTUDES POUR L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET LES CAPACITÉS QU'ILS VISENT À STIMULER. ANNÉE SCOLAIRE 2001/2002.

Capacités à développer	Matières						
	Sciences naturelles	Éducation artistique	Éducation physique	Espagnol et langues co-officielles et leur littérature	Langues étrangères	Mathématiques	Religion
Utilisation correcte de la langue espagnole et de la langue officielle de la Communauté autonome concernée.	●	●		●			
Compréhension et expression de messages simples dans une langue étrangère.					●		
Application de l'arithmétique simple et de la logique élémentaire à des situations de la vie quotidienne.						●	
Acquisition des capacités nécessaires pour agir indépendamment dans leur famille et leur environnement domestique, de même qu'au sein de groupes sociaux avec lesquels les élèves sont en relation.	●	●	●	●		●	
Respect des valeurs de base qui gouvernent la vie humaine et la coexistence, et agir en accord avec celles-ci.	●	●		●	●	●	●
Utilisation de divers moyens de représentation et d'expression artistique.		●		●			
Avoir une bonne connaissance des caractéristiques fondamentales de leur milieu physique, social et culturel, et des possibilités d'action au sein de celui-ci.	●	●	●	●		●	●
Prôner l'hygiène corporelle et la santé, de même que la conservation de la nature et de l'environnement.	●		●				
Utilisation de l'éducation physique et du sport pour renforcer le développement personnel.			●				

Source: CIDE – *Centro de Investigación y Documentación Educativa,* avec référence à la réglementation.

FIGURE 9: DOMAINES DU TRONC COMMUN DU PROGRAMME D'ÉTUDES DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE OBLIGATOIRE ET LES CAPACITÉS QU'ILS VISENT À STIMULER. ANNÉE SCOLAIRE 2001/2002.

Aptitudes à développer	Matières									
	Sciences naturelles	Éducation physique	Éducation artistique	Sciences sociales, géographie, histoire	Langues étrangères	Espagnol et langues co-officielles et leur littérature	Mathématiques	Technologie	Musique	Religion
Comprendre et reproduire correctement des textes oraux et écrits complexes et des messages en espagnol et, le cas échéant, dans la langue de la communauté autonome concernée.	●	●	●		●					●
Comprendre une langue étrangère et la reproduire si nécessaire			●			●				
Faire usage de différentes sources d'informations et de références d'une manière critique, et acquérir de nouvelles connaissances par eux-mêmes	●	●	●		●	●	●	●	●	●
Se comporter dans un esprit de coopération, de responsabilité morale, de solidarité et de tolérance, respectant le principe de non-discrimination	●	●	●	●	●	●		●	●	●
Se familiariser à l'art et à la culture, les apprécier et les respecter.		●	●		●	●		●		●
Analyser les principaux facteurs qui influencent la société et se familiariser aux principales lois de la nature.	●	●							●	●
Comprendre la dimension pratique du savoir et acquérir une préparation de base dans le domaine de la technologie.							●		●	
Se familiariser aux croyances, positions et valeurs fondamentales de nos traditions et de notre héritage culturel, en les évaluant de manière critique et en choisissant pour eux-mêmes les options qui sont les plus favorables à leur développement global en tant qu' être humain.		●	●		●			●		●
Respecter les habitudes sociales concernant la santé, le comportement du consommateur et l'environnement.	●			●	●					
Étudier le milieu social, naturel et culturel dans lequel ils évoluent et l'utiliser comme moyen de développement personnel.	●	●	●		●			●		●
Utiliser l'éducation physique et le sport comme moyen de développement personnel	●		●	●						

Source: CIDE – *Centro de Investigación y Documentación Educativa,* avec référence à la réglementation.

Normes pour les compétences clés

Il n'y a pas de normes nationales pour aucune des *capacidades* que les élèves doivent acquérir au terme de l'enseignement obligatoire.

Soutien aux élèves à besoins éducatifs spécifiques

Le système éducatif espagnol a été conçu avec la flexibilité nécessaire pour s'assurer que tous les élèves, quelles que soient leur situation sociale et économique et leurs facultés intellectuelles, seront en mesure de développer les capacités requises. La LOGSE prévoit que le système éducatif doit être doté de toutes les ressources requises pour les élèves nécessitant un enseignement particulier temporaire ou permanent leur permettant de développer les mêmes capacités que celles prescrites pour les élèves en général, que ce soit dans une école traditionnelle ou un établissement d'enseignement spécial. Les mesures générales pour accueillir une population scolaire hétérogène comprennent: un programme d'études élaboré à différents niveaux (celui du gouvernement central, de la Communauté autonome, de l'école et de la classe); la nature facultative de certains domaines d'études; des activités de stabilisation et de soutien (centrées sur les mathématiques et la langue); et la création de groupes d'apprentissage spécifiques. Ces mesures sont accompagnées d'autres conçues pour compenser les inégalités dans la population scolaire. Dans de tels cas, on peut adapter le programme aux besoins individuels, faire donner des leçons supplémentaires par des maîtres auxiliaires, faire redoubler une année ou transférer les élèves vers une unité d'enseignement spécial intégré ou séparé des écoles ordinaires.

Participation aux études internationales sur l'évaluation des compétences clés

L'Espagne a commencé à participer à des projets d'évaluation internationale au cours des années 1980. Elle collabore à INES et a pris part à PISA 2000 et à l'étude TIMSS.

Derniers développements en matière de compétences clés

Certains changements concernant l'enseignement des matières principales ont été introduits dans le tronc commun du programme d'études par le décret royal 3473/2000 (pour de plus amples détails, voir figure 7). En 2000, la Communauté autonome de Catalogne a publié un document intitulé *Identificació de les competències básiques en l'ensenyament obligatori* (Identification des compétences de base dans l'enseignement obligatoire) qui présente les résultats d'une étude réalisée en Catalogne, aux îles Baléares et aux îles Canaries. Les auteurs ont examiné le tronc commun du programme d'études et groupé les capacités en cinq domaines clés – mathématique, social, linguistique, technologique et professionnel. L'étude a précisé également le contenu du programme correspondant à ces domaines, qui est défini sous la forme de compétences à acquérir. En outre, cette étude comprend les conclusions d'une enquête réalisée auprès des représentants de divers groupes sociaux afin de repérer les compétences clés que les élèves devraient avoir acquises au terme de l'enseignement obligatoire. Les participants à cette enquête ont dû établir leur propre classement des compétences clés; ce classement a révélé 245 compétences dites clés, la plus grande priorité ayant été donnée aux quatre opérations de base du calcul (l'addition, la soustraction, la multiplication et la division). À partir de cette enquête, l'étude a essayé de déterminer quelles compétences clés pouvaient

raisonnablement augurer du succès dans la vie. En 2001 et 2002, les acquis des élèves dans ces compétences ont été évalués. Les excellents résultats obtenus chez certains d'entre eux laissent à penser que la société attache la plus grande importance à l'enseignement des compétences liées à la vie professionnelle.

BIBLIOGRAPHIE

Antúnez, S y Otros (1993). *Del Proyecto Educativo a la Programación de Aula.* Barcelona: Graó

CIDE (2000). *El sistema educativo español 2000. Madrid:* Subdirección General de Información y Publicaciones, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (2000). Identificació de les competències básiques en l' ensenyament obligatori. Barcelona: Generalitat de Catalunya

EURYDICE (2002). *El sistema educativo español.* Informe Nacional 2001. En http://www.eurydice.org/Eurybase/frameset_eurybase.html

MEC (1989a). Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia

MEC (1989b). Diseño Curricular Base. Educación Primaria. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia

MECD (2001). *El Desarrollo de la Educación. Informe nacional de España 2001.* Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

Consejo Escolar del Estado (2001). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo.* Curso 1999-2000. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

Salinas García, F. A. y Puerta López, J. R. (2001). *La Educación Primaria en el marco de la LOGSE.* Madrid: Departamento Nacional de Formación de la Central Sindical Independiente y de Funcionarios (CSI-CSIF) y Grupo Editorial Universitario

Consejo de Europa y MEC (1999). *¿Qué educación secundaria para una Europa en transformación? Tendencias, retos y perspectivas.* Madrid: Ministerio de Educación y Cultura y Grupo Anaya

Gimeno, J. (1989). *El currículo: una reflexión sobre la práctica.* Madrid: Morata

Termes utilisés pour exprimer la notion de compétences clés

Les programmes de l'école primaire comme ceux du *collège* ([25]) définissent de manière détaillée les «compétences» que les élèves doivent acquérir dans chacune des matières étudiées, à la fin de chaque cycle, et de manière très précise à la fin de l'école primaire.

Sélection de compétences clés à acquérir à la fin de l'enseignement obligatoire

Les programmes des matières enseignées tout au long de l'enseignement obligatoire définissent un grand nombre de «compétences» à atteindre, et notamment trois: **écrire, lire, compter**. Cependant la **maîtrise du langage et de la langue française** apparaît tout au long de la scolarité primaire et secondaire comme une priorité, car elle permet à l'élève d'accéder à une progressive autonomie dans son travail intellectuel scolaire et personnel. Dans ce contexte, les aptitudes linguistiques doivent être interprétées comme la capacité à s'exprimer et à communiquer de toutes les manières possibles (par exemple, langues modernes, mathématiques, technologie de l'information et de la communication). De la 6ème à la 3ème du *collège*, l'élève commence à passer d'un usage scolaire du langage, caractérisé par un fort accompagnement du maître, à un usage plus personnel lui permettant de travailler avec moins de guidage, en particulier en lecture. Ces compétences sont ainsi en cours de construction, donc fragiles et ne se stabiliseront pas avant la fin de la scolarité obligatoire. Elles sont donc travaillées en permanence, quelle que soit l'activité programmée et doivent être évaluées en premier lieu dans tous les apprentissages et être l'objet de bilans réguliers.

Les programmes officiels arrêtés par le ministère chargé de l'éducation nationale fixent les compétences à développer au cours de la scolarité obligatoire. Ces compétences sont réparties en deux groupes: les ***compétences générales*** et les ***compétences spécifiques***, qui sont définies par rapport à la compétence prioritaire «maîtrise du langage».

Les compétences générales peuvent être scindées en deux catégories principales, l'une relative à la communication orale et l'autre à la communication écrite.

- Savoir se servir des échanges verbaux dans la classe:

  Prendre la parole en public est un acte toujours difficile (peur de la réaction des autres, du jugement de l'adulte, inhibitions, traditions socioculturelles, etc.). La maîtrise du langage oral ne peut en aucun cas être réservée aux meilleurs élèves. Il est donc essentiel que les situations mettant en jeu ces processus de communication soient régulièrement proposées à tous les élèves et conduites avec patience et détermination.

- Avoir acquis une meilleure maîtrise du langage écrit dans les activités de la classe:

  Cette compétence générale comporte deux composantes principales: savoir lire pour apprendre et avoir acquis une première compétence d'écriture et de rédaction.

([25]) Établissement d'enseignement public ou privé du premier cycle du second degré (correspondant au niveau secondaire inférieur) accueillant tous les élèves ayant achevé leur scolarité élémentaire (*collège* unique). La durée de la scolarité est de 4 années: classes de 6ème, 5ème, 4ème et 3ème.

Une particularité du système éducatif français est d'organiser aussi le développement de compétences spécifiques autour de la «maîtrise du langage». Par conséquent, durant la scolarité obligatoire, toutes les matières sont enseignées avec pour objectif de développer la parole, la lecture et l'écriture. Les compétences par discipline concernent les dix domaines suivants:

- éducation civique,
- littérature,
- observation réfléchie de la langue française,
- langue étrangère (ou régionale),
- histoire,
- géographie,
- arithmétique,
- sciences expérimentales et technologie,
- éducation artistique,
- éducation physique et sportive.

De l'ensemble de compétences spécifiques par disciplines principales, il ressort toutefois une compétence de base nouvelle liée à la maîtrise de l'outil informatique.

Acquisition des compétences clés

L'acquisition des compétences définies, matière par matière, pour la fin de chaque cycle demeure l'objectif constant de l'enseignement dispensé aux élèves. Les programmes officiels arrêtés par le ministère chargé de l'éducation nationale précisent les compétences à acquérir. Chaque enseignant choisit sa méthode pédagogique, ainsi que le/(les) manuel(s) d'accompagnement.

Contribution des matières obligatoires au développement des compétences clés

Toutes les disciplines enseignées lors de la scolarité obligatoire contribuent de manière sous-jacente au processus d'acquisition des compétences: c'est ainsi que les cours de français ont pour objectif de permettre aux élèves de comprendre chaque texte qu'ils lisent ou écrivent, de les intéresser aux textes et œuvres littéraires, de leur apprendre à s'informer et à s'approprier les savoirs et, enfin, de leur faire connaître l'usage des différentes façons de convaincre et de persuader.

Mesure, évaluation et certification des compétences clés

À la fin de chaque année, c'est le maître ou les professeurs qui évaluent ces compétences. La certification de l'enseignement obligatoire, jusque-là facultative, s'oriente vers une mise en valeur du diplôme national du *brevet* délivré à l'issue de la scolarité au *collège*.

Par ailleurs, une opération nationale d'évaluation, systématique et obligatoire pour tous les élèves, est organisée chaque année par la direction de la programmation et du développement du ministère de l'éducation nationale, à deux étapes de la scolarité obligatoire: au milieu de l'enseignement élémentaire (8 ans) et à l'entrée de la 6ème (début du *collège*, 11 ans). L'évaluation à l'entrée en 6ème porte sur les mêmes matières qu'au niveau élémentaire, à savoir le français et les mathématiques. Ces évaluations diagnostiques ont lieu au début de l'année scolaire. Elles servent uniquement d'outil pour aider les enseignants à ajuster leurs pratiques pédagogiques.

Depuis 1994, le ministère chargé de l'éducation nationale a évalué régulièrement l'attitude des élèves envers la citoyenneté et la société. L'information est collectée sur la base de questionnaires distribués à un échantillon représentatif d'élèves âgés de 11 ans. Les questions portent sur leur connaissance du système démocratique et politique.

Normes pour les compétences clés

Il n'existe pas à l'heure actuelle ni de standards nationaux pour évaluer les acquis des élèves ni de réglementation concernant leur notation. Les normes sont fixées par les enseignants et l'évaluation est en général très globale.

Soutien aux élèves à besoins éducatifs spécifiques

Des mesures de soutien personnalisées sont organisées tout au long de la scolarité au «*collège* unique» qui accueille tous les jeunes âgés en moyenne de 11 à 15 ans. Elles sont renforcées dans les *zones d'éducation prioritaire* (ZEP) ([26]).

Participation aux études internationales sur l'évaluation des compétences clés

La France a participé à un grand nombre d'enquêtes internationales, parmi lesquelles FIMS (1964), SIMS (1980-82), RLS (1989-95), TIMSS (1993-95), PIRLS (1999-2003), PISA (2000, 2003, 2006).

Derniers développements en matière de compétences clés

Au niveau des deux premières années du *collège*, un projet d'«itinéraires de découverte» a été lancé en 2001, et mis en place pour la classe de 5ème (2ème année du *collège*) dès la rentrée 2002. Ces «itinéraires de découverte» doivent stimuler l'intérêt de l'élève en l'impliquant dans des démarches qui favorisent le travail autonome sur des projets interdisciplinaires. Les caractéristiques en sont l'autonomie du travail des élèves et le travail en équipe des enseignants, la construction autour de quatre champs thématiques: nature et corps humain, art et humanités, langues et civilisation, création et techniques.

([26]) Il s'agit de régions où les conditions sociales constituent un risque, voire un obstacle à la réussite scolaire des enfants et adolescents qui y vivent et aussi à leur intégration sociale. L'objectif de la politique d'éducation prioritaire est d'obtenir une amélioration significative des résultats scolaires des élèves.

Ces itinéraires sont obligatoires et 10 % de l'horaire leur est consacré. Les élèves doivent réaliser quatre itinéraires, choisis au moins dans deux domaines, en fonction de leurs goûts et de leurs aptitudes. Ils permettront l'approfondissement des programmes en contribuant aux apprentissages et à l'acquisition des connaissances et des compétences attendues dans les différents champs disciplinaires. À la rentrée 2003/2004, ils seront mis en place en classe de 4ème (3ème année du *collège*) et l'évaluation à la fin de cette classe constituera une épreuve anticipée du nouveau *brevet* d'études fondamentales prévu pour remplacer l'actuel diplôme du *brevet* national des collèges.

Par ailleurs, au niveau de l'école primaire, l'éducation artistique et culturelle a été renforcée par le plan national pour le développement de l'éducation artistique et culturelle du 14 novembre 2000. Dès la rentrée 2001/2002, les «classes à projet artistique et culturel» ont été mises en place dans un certain nombre d'*académies*. Elles permettent de faire venir dans la classe, dans le cadre d'un projet pédagogique concerté, des artistes ou des professionnels de la culture. L'application de ce plan sera rapidement étendu à la première année du *collège* (6ème).

Termes utilisés pour exprimer la notion de compétences clés

Au niveau de l'école primaire, le terme *skill* ou *key skill* est de plus en plus utilisé alors que le terme «compétence clé» ne l'est pas. Les ***key skills*** concernent les capacités, stratégies et approches que l'enfant peut utiliser pour progresser dans son apprentissage scolaire.

De façon similaire, dans l'enseignement postprimaire, au niveau secondaire inférieur, les compétences clés sont généralement décrites sous forme de ***skills***. Ces compétences sont inséparables des matières étudiées. Ils sont nommés explicitement dans le programme des cours et les documents annexés à l'ensemble des matières enseignées à ce niveau. De nombreuses discussions ont porté sur la nécessité ou non d'introduire les compétences clés à ce niveau du système éducatif, mais elles sont plus rares au niveau secondaire supérieur.

Sélection de compétences clés à acquérir à la fin de l'enseignement obligatoire

Le développement des compétences est une part importante du programme d'études de l'école primaire. En particulier:

L'accent est fortement mis sur le développement de la capacité à remettre en question, à analyser, à chercher, à réfléchir de façon critique, à résoudre des problèmes et à interagir adéquatement avec les autres.

Opter pour le développement de compétences facilite l'intégration de l'apprentissage et favorise une planification et une diffusion cohérentes du programme. Les compétences mentionnées ci-dessous font totalement partie de chaque domaine du programme d'études de l'école primaire:

FIGURE 10: DÉVELOPPEMENT DE COMPÉTENCES MULTIDISCIPLINAIRES AU NIVEAU PRIMAIRE. ANNÉE DE RÉFÉRENCE 2002.

Réflexion critique	exemples: analyser, observer, évaluer, résumer et résoudre des problèmes
Apprentissage	exemples: chercher, traiter l'information, auto-évaluation et fixation d'objectifs
Social et personnel	exemples: prendre conscience de soi, faire des choix, prendre des décisions et assumer des responsabilités
Communication	exemples: écouter, parler et faire valoir
Technologie de l'information et de la communication (TIC)	

Source: Eurydice (Unité nationale d'Irlande)

Les compétences relatives aux processus mentaux complexes et à la résolution de problèmes font l'objet d'une mention particulière et sont décrites dans l'introduction du programme de l'école primaire de la manière suivante: observer, rassembler et résumer des éléments, analyser, interpréter, évaluer, déduire et conclure.

En passant en revue l'enseignement secondaire inférieur *(Junior cycle)* dans son ensemble, la nécessité d'accorder une plus grande importance aux compétences de base comme la littératie, le calcul et la communication et celle d'améliorer l'évaluation des acquis de l'élève dans ce contexte ont été soulevées. Certains débats ont également porté sur le rôle que des compétences plus générales telles que la résolution de problèmes, la prise de décision, la réflexion critique devraient jouer dans le programme à ce niveau d'enseignement. En outre, l'utilisation accrue des technologies de l'information et de la communication dans les écoles a permis de relever la nécessité de décrire et de fournir aux élèves un certain niveau de compétences dans l'emploi des TIC. Cependant, la perception d'un «programme surchargé» est fréquemment citée comme facteur restrictif aux tentatives menées dans les écoles pour accorder une plus grande importance spécifique à ces compétences.

Des documents de politique générale comme le *White Paper on Education Charting Our Education future* (1995) (Livre blanc sur l'enseignement: Esquisse de notre enseignement de demain) font état des compétences clés. Il s'agit des expériences éducatives essentielles suivantes pour les élèves à ce niveau:

- l'acquisition de compétences en littératie, numératie et langue orale qui leur permet de participer dans la société en qualité de jeunes adultes;
- l'acquisition de compétences et la compréhension de savoir-faire pratiques, y compris des connaissances en informatique et en technologie de l'information.

De même, le rapport du NCCA, *The Junior Cycle Review, Progress Report: Issues and Options for Development* (1999) reconnaît l'importance d'améliorer sans cesse l'apprentissage des compétences clés dans l'enseignement secondaire inférieur et propose que l'on développe davantage ces compétences dans l'enseignement théorique, pratique et l'évaluation associée au programme actuel. Le rapport rassemble ces compétences sous huit rubriques: communication et littératie, numératie, exercices pratiques, technologies de l'information, réflexion et techniques d'apprentissage, résolutions de problèmes, connaissance de soi et relations interpersonnelles, vie sociale. Ce rapport est toujours la base de la réforme du programme et de l'évaluation du niveau secondaire inférieur.

Acquisition des compétences clés

L'Irlande assure l'acquisition de compétences de diverses manières à chaque niveau du système éducatif. À l'école primaire, les services d'inspection du ministère de l'éducation et des sciences évalue régulièrement la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage.

Comme noté ci-dessus, le programme de l'école primaire encourage le développement de compétences au travers de chaque domaine de ce programme. Cependant, certains domaines

sont particulièrement importants en permettant le développement de ces compétences. Les compétences en littératie, y compris la langue orale sont notamment développés dans le chapitre langues: anglais et *Gaeilge* (gaélique). Les compétences en numératie y compris l'estimation, la résolution de problèmes, la prévision, le traitement de l'information, etc. sont acquis dans le domaine «mathématiques». Les qualifications d'ordre social et personnel appartiennent au domaine «enseignement social, personnel et santé». L'enseignement social, environnemental et scientifique développe d'autres savoir-faire comme l'analyse, la mémorisation et la communication, l'évaluation, et la recherche. Au niveau secondaire inférieur, les compétences font intégralement partie du programme d'études et les qualifications particulières à acquérir sont précisées dans ce programme et d'autres documents relatifs à chaque matière.

D'une manière générale, tout en ayant intégré les compétences dans le programme d'études, la culture scolaire qui domine actuellement met l'accent sur la transmission de connaissances et de savoir-faire au travers du développement de compétences, quoique la ligne de séparation entre les deux approches ne soit pas clairement déterminée. La tendance du débat actuel est d'accorder une plus grande attention au développement de compétences, par exemple à l'approfondissement de la résolution de problèmes et des compétences en sciences.

Contribution des matières obligatoires au développement des compétences clés

Au niveau primaire, la littératie et la numératie sont principalement mises en œuvre grâce aux domaines des langues et des mathématiques. Dans certains autres domaines, l'enseignement des compétences est intégré dans des filières ou unités de filières, par exemple l'éducation sociale, personnelle et à la santé. Des débats ont eu lieu au niveau de l'école primaire portant sur la manière dont l'acquisition des TIC devrait être réalisée par les enfants et si ces compétences devaient être classées selon une hiérarchie dans les recommandations adressées aux enseignants.

Les matières suivantes sont obligatoires au niveau secondaire inférieur pour la majorité des écoles: l'irlandais, l'anglais, l'histoire et la géographie, les mathématiques, les sciences ou une langue ou une matière concernant les entreprises, et l'éducation civique, sociale et politique. En réalité, la majeure partie des élèves prennent les sciences et une langue moderne comme le français ou l'allemand et beaucoup d'autres prennent des matières concernant les entreprises et les technologies.

Le rapport NCCA déjà cité suggère qu'en vue de créer plus d'espace et de possibilités pour les domaines comme les compétences clés, le programme de l'enseignement secondaire inférieur soit moins précis dans le temps, une plus grande importance étant consacrée aux domaines d'expérience dans les disciplines enseignées. Ces domaines d'expérience pourraient intégrer des matières et concernent:

- les langues et littératures,
- les mathématiques,

- les sciences et technologies
- l'éducation sociale, politique et environnementale,
- l'éducation artistique,
- l'éducation physique,
- l'éducation religieuse et morale,
- l'orientation, le conseil et le tutorat.

Les matières considérées généralement comme contribuant le plus directement au développement de compétences générales, sociales et personnelles comprendraient l'anglais, les autres langues, l'histoire, le civisme, l'éducation sociale et politique, l'éducation sociale, personnelle et à la santé, les affaires et l'éducation religieuse mais toutes les matières jouent un rôle important dans ce contexte.

Mesure, évaluation et certification des compétences clés

Plusieurs moyens permettent à l'Irlande de veiller à ce que les compétences spécifiées soient acquises:

- elles sont inscrites dans l'examen national à la fin de l'enseignement obligatoire;
- elles sont «incorporées» et inscrites au programme des cours et dans les documents annexes et ce fait joue un rôle déterminant, jusqu'à un certain point, dans leur mise en pratique;
- les écoles sont soumises à des inspections;
- de plus en plus, les écoles adoptent le processus de planification du développement scolaire, lequel entraîne une révision du programme offert, en ce compris de la qualité des compétences clés proposées.

Depuis toujours, l'évaluation globale de l'enseignement primaire visait plus à se pencher sur «la mesure des connaissances que sur l'évaluation des compétences». Mais le programme de l'école primaire encourage des approches plus formatives à l'évaluation des compétences dans des domaines particuliers du programme d'études (voir la référence à l'initiative pilote sur l'évaluation dans la section «Derniers développements»). Il n'existe pas de certification après l'école primaire. Presque toutes les écoles primaires utilisent des tests normalisés pour mesurer les résultats en littératie et numératie au moins une fois par an. L'*Education Act* (Loi sur l'enseignement – 1998) confère l'obligation légale aux écoles d'évaluer périodiquement les résultats scolaires des enfants et d'en informer les parents.

Des enquêtes nationales sont menées régulièrement sur la littératie et les mathématiques dans les écoles primaires. La *National Reading Survey* (Enquête nationale sur la lecture) se déroule tous les cinq ans pour mesurer la littératie des élèves de cinquième année de l'école primaire. Le *National Assessment in Mathematics* (Évaluation nationale en mathématiques) s'est tenue la

dernière fois en 1999 et mesure les résultats atteints en numératie par les élèves de quatrième année.

Au niveau secondaire inférieur, l'approche en matière d'évaluation comprend à la fois l'évaluation en vue de l'apprentissage (ou évaluation formative) et l'évaluation de l'apprentissage (évaluation globale). Cette dernière a par le passé accordé une importance plus grande à la mesure des connaissances qu'à l'évaluation des compétences dans la plupart des matières. En outre, étant donné le fait que l'évaluation globale à ce niveau prend la forme d'un examen national vérifié à l'extérieur et d'un certificat, cette forme d'évaluation influence fortement la pratique en classe. Enseigner en vue d'un test de type traditionnel peut annuler l'effort porté sur la pratique de certains savoir-faire et compétences dans les classes. En 1999, le NCCA a publié une étude qui proposait une évaluation plus importante des enseignants dans le *Junior Certificate Examination*. Cette question fait actuellement l'objet de débats avec les partenaires de l'enseignement.

D'une manière générale, les compétences testées lors de l'examen national appelé *Junior Certificate* concernent:

- la communication écrite et la littératie,
- la numératie,
- les travaux pratiques (particulièrement dans le domaine technologique),
- la réflexion (principalement réflexion de simple bon sens),
- la résolution de problèmes.

Les compétences testeés figurent parmi celles qui sont reprises dans le programme, leur sélection étant déterminée par la nature des composantes de l'évaluation. Les examens nationaux passés par tous les élèves évaluent, du moins partiellement, les compétences requises à la fin de l'enseignement obligatoire. L'utilisation du terme «évaluation partielle» signifie que la plupart des matières à ce niveau sont évaluées par un examen écrit et, dès lors, que la gamme des compétences qui peuvent être évaluées est limitée.

Normes pour les compétences clés

Il existe des niveaux de qualification spécifiés au plan national autres que ceux indiqués sous la forme d'objectifs dans le programme des cours et la documentation annexe.

Soutien aux élèves à besoins éducatifs spécifiques

Au niveau primaire, une aide à l'apprentissage et un enseignement spécialisé sont prodigués aux enfants nécessitant une aide pédagogique spécifique dans tous ces domaines. L'enseignant auxiliaire fournit une aide importante et supplémentaire en littératie (y compris la langue parlée) et numératie. Les enseignants appelés *resource teachers* offrent une aide dans le domaine des compétences sociales, par exemple la communication, la prise de responsabi-

lité et la réalisation de choix. Plusieurs initiatives ciblées visent à donner une aide supplémentaire aux enfants issus de régions défavorisées.

Au niveau secondaire, lorsqu'une aide supplémentaire à l'apprentissage est prodiguée aux enfants à besoins éducatifs spécifiques ou issus d'un contexte défavorisé, la tendance est d'axer davantage cette aide sur l'acquisition de compétences de base en littératie, numératie et communication.

Participation aux études internationales sur l'évaluation des compétences clés

Au plan international, l'Irlande a participé au plus récent programme de l'OCDE, PISA 2000 et continuera à participer aux futurs programmes PISA. Auparavant, l'Irlande a participé à l'étude TIMSS 1994-1999 et à l'enquête EILA 1997.

Derniers développements en matière de compétences clés

Une initiative pilote sur l'évaluation vient juste de débuter au niveau primaire. Actuellement, une série de résultats sur l'apprentissage sont identifiés, fondés sur les connaissances groupées à acquérir du programme d'études primaire. Ces résultats seront présentés dans les grandes lignes, c'est-à-dire de manière plus large que les objectifs des matières du programme. Les performances des élèves seront décrites en utilisant quatre niveaux de qualification, sur le modèle de «limité», «de base», «titres provisoires», etc. Ces résultats d'apprentissage reflèteront l'interrelation existant dans le programme de l'école primaire entre les connaissances, les concepts, savoir-faire et comportements.

Au niveau secondaire inférieur, l'examen et la réforme du programme est un domaine prioritaire de politique. À cet effet, le NCCA, l'organe consultatif du ministère de l'éducation et des sciences sur le programme d'études et son évaluation, a proposé de travailler sur un certain nombre de points pour faire avancer la réforme; ceux-ci comprennent:

- les surcharges et les chevauchements dans le programme d'études,
- la planification du programme,
- l'évaluation de l'apprentissage.

Il estime qu'en abordant chacun de ces points, les progrès réalisés contribueraient à favoriser l'acquisition de compétences clés. Le programme libéré des surcharges et des chevauchements offrirait plus d'espace à l'apprentissage lié à des compétences; une meilleure planification du programme permettrait de donner une attention appropriée aux compétences liées au programme tandis qu'une plus grande attention portée à l'évaluation de l'apprentissage offrirait de meilleures possibilités d'évaluation valable de la gamme complète des compétences prescrits dans le programme d'études.

Termes utilisés pour exprimer la notion de compétences clés

Les programmes de l'enseignement obligatoire (destiné aux enfants âgés entre 6 et 15 ans) datent de plusieurs années (en 1979 pour le secondaire inférieur, en 1985 pour l'école primaire et en 1991, à titre expérimental, pour les deux premières années de l'enseignement secondaire supérieur). Ces programmes définissent les objectifs et le contenu pédagogiques et spécifient les ***abilità fondamentali* (capacités fondamentales)** que les élèves doivent normalement acquérir. Cependant, ils ne se réfèrent pas explicitement au concept de *competenza* (compétence) ou de *competenza chiave* (compétence clé).

Le terme compétence n'a pas trouvé place dans la terminologie pédagogique lors de l'examen du programme scolaire, mais bien dans la définition des nouvelles procédures d'évaluation à la fin de l'enseignement obligatoire inscrite dans la loi n° 9/99. Cette loi et la législation d'application ont prolongé la période d'enseignement obligatoire de 8 à 10 ans ([27]) et stipulent que les élèves libérés de l'obligation de fréquentation scolaire *(prosciolti dall'obbligo)* doivent être évalués quant à leurs connaissances, savoir-faire et compétences. En outre, la loi cadre subséquente sur la réorganisation de cycles dans l'enseignement (loi 30 du 10/2/2000), qui est actuellement suspendue, stipule qu'il incombe au système éducatif de permettre aux citoyens d'acquérir les ***conoscenze, capacità e competenze generali e di settore* (connaissances, savoir-faire et compétences générales et sectorielles)** requises pour leur intégration dans la vie en société et le monde du travail. Toutefois, le recours à un développement progressif de «compétences et de savoir-faire des élèves pour choisir entre l'enseignement général et la formation professionnelle» est présenté comme l'un des objectifs de l'enseignement et est réitéré à l'article 2, section 1 du projet de loi ([28]) qui est actuellement examiné au parlement, les termes «connaissances» et «savoir-faire» étant néanmoins principalement utilisés dans le texte de cette loi. Le rapport qui a ouvert les débats sur le sujet a été rédigé en 1997 par une commission d'universitaires à qui le gouvernement confia la tâche «d'identifier les connaissances fondamentales à utiliser comme fondement de l'enseignement des jeunes dans les prochaines décennies». Ce document se référait aux ***conoscenze, competenze e sensibilità di base* (connaissances, compétences et sensibilisation de base)** qui devraient être dispensées aux enfants et adolescents appelés à vivre dans une société «profondément différente de celle du passé».

Une définition du terme «compétence» ne figure pas dans la législation mais bien dans d'autres documents utilisés dans le débat animé qui se poursuit en Italie depuis la seconde moitié des années 1990. Parmi ces textes, relevons:

- Le document préparé en 2000/2001 par une commission de 300 experts formée à la demande du gouvernement pour effectuer des propositions de réorganisation des principales étapes du parcours scolaire et revoir ensuite les programmes d'études. Dans ce

([27]) Toutefois, la loi n° 9/99 établit que l'enseignement obligatoire s'étend sur 9 années jusqu'à ce que la loi n° 30/2000 sur la réorganisation des principaux cycles d'enseignement soit entièrement mise en œuvre.

([28]) *Delega al governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale* (Projet de loi sur les normes et standards généraux pour l'enseignement et la formation).

document, la «compétence» est définie comme «la maîtrise des connaissances et savoir-faire dans leur contexte» (*Annali della Pubblica Istruzione*, numéro 3-4/2000, p. 225). Autrement dit, «une compétence est l'art de savoir ce qu'il faut faire (le savoir-faire) dans un contexte donné sur la base de connaissances en vue d'atteindre l'objectif déterminé et produire de nouvelles connaissances» (*Annali*, p. 156).

- Dans le programme de mise en œuvre de la loi cadre n° 30/2000 déjà mentionnée, qui a été présentée par le gouvernement aux deux chambres parlementaires le 16/11/2000 et approuvée par celles-ci en décembre 2000, le mot «compétence» est défini comme «la capacité à maîtriser et à utiliser des connaissances dans un contexte donné» (*Annali*, 3-4/2000, p. 22).

Comme le laisse supposer les *Stati Generali dell'Istruzione* (le forum sur l'enseignement convoqué par le ministère de l'éducation en décembre 2001), **l'opinion couramment admise semble être qu'au niveau national, il est préférable de définir des objectifs d'apprentissage spécifiques plutôt que des compétences** (*Annali*, numéro spécial sur les *Stati Generali*, décembre 2001, p. 246).

Sélection de compétences clés à acquérir à la fin de l'enseignement obligatoire

Sachant que le terme *competenze chiave* (compétences clés) ne figure pas dans les programmes de l'enseignement obligatoire (enseignement primaire, secondaire inférieur et première année du secondaire supérieur), ces programmes définissent sept domaines d'études:

- les langues (y compris la langue maternelle),
- l'histoire, l'éducation civique et la géographie,
- les mathématiques et les sciences (en ce inclus l'éducation en matière de santé et d'environnement),
- l'enseignement technique,
- l'enseignement artistique,
- l'enseignement musical,
- l'éducation physique.

La loi cadre 30/2000 mentionnée ci-dessus considère les connaissances linguistiques (la langue maternelle et les langues étrangères), les mathématiques et la technologie de l'information comme «des connaissances de base essentielles pour une citoyenneté responsable».

Le projet de loi évoqué ci-dessus sur les normes pédagogiques générales s'abstient également de toute référence explicite aux compétences clés. Lorsqu'il traite des connaissances et savoir-faire essentiels, il souligne néanmoins l'importance des compétences verbales et écrites (y compris l'enseignement d'au moins une langue officielle de l'UE) et de l'enseignement de l'informatique.

Acquisition des compétences clés

En Italie, les programmes d'études actuels sont élaborés au niveau national. En raison de l'autonomie des écoles dans les domaines de l'enseignement, de l'administration et de la recherche (loi 59/97 et décret présidentiel 275/99), celles-ci peuvent, lorsqu'elles élaborent leur Plan d'offre de formation ([29]), réorganiser le contenu pédagogique pour mieux s'adapter à leurs objectifs éducatifs spécifiques et aux compétences de leurs élèves. À l'heure actuelle, les programmes définissent non seulement les objectifs propres à une matière mais aussi les objectifs transversaux (par exemple, l'éducation à une société démocratique) à acquérir par l'étude de plusieurs disciplines.

Ces programmes sont axés sur l'acquisition de connaissances et de savoir-faire (programme fondé sur les connaissances), une approche confirmée par la réforme actuellement examinée par le parlement. Mais comme le même projet de loi fait référence à l'acquisition progressive de compétences, toute législation future devra tenir compte du développement à la fois des connaissances et des compétences. De ce fait, le débat sur le programme fondé sur les connaissances défini l'an dernier par la commission d'experts (mentionnée ci-dessus) n'est pas encore terminé.

L'approche axée sur l'élève a été largement admise pendant de nombreuses années en Italie et est officiellement reconnue en droit, comme le montre la législation sur les programmes et le statut des élèves (DPR n° 249/98). Cette approche a été renouvelée dans le projet de loi sur les normes générales de l'enseignement, qui prévoit des programmes d'études individualisés.

Contribution des matières obligatoires au développement des compétences clés

L'apprentissage des matières suivantes est imposé au cours de l'enseignement obligatoire: l'italien et au moins une langue étrangère, l'histoire, la géographie, l'éducation civique, les mathématiques, la physique et les sciences naturelles, la musique et l'éducation physique. Le droit et l'économie sont devenus obligatoires au cours de la première année de l'enseignement secondaire supérieur à titre expérimental uniquement.

Les connaissances et savoir-faire sont acquis par les élèves par l'étude de matières spécifiques. Il est toutefois demandé aux enseignants d'encourager les méthodes de travail interdisciplinaires dans la mesure du possible. Les matières qui permettent de développer les aptitudes générales, sociales et personnelles des élèves sont l'italien et les langues étrangères, l'histoire, la géographie, l'éducation civique, la musique, les arts et le dessin.

Les documents officiels ne font pas mention explicitement des savoir-faire/compétences de résolution de problèmes ou à la notion d'«apprendre à apprendre», mais les programmes insistent pour que les écoles encouragent le développement du sens critique et de la créativité

([29]) *Piano dell'Offerta Formativa*, (POF): document de base relatif à l'identité culturelle des écoles et à leur programme pédagogique. Le document décrit les projets en matière de programmes d'études, extrascolaires, éducatifs et organisationnels de chaque école en tenant compte de son autonomie.

des élèves. Au cours des dix dernières années, une attention importante a donc été accordée à la formation des élèves aux technologies de l'information et de la communication (TIC) dès l'école primaire. Cette tendance a été renforcée par le projet de loi mentionné ci-dessus. Les nouvelles compétences clés (résolution de problème, apprendre à apprendre et esprit d'entreprise) ont été au centre du récent débat sur l'enseignement et, comme l'affirme le projet de loi, l'Italie est très consciente de leur importance.

Mesure, évaluation et certification des compétences clés

Les élèves sont évalués par leurs enseignants au cours de chaque année scolaire et à la fin de celles-ci. L'évaluation au terme de l'enseignement primaire et secondaire inférieur vise à établir le niveau de maîtrise des connaissances et des savoir-faire, et non celui des compétences. L'enseignement obligatoire a été étendu à neuf années en 1999, mais l'examen de fin d'enseignement secondaire inférieur *(esame di licenza media)* a encore lieu après huit années d'études seulement. Il comprend trois tests écrits en italien, mathématiques et une langue étrangère, et un entretien interdisciplinaire sur toutes les matières étudiées. L'évaluation réalisée lors des examens officiels à la fin de la cinquième et de la huitième années de l'enseignement obligatoire reste sous la responsabilité des enseignants titulaires. À la fin de la cinquième année, ils sont assistés de deux enseignants d'une autre classe et à la fin de la huitième année, le jury d'examen est présidé par une personne étrangère à l'école.

Après l'examen de fin d'enseignement secondaire inférieur, les élèves sont encore obligés de suivre une année d'enseignement secondaire supérieur. À la fin de cette année, les élèves sont évalués par leurs enseignants et ils sont soit autorisés à suivre l'année suivante *(promossi alla seconda classe)*, soit libérés de l'obligation de poursuivre leurs études *(prosciolti dall'obbligo)*. Les élèves qui ne sont plus soumis à l'obligation scolaire sont les seuls pour qui une évaluation des compétences est explicitement prévue. Ils reçoivent un certificat attestant des compétences qu'ils ont acquises au cours de leur scolarité.

Le nouveau projet de loi stipule qu'à la fin de l'enseignement obligatoire complet, les «connaissances, savoir-faire et compétences» des élèves doivent être certifiés. Il existe également des projets de modification des procédures et du moment des évaluations qui, dans l'avenir, seront réalisées non seulement par les enseignants mais aussi par l'*Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Scolastico* (Institut national pour l'évaluation du système scolaire).

Aucun indicateur ni aucun point de référence n'est utilisé pour contrôler l'acquisition des compétences. Cette question est également à l'étude pour l'instant.

Normes pour les compétences clés

Aucune norme nationale n'est actuellement d'application. Le projet de loi attache cependant une importance considérable à la fixation de normes pour les connaissances et savoir-faire *(livelli essenziali delle prestazioni)*. Les normes porteront-elles sur les établissements d'enseignement (liaison à l'«entrée») ou sur les élèves (liaison à la «sortie»), la question reste ouverte. L'article 3 prévoit l'évaluation du système éducatif et un contrôle des acquis des élèves (c'est-

à-dire de leurs connaissances et savoir-faire). Le nouveau système d'évaluation proposé est actuellement soumis à des tests dans le cadre d'un projet pilote réalisé par l'Institut national pour l'évaluation du système scolaire.

Soutien aux élèves à besoins éducatifs spécifiques

Pendant de nombreuses années, les élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux ont été intégrés dans les classes traditionnelles avec l'aide d'enseignants auxiliaires. Il n'y a pas d'institutions séparées pour l'enseignement spécial. Dans les écoles de l'Italie méridionale, les étudiants concernés bénéficient également d'initiatives de soutien supplémentaires financées par le Fonds social européen.

Participation aux études internationales sur l'évaluation des compétences clés

L'Italie a déjà pris part aux enquêtes internationales suivantes menées par:

IEA:	FISS (1970-71), SISS (1983-84), RLS (1991), TIMSS (1994-99), CIVED (1995-97, 1999), SITES (1999-2000), PIRLS (1999-2003), TIMSS (2000/2004), COMPED.
OCDE:	PISA (2000), PISA (2003), PISA (2006).
OCDE & Statistique Canada:	EILA (1997), AAAS (2001-04).

Elle prévoit de poursuivre cette participation dans l'avenir.

Derniers développements en matière de compétences clés

Le débat sur les compétences a été très animé à la fin des années 1990 et a impliqué des universités, des représentants de la profession et des associations des divers secteurs économiques, ainsi que des enseignants (le débat est résumé dans les *Annali della Pubblica Istruzione*, dossiers n° 1 et 2/2000).

Le projet de loi actuellement examiné au parlement prévoit une série de changements. Si l'acquisition des connaissances et des savoir-faire est encore au cœur de l'enseignement, il y est également fait référence au développement de compétences, sans pour autant concerner des compétences clés. Dans l'avenir, les programmes encore actuellement axés sur les connaissances pourraient être réexaminés. En ce qui concerne les évaluations, le projet de loi prévoit l'introduction de normes nationales relatives aux acquis des élèves qui auraient également une incidence sur la fréquence des évaluations et sur la manière dont elles sont réalisées.

Termes utilisés pour exprimer la notion de compétences clés

Le terme **«compétence»** est utilisé dans son acceptation commune, mais très peu jusqu'à présent. La loi du 10 août 1912 sur l'organisation de l'enseignement primaire, définit les **«compétences de base»** en indiquant leurs finalités: «L'enseignement primaire a pour objectifs de faire acquérir aux enfants les connaissances et compétences de base leur permettant d'aborder des apprentissages et études ultérieurs, de développer leurs aptitudes et d'éduquer les élèves dans un esprit de paix, de dignité, de tolérance, de liberté, d'égalité et de solidarité qui constitue le fondement de notre société démocratique».

On remarque que les objectifs de l'enseignement primaire sont formulés du point de vue de l'école («l'école doit …). Un nouveau plan d'études sera certainement organisé autour des compétences de base à développer par l'apprenant. Dans ce contexte, la dernière lettre circulaire du printemps 2002 au personnel enseignant annonce une révision générale du plan d'études, «(…) qui ne devra en aucun cas aboutir à ajouter de nouvelles matières ou à introduire de nouvelles disciplines; par contre, elle ramènera les programmes à l'essentiel, ce qui en permettra l'approfondissement (…)».

Actuellement, au Luxembourg, les **objectifs de l'école publique sont organisés par discipline** (lois, plan d'études et programmes, horaires, bulletins, formation des enseignants) exception faite des directives concernant l'éducation préscolaire (dont la fréquentation est obligatoire au Luxembourg). Cependant, le concept des compétences et des compétences de base vient de faire son entrée dans les écoles moyennant la «lettre circulaire du printemps 2002», avec ses directives de la part du ministre de l'éducation nationale, de la formation professionnelle et des sports à l'égard du personnel enseignant et des autorités communales. En général, ce concept influencera largement:

- la réforme de la loi générale sur l'enseignement;
- la réforme du plan d'études, des programmes et des horaires;
- la pratique d'évaluer (d'observer des apprentissages) et la structure des bulletins;
- la pratique d'enseigner;
- la prise en charge des enfants en difficultés d'apprentissage;
- la mise en place d'épreuves nationales.

Tous ces travaux ont été entamés à partir de 1999 et ils connaîtront leur réalisation en 2002/2003.

Sélection de compétences clés à acquérir à la fin de l'enseignement obligatoire

La lettre circulaire du printemps 2002 stipule au chapitre «Les repères: enseigner quoi?» que «les contenus à enseigner à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire relèvent de quatre domaines:

- **Le domaine des habilités et capacités techniques de base**: l'éducation préscolaire favorise notamment le développement affectif, langagier et moteur de l'enfant. C'est à l'école primaire que l'enfant apprend notamment à lire, à écrire et à calculer.
- **Le domaine des connaissances**: l'école doit transmettre à chaque enfant un capital considérable en culture générale.
- **Le domaine des capacités cognitives d'un second degré**: ces capacités sont d'un caractère transversal et consistent dans l'utilisation et l'application des connaissances et des capacités de base. De manière exemplaire, dans toutes les branches, l'élève apprend à analyser, déduire, comparer, faire des transferts…
- **Le domaine des valeurs, du comportement social et des attitudes au travail**: l'école n'a pas vocation à se subsister à l'éducation familiale; elle constitue un complément à cette éducation et renforce avec les moyens qui lui sont propres des attitudes d'exactitude, de respect et de tolérance. Elle développe la volonté d'apprendre et stimule la curiosité intellectuelle».

Le «Plan cadre pour l'éducation préscolaire au Grand-Duché de Luxembourg» de 1997 constate que «les compétences (et en partie les connaissances) ne s'enseignent pas, mais se construisent». Elles se construisent de manière globale à travers les contextes créés dans les six domaines suivants: les activités corporelles, les activités musicales, les activités artistiques, les activités logiques et mathématiques, les activités de langage, les activités d'éveil aux sciences.

Selon le «Plan d'études pour les écoles primaires du Grand-Duché de Luxembourg» (Arrêté ministériel du 1er septembre 1989), «l'objectif de l'école primaire, qui est l'école pour tous, est de développer les aptitudes, les attitudes et les comportements de chaque enfant, de lui faire acquérir des compétences et de lui transmettre des connaissances fondamentales». Par conséquent, l'école doit assumer une tâche d'instruction ainsi qu'une tâche d'éducation et de socialisation. Entre ces différentes tâches, il existe de multiples interactions et une certaine complémentarité. La tâche d'instruction ou d'enseignement de l'école joue essentiellement sur les plans cognitif, esthétique et pratique; la tâche d'éducation et de socialisation devrait garantir l'épanouissement harmonieux sur les plans cognitif, affectif, physique et social.

Acquisition des compétences clés

Les programmes d'études, les méthodes d'enseignement et les objectifs d'éducation doivent se fonder sur les quatre domaines énumérés dans la lettre circulaire de printemps 2002.

Au Luxembourg, la pédagogie préscolaire est entièrement centrée sur l'enfant. Pédagogie globale et active, elle met en évidence l'importance du jeu et s'adapte aux différences individuelles. Elle est particulièrement marquée par les concepts de la pédagogie globale, de la pédagogie de l'activité et de l'expérience, de la pédagogie par le jeu, de la différenciation de l'action éducative et de l'éducation interculturelle.

Le plan d'études de l'enseignement primaire (1989) stipule: «L'école doit être un lieu d'accueil et de joie, au climat chaleureux, propice aux études, au travail et aux jeux, un lieu où l'enfant devrait disposer au mieux de l'espace, du temps, du soutien et de la patience nécessaires à un apprentissage vivant et à un développement optimal. L'école primaire doit aider tous les enfants, stimuler les plus forts, encourager les moins doués, protéger et appuyer les plus faibles. Par une pédagogie adaptée, du point de vue du contenu de l'enseignement, du niveau des objectifs d'apprentissage, des méthodes d'enseignement, des rythmes de croissance et de maturation, des capacités d'adaptation et d'attention des enfants, et de la durée variable de l'acquisition des connaissances, l'école primaire doit procurer à chaque enfant une réussite différenciée (…)».

Les recommandations didactiques varient légèrement d'une branche à l'autre, les branches d'éveil favorisant davantage les travaux pratiques et les apprentissages coopérants. De même, il faut remarquer que la pratique pédagogique au Luxembourg reflète les changements de vue ayant eu lieu pendant les dernières décennies dans le cadre de la pédagogie scolaire. De nombreuses classes fonctionnent selon les principes de l'école ouverte, favorisant le partenariat, donnant à chaque enfant un plan de travail hebdomadaire individualisé.

Contribution des matières obligatoires au développement des compétences clés

Le plan d'études de l'enseignement primaire est structuré d'après les disciplines à enseigner. Pour chaque branche, il mentionne les objectifs, les sujets à traiter et les capacités à acquérir. Toutes les branches sont impliquées dans le développement des aptitudes génériques. Or, la lecture, par exemple, constitue une compétence transversale, étant donné qu'elle n'est pas réservée à l'apprentissage des langues, mais qu'on la traite également dans d'autres branches, comme en géographie ou en histoire (lecture fonctionnelle de documents).

En ce qui concerne les technologies de l'information et de la communication, les élèves sont familiarisés à l'ordinateur à travers toutes les branches d'enseignement, les NTIC (nouvelles technologies de l'information et de la communication) ne constituant point une discipline scolaire. Au secondaire, dans le cadre de l'enseignement des langues, les élèves peuvent même passer leur *PC-Führerschäin* (un «permis de conduire informatique»).

À l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire, les efforts des communes sont considérables pour ce qui est de l'équipement des écoles en matériels informatiques. Au niveau de l'enseignement secondaire, le projet du «cartable électronique» (un ordinateur portable pour chaque élève) constitue une entreprise ambitieuse dans ce contexte.

FIGURE 11: MATIÈRES OBLIGATOIRES ET COMPÉTENCES VISÉES. ANNÉE DE RÉFÉRENCE 2002.

Scolarité obligatoire Ordre d'enseignement	Matières imposées	Compétences visées
4 – 6 ans: Éducation préscolaire	Les activités corporelles, musicales, artistiques, logiques et mathématiques, de langage, d'éveil aux sciences.	Arrêtées par le plan cadre.
6 – 12 ans: Enseignement primaire	Allemand, Français, Luxembourgeois, Mathématiques, Éveil aux sciences, Sciences naturelles, Géographie, Histoire, Éducation musicale, Éducation artistique et Travaux manuels, Éducation physique et sportive, Instruction religieuse et morale, Éducation morale et sociale.	Arrêtées par le plan d'études.
12 – 15 ans: Enseignement secondaire	La liste des matières dépend des ordres d'enseignement secondaire (ES/EST) et des classes concernées (7e, 8e ou 9e).	Arrêtées par le programme.

Source: Eurydice, Unité nationale luxembourgeoise.

Mesure, évaluation et certification des compétences clés

Le plan d'études distingue trois types d'évaluation qui diffèrent essentiellement par la forme et la fonction:

- l'évaluation formative pratiquée pendant le processus d'apprentissage qui porte sur de petites tranches d'apprentissage et qui est utilisée couramment;
- l'évaluation sommative par des épreuves périodiques portant sur une tranche plus importante de l'apprentissage;
- l'évaluation ayant une fonction de pronostic.

En général, l'évaluation est assurée par l'enseignant ou une équipe d'enseignants. Des épreuves nationales obligatoires existent pour la 6e année d'études. Des épreuves facultatives sont prévues pour la 2e, la 4e et la 9e.

En 6e année d'études, chaque enfant doit se soumettre à des épreuves standardisées qui portent sur les mathématiques ainsi que sur la lecture, la compréhension orale, la grammaire, le vocabulaire et la production écrite libre à la fois en langue allemande et en langue française.

Normes pour les compétences clés

Aucune norme nationale n'a été établie mais un projet de recherche national est prévu dans le domaine des indicateurs qualitatifs.

Soutien aux élèves à besoins éducatifs spécifiques

Suite à la loi du 28 juin 1994 dite «sur l'intégration scolaire», les élèves en difficultés peuvent suffire à leur obligation scolaire:

- dans le cadre des classes des centres et instituts spécialisés de l'éducation différenciée;
- dans des classes de l'enseignement ordinaire;
- à temps partiel dans une classe spéciale ou ordinaire;
- dans une institution spécialisée à l'étranger.

L'intégration dans une classe ordinaire peut être soutenue par la mise en place d'une assistance en classe, d'un appui extrascolaire, d'un enseignement en équipe ou bien l'inscription partielle de l'enfant dans une classe dite d'intégration. L'enseignement y est assuré par branches entières pour les élèves qui éprouvent trop de difficultés à suivre cette ou ces disciplines dans leur classe ordinaire.

Au sein de l'éducation différenciée, l'enfant est pris en charge par une équipe multidisciplinaire. Il existe des centres régionaux généralistes, l'Institut pour infirmes moteurs cérébraux, l'Institut pour enfants autistiques et psychotiques, le Centre de logopédie et deux centres d'intégration scolaire. À l'éducation différenciée, le plan d'études distingue dix domaines de compétences qui se rapprochent plutôt du concept des *lifeskills*. Les domaines typiquement scolaires de la lecture et de l'écrit constituent un ensemble de compétences parmi d'autres. Partant de ce document, le personnel enseignant et éducatif dresse pour chaque enfant un plan éducatif individualisé (PEI) qui figurera par la suite comme programme pour l'enfant en question.

Participation aux études internationales sur l'évaluation des compétences clés

Le Luxembourg a participé à l'enquête PISA 2000 et poursuivra sa participation aux enquêtes PISA de suivi.

Pays-Bas

Les informations ci-dessous concernent uniquement **l'enseignement secondaire de base *(basisvorming)***. Cet enseignement secondaire de base constitue le tronc commun de l'instruction aux divers types d'écoles secondaire ([30]) et concerne les deux ou trois premières années. Il dispense un enseignement général à quasi tous les élèves âgés de 12 à 15 ans.

Termes utilisés pour exprimer la notion de compétences clés

Aux Pays-Bas, les compétences clés sont connues sous le nom de *kerncompetenties*. Ce terme ne figure cependant pas dans le programme d'études national qui traite uniquement des objectifs pédagogiques. Ces derniers sont subdivisés en deux catégories, les objectifs généraux ou indépendants des matières enseignées et les objectifs spécifiques à ces matières. Les **objectifs éducatifs généraux *(algemene onderwijsdoelen)*** sont fixés par le ministère de l'éducation, de la culture et des sciences, qui les revoit tous les cinq ans pour refléter la demande de la société en évolution. Pour la période 1998-2003, le ministère a fixé six objectifs pédagogiques généraux qui ont la priorité sur les objectifs spécifiques à une discipline. Quoique les objectifs pédagogiques généraux correspondent essentiellement à la définition des compétences clés adoptée dans l'enquête, le terme lui-même ne figure pas dans la terminologie néerlandaise du programme d'études,. Le monde de l'enseignement a rejeté la suggestion du Conseil de l'enseignement néerlandais qui proposait que la prochaine génération des objectifs pédagogiques (en vigueur à partir de 2004) soit fondée sur les compétences essentielles. Il a estimé que mettre l'accent sur les compétences entraînerait une définition trop restreinte des objectifs visés et donc une érosion de l'autonomie des écoles.

Sélection de compétences clés à acquérir à la fin de l'enseignement obligatoire

Pour la période 1998-2003, les six **objectifs généraux** à atteindre suivants ont été imposés ([31]):

1. Les thèmes transversaux

Dans le contexte d'une vaste vision équilibrée des personnes et de la société, les élèves devraient jusqu'à un certain niveau, prendre conscience de leur situation au sein de leur environnement personnel immédiat ainsi que de leur environnement social plus large. Les points suivants méritent une attention particulière:

- la reconnaissance de ses propres normes et valeurs et celles des autres et la manière de les aborder;
- la reconnaissance des similitudes et des différences entre les sexes et la manière d'y faire face;
- la relation entre l'homme et la nature et le concept du développement durable;

([30]) Enseignement secondaire supérieur général, HAVO; enseignement préuniversitaire, VWO; et l'enseignement secondaire préprofessionnel, VMBO.

([31]) *Attainment Targets 1998-2003, Basic secondary education in the Netherlands, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, 1998.*

- une citoyenneté active dans une société démocratique et multiculturelle et dans la communauté internationale;
- agir en tenant compte de la sécurité personnelle et générale au sein de son propre environnement, ainsi que de la sécurité routière;
- la signification sociale du développement technologique, y compris de la technologie moderne de l'information et de la communication (TIC);
- la signification sociale du travail rémunéré et non rémunéré;
- les réalisations et les possibilités de l'art et de la culture, y compris des médias.

2. Apprendre à faire

Dans les situations aussi proches que possible de la vie réelle, les élèves devraient apprendre à développer davantage certains savoir-faire acquis à l'école, en utilisant les TIC le cas échéant. Les savoir-faire en question sont les suivants:

- comprendre le néerlandais et l'anglais écrit et parlé;
- parler et écrire correctement le néerlandais;
- trouver, sélectionner, rassembler et organiser des informations venant de sources diverses;
- utiliser des connaissances en arithmétique, par exemple effectuer des opérations mentales d'arithmétique, appliquer des règles d'arithmétique, mesurer et estimer.
- se conformer aux normes environnementales, d'hygiène, de santé et d'ergonomie;
- utiliser en toute sécurité et efficacement des matériaux, outils et équipements;
- utiliser des ordinateurs.

3. Apprendre à apprendre

Les élèves devraient acquérir des connaissances et des savoir-faire, en utilisant les TIC le cas échéant. Dans ce but, ils devraient apprendre (entre autres) certaines stratégies pour améliorer le processus d'apprentissage. Les stratégies en question sont:

- évaluer les informations sur la base de leur fiabilité, représentativité et utilité, ainsi que traiter et utiliser les informations;
- utiliser des stratégies en vue de l'acquisition de connaissances supplémentaires et de savoir-faire, y compris la mémorisation, la prise de notes, la schématisation et l'identification des associations avec des connaissances existantes;
- utiliser des stratégies pour la compréhension d'informations écrites et parlées;
- faire des choix sur une base rationnelle;
- examiner de manière méthodique une simple question technique, scientifique et sociale;

- exprimer des expériences personnelles et exécuter des instructions d'autres personnes, par le recours à des mots, sons, images et mouvements;
- développer une opinion personnelle par une argumentation raisonnée.

4. Apprendre à communiquer

Les élèves devraient apprendre comment développer certains savoir-faire dans le domaine social et celui de la communication, le cas échéant de manière interactive. Les savoir-faire en question sont:

- respecter les conventions sociales élémentaires;
- converser et travailler en tant que membre d'une équipe;
- utiliser les techniques de discussion appropriées;
- repérer et s'accommoder des différences d'opinion;
- reconnaître et accepter les similitudes et différences culturelles et celles relatives au sexe;
- faire face à des dispositions, règles et procédures formelles et informelles;
- se présenter et présenter son travail.

5. Apprendre à réfléchir sur le processus d'apprentissage

Les élèves devraient apprendre à analyser et à contrôler le processus d'apprentissage, en réfléchissant à leur propre degré de performance. Les matières à aborder sont les suivantes:

- planifier le travail;
- assurer le suivi du processus d'apprentissage;
- faire une évaluation simple d'un produit et d'un processus et tirer les conclusions en vue d'une application future.

6. Apprendre à réfléchir sur l'avenir

Les élèves devraient adopter une approche analytique de leurs choix dans le cadre de leurs perspectives d'avenir et intérêts, en réfléchissant sur leur propres réalisations. Une attention précise devrait être donnée aux points suivants:

- dresser la liste des capacités et intérêts personnels;
- rechercher des options d'études ultérieures;
- dégager le rôle et la signification de la connaissance, de la réflexion et des savoir-faire acquis à l'école, lors d'un emploi et d'autres formes d'activités;
- savoir comment utiliser ses loisirs;

Outre les objectifs éducatifs généraux, le programme d'études fixe également des **objectifs à atteindre pour les 15 matières obligatoires**. Le document *Attainment Targets 1998-2003, Basic secondary education in the Netherlands* contient des instructions concernant la manière dont chaque matière est sensée contribuer à la réalisation des objectifs pédagogiques généraux. L'introduction à chaque matière énumère les composantes de l'objectif général qui doit être atteint, ainsi que les autres objectifs qui peuvent l'être également au cours de l'apprentissage de la matière concernée.

Acquisition des compétences clés

Le programme obligatoire a subi une révision approfondie après l'introduction en 1993 de l'enseignement secondaire de base sous sa forme actuelle. L'accent a été mis principalement sur le développement de savoir-faire plutôt que sur l'acquisition de connaissances. Ce changement d'optique se reflète dans la formulation des objectifs généraux à atteindre. Certaines personnes ont exprimé par la suite des craintes que les savoir-faire étaient maintenant trop mis à l'honneur au détriment des connaissances. En conséquence, l'évolution première d'un programme fondé sur la connaissance vers un programme fondé sur les savoir-faire est en train de s'inverser actuellement et un compromis est recherché entre ces deux approches.

Le ministère reconnaît ([32]) que l'intégration réussie des objectifs éducatifs généraux dans la pratique journalière de l'enseignement nécessite un glissement progressif vers:

- un enseignement orienté vers les savoir-faire qui vise à un développement équilibré de connaissances, de la compréhension et de savoir-faire;
- un enseignement orienté vers un rôle plus actif des élèves, en d'autres mots, passer d'un enseignement dispensé par l'enseignant à un autre axé sur l'élève;
- un dispositif éducatif varié qui reconnaît et prend en compte les différences entre les élèves;
- une cohérence du dispositif éducatif, les enseignants individuellement et collectivement découvrant et déterminant la contribution que leurs disciplines peuvent apporter à leurs efforts conjoints menés en faveur de leurs élèves.

Dans l'enseignement secondaire de base, il n'existe pas de recommandations concernant les méthodes d'enseignement. Les professeurs sont autonomes à cet égard et responsables du choix de l'approche adéquate.

Contribution des matières obligatoires au développement des compétences clés

Les matières suivantes sont obligatoires pour tous les élèves dans l'enseignement secondaire de base: le néerlandais, l'anglais, une deuxième langue moderne (français ou allemand), l'histoire et la politique, la géographie, l'économie, les mathématiques, la physique et la chimie,

([32]) *Attainment Targets 1998-2003, Basic secondary education in the Netherlands, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, 1998.*

la biologie, la préparation à la vie quotidienne, les TIC, la technologie, l'éducation physique et deux autres matières parmi les disciplines arts plastiques, musique, art dramatique et danse.

La brochure *Attainment Targets 1998-2003, Basic secondary education in the Netherlands,* publiée par le ministère, contient des orientations sur la manière de réaliser les objectifs généraux et spécifiques. Elle indique, pour chaque matière, tous les objectifs généraux qui doivent être atteints au travers de l'enseignement de la discipline concernée. Liberté est laissée cependant aux écoles de décider si elles poursuivent d'autres objectifs généraux en s'appuyant sur la même matière et, le cas échéant, lesquels. Cette introduction est suivie d'une liste d'objectifs à atteindre spécifiques à une discipline. Éventuellement, une attention particulière est donnée au fait que certains objectifs sont étroitement associés à ceux d'autres disciplines.

La poursuite de tous les objectifs éducatifs généraux est intégrée dans l'enseignement d'une ou de plusieurs matières spécifiques, sauf dans le cas des TIC qui, outre le fait d'être un objectif général, sont également repris comme une discipline séparée. Les compétences clés relatives à la santé et à la sécurité sont abordées sous l'appellation «soins de santé» et pourraient dans l'avenir appartenir au domaine de l'étude de la nature.

Mesure, évaluation et certification des compétences clés

Les tests en soi sont obligatoires, mais il n'existe pas de tests nationaux normalisés dans l'éducation secondaire de base. Les acquis des élèves relatifs aux objectifs à atteindre sont évalués lors de tests propres à l'école qui abordent tant les connaissances que les compétences. L'évaluation ne donne pas droit à un certificat mais détermine quels étudiants sont promus dans la classe suivante (supérieure). L'inspection assure le suivi de la politique des écoles en matière de tests.

Normes pour les compétences clés

Comme expliqué ci-dessus, le programme national définit six objectifs généraux et 15 objectifs spécifiques à une discipline. Les écoles doivent considérer ces objectifs comme le niveau minimal des acquis que l'on peut attendre des élèves à la fin de l'enseignement secondaire de base. Chaque école est libre de fixer des niveaux spécifiques d'acquisition pour ses élèves. Le postulat est que chaque enseignant «fixera ces niveaux le plus haut possible» en fonction du potentiel et des intérêts des élèves concernés.

Soutien aux élèves à besoins éducatifs spécifiques

Les élèves nécessitant un enseignement spécial (moins de 5 % de tous les élèves) suivent le même programme mais à un rythme différent. Il leur est accordé plus de temps pour atteindre les objectifs généraux ou ils suivent un programme «fait sur mesure» qui les libère de l'obligation de remplir tous les objectifs. Un soutien supplémentaire est offert aux élèves à besoins éducatifs spécifiques afin qu'ils puissent obtenir une qualification.

Participation aux études internationales sur l'évaluation des compétences clés

Les Pays-Bas ont participé jusqu'à présent à l'enquête PISA et collaborent avec l'OCDE et l'IEA à divers autres projets.

Derniers développements en matière de compétences clés

Après la réforme de l'enseignement secondaire de base en 2004, le programme d'études sera scindé en deux parties: un tronc commun obligatoire pour tous les élèves et une partie optionnelle ayant pour objet d'offrir des programmes différents pour des élèves différents. Le programme commun de l'enseignement secondaire de base peut être perçu comme un ensemble de connaissances, savoir-faire et comportements essentiels pour tous les individus, qui les mènent vers une existence intéressante en qualité de membres actifs de la société, ou selon l'énoncé des documents officiels, comme «une large base permettant à tous les élèves de jouer un rôle personnel, social et professionnel». Cette description est très semblable à celle des compétences clés. Le programme commun comprendra moins de matières obligatoires que les quinze actuelles, certaines pouvant être groupées par domaine d'études. Tous les objectifs visés par le programme commun seront réévalués de façon à être atteints aux deux tiers seulement de la période actuelle de deux ou trois ans. Le premier domaine d'études à créer est celui de la nature, comportant des objectifs à atteindre en physique, chimie, biologie, technologie et soins de santé. Très probablement, il y aura au moins deux filières scientifiques différentes, l'une «technologique», l'autre «médicale». Les objectifs de la première filière concerneraient la physique, la chimie et la technologie tandis que ceux de la filière médicale porteraient sur la biologie et les soins de santé. À un stade ultérieur, une décision sera prise quant à savoir s'il est possible et bénéfique d'inclure les domaines d'études «l'homme et la société» et «les arts». Un groupe de travail spécial pour la réforme de l'enseignement secondaire de base est chargé de mettre au point un nouveau programme commun d'études et donnera son avis sur le regroupement de certains objectifs d'apprentissage en domaines d'études (au moins dans le cas de celui/de ceux consacré(s) à la nature). Le groupe de travail tiendra compte de l'expérience acquise au niveau de l'école en impliquant activement les écoles et les enseignants. Il prendra également en considération l'avis d'une commission consultative constituée de représentants venant de différents horizons.

Il existe également plusieurs projets visant à améliorer l'intégration des composantes théoriques et pratiques dans le programme d'études dans le but d'offrir une expérience plus concrète et un programme complet plus cohérent.

BIBLIOGRAPHIE

Attainment Targets 1998-2003, Basic secondary education in the Netherlands, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, The Hague, 1998

EURYBASE 2001, http://www.eurydice.org/Eurybase/frameset_eurybase.html

AUTRICHE

Termes utilisés pour exprimer la notion de compétences clés

Les débats sur l'enseignement général font appel à une multitude de termes pour exprimer la notion de compétence clés. ***Grundfertigkeiten*** **(aptitudes de base)** et ***Grundkompetenzen*** **(compétences de base)** sont les termes utilisés pour traduire la notion dans son sens le plus large. La lecture, l'écriture, le calcul et les connaissances générales sont souvent évoquées comme des ***Kulturtechniken*** **(techniques culturelles)**. Les termes ***Schlüsselqualifikationen*** **(qualifications clés)**, ***Schlüsselkompetenzen*** **(compétences clés)** et ***dynamische Fertigkeiten*** **(aptitudes dynamiques)** sont utilisés quand il s'agit de compétences transversales indépendantes de la matière.

Sélection de compétences clés à acquérir à la fin de l'enseignement obligatoire

Les programmes d'étude pour la *Hauptschule et* l'*allgemeinbildende höhere Schule* sont de nature identique. Les deux considèrent le développement de la ***Sachkompetenz*** **(compétence disciplinaire)**, à savoir la transmission des connaissances, comme étant la mission principale de l'école. Dans le contexte de l'apprentissage tout au long de la vie, la transmission efficace des savoirs est uniquement possible si les élèves sont autorisés et encouragés à apprendre de manière active et indépendante et à analyser les informations disponibles avec un œil critique. Dès lors, toute compétence disciplinaire doit être renforcée et complétée par une ***Sozialkompetenz*** **(compétence sociale)** et une ***Selbstkompetenz*** **(compétence personnelle)**. La stimulation de ces deux compétences dynamiques doit préparer les élèves à faire face aux situations où la simple mobilisation des informations ne suffit plus. Affronter de telles situations exige un sens de l'initiative et la volonté d'assumer des responsabilités et la coopération avec autrui. Le programme d'études de l'école préprofessionnelle *(Polytechnische Schule)* impose également le développement de qualifications clés dans certaines disciplines professionnelles.

Sauf l'obligation du développement des *Sach-, Sozial- et Selbstkompetenz*, le programme d'études ne comporte aucune référence aux compétences clés. Un examen plus attentif du programme et d'autres documents pédagogiques révèle toutefois un large consensus sur les ensembles possibles de compétences clés:

- lecture, écriture, calcul (techniques culturelles);
- langues étrangères;
- compréhension de base des concepts mathématiques;
- technologies de l'information et de la communication;
- compétence disciplinaire (connaissances générales en sciences humaines, en sciences naturelles et sociales acquises par une étude indépendante et active qui fait appel au sens critique);

- aptitudes dynamiques:
  - o compétence personnelle (développement des talents et possibilités personnels; identification de ses points forts et faibles; autoréflexion);
  - o compétence sociale (assumer ses responsabilités; coopération; initiative, créativité).

Les programmes de la *Hauptschule et* de l'*allgemeinbildende höhere Schule* fournissent un relevé de la *Sachkompetenz* en cinq domaines d'étude séparés: langue et communication, individu et société, nature et technologie, créativité et stylisme, santé et exercices physiques. Suite aux objectifs pédagogiques définis au niveau européen, la discussion s'est récemment concentrée sur le développement des nouvelles compétences dites «de base». Ces dernières comprennent les technologies de l'information et de la communication (TIC), les langues étrangères, l'esprit d'entreprise, les compétences sociales et la culture technologique.

Acquisition des compétences clés

Les objectifs généraux de l'enseignement sont formulés par la loi et, en tant que tels, ils font écho à un consensus social et politique. Ces objectifs contiennent de nombreuses références aux compétences de base énumérées ci-dessus et doivent être considérés comme un point de référence dans le débat actuel sur le rôle changeant de l'enseignement. Simultanément, on note une préoccupation croissante face aux difficultés rencontrées lors de leur mise en œuvre. Leur formulation relativement vague s'oppose clairement à la définition très détaillée du contenu pédagogique des programmes d'études dans nombre de disciplines. Tous les supports de cours et, en particulier, les manuels scolaires sont conçus en fonction du programme de chaque discipline obligatoire. L'influence de ces programmes sur la pratique pédagogique tend dès lors à être plus importante que celle de ces objectifs généraux.

Contribution des matières obligatoires au développement des compétences clés

Les écoles bénéficient d'une autonomie considérable en ce qui concerne le nombre d'heures de cours à allouer aux matières obligatoires. C'est particulièrement vrai pour les écoles secondaires. En règle générale, l'enseignement des matières suivantes est cependant imposé tout au long de l'enseignement obligatoire: religion, allemand, mathématiques, musique, éducation artistique et éducation physique. Au cours de l'enseignement primaire, la géographie, l'histoire et la biologie sont considérés comme une seule discipline et ce n'est qu'au niveau secondaire qu'elles sont enseignées comme trois matières distinctes. La physique et la chimie sont introduites comme matières obligatoires au début de l'enseignement secondaire. Actuellement, l'enseignement des langues étrangères devient obligatoire après la deuxième année d'enseignement primaire, mais deviendra bientôt obligatoire dès le début de l'enseignement obligatoire.

Les programmes d'études sont divisés en deux volets. Le volet général énumère les objectifs de l'enseignement, définit les aptitudes et les compétences à développer et fournit des lignes directrices générales aux enseignants. Le volet spécialisé décrit le contenu spécifique à la matière pour chaque année. Les matières obligatoires évoquées ci-dessus doivent contribuer au développement des aptitudes et compétences suivantes:

Allemand: utiliser la langue comme véhicule d'échange des expériences et des idées, nouer des relations et protéger ses intérêts, recevoir, traiter et transmettre des informations factuelles, discuter de sujets spécifiques, comprendre les formes d'expression dans certains textes et dans les médias et la manière dont elles atteignent leurs objectifs et utiliser la langue de manière créative.

Mathématiques: mettre l'action et les concepts mathématiques en relation avec de nombreuses situations différentes; utiliser les connaissances et les savoir-faire mathématiques acquis par les élèves dans leur vie quotidienne et les développer davantage; construire des modèles mathématiques et comprendre leurs limites; traiter de manière intelligente les résultats obtenus à l'aide des processus mathématiques; prendre conscience des relations et élaborer des concepts par l'action et le savoir mathématique; exercices mentaux productifs, raisonnement et précision, réflexion critique, représentation et interprétation comme activités mathématiques de base; être capable de concevoir des procédures d'apprentissage de manière indépendante; planifier et tester les solutions possibles aux problèmes pratiques grâce au recours aux techniques et stratégies d'apprentissage appropriées et aux méthodes heuristiques; utilisation de divers outils technologiques (par ex. les ordinateurs).

Musique: jugement esthétique; imagination, expression et originalité; capacité à se concentrer; inclination à l'apprentissage, à l'autodiscipline, à l'esprit d'équipe, à la communication et à la tolérance; expérience et connaissance des effets psychologiques, physiques, sociaux, manipulatoires et thérapeutiques de la musique et capacité à les mettre en œuvre; capacité à observer et à évaluer de manière critique les activités musicales et les réalisations artistiques.

Éducation artistique: connaissance de base en communication et conception visuelle; éveil aux beaux-arts, aux médias visuels, environnement paysager et esthétique générale; capacité à percevoir, communiquer et ressentir; imagination, originalité, expression individuelle et stylisme; compétences techniques de base; ouverture; volonté d'expérimenter; flexibilité et persévérance; perception, reconnaissance et activités visuelles; utilisation créative et responsable des nouveaux médias; créativité, prédisposition et volonté d'agir; plaisir à réaliser ses propres œuvres; prise de conscience culturelle et tolérance.

Éducation physique (mouvement et sport): capacité à développer le bien-être physique et les fonctions de coordination nécessaires; capacité à effectuer des exercices physiques de base et variés; identification de certaines formes d'exercice physique et incorporation dans les habitudes de vie; connaissance du mouvement et du corps en situation et dans l'espace; capacité à effectuer des exercices physiques avec d'autres et de gérer les conflits; approche critique et constructive de certains jeux et tendances dans le sport et ainsi que les normes et valeurs associées aux sports.

Outre ces objectifs, les programmes recommandent également certaines approches pour l'enseignement de la matière. Citons le recours à une large palette de méthodes pédagogiques (comme les activités individuelles et de groupe, le travail avec un condisciple, l'enseignement ouvert); soutien et guidance du travail individuel et capacité des élèves à assumer des respon-

sabilités; mise en perspective de l'enseignement et de la vie (par exemple rencontre avec des experts, événements, leçons à l'extérieur des bâtiments scolaires); développement de la compétence à résoudre les problèmes; introduction de stratégies d'apprentissage qui favorisent la formation tout au long de la vie et l'apprentissage individuel, la réflexion critique et la créativité.

Mesure, évaluation et certification des compétences clés

Le système éducatif autrichien n'a pas été conçu pour une mesure objective des acquis des élèves. Il est caractérisé par certaines réserves face aux tests et une confiance très élevée dans les enseignants. L'approche de l'évaluation est axée sur les apports avec une grande incidence des réglementations en matière d'objectifs et de contenu de l'enseignement. La fixation des normes concernant les résultats à obtenir et leur évaluation sont de moindre importance.

Quand ils évaluent les acquis des élèves dans certaines matières, les enseignants tiennent compte également de leur capacité à appliquer les méthodes adéquates *(Methodenkompetenz)* et à coopérer avec les autres *(Teamkompetenz)*.

Normes pour les compétences clés

Conformément à l'approche de l'évaluation axée sur les apports, le système éducatif ne prescrit pas de normes minimales en termes d'acquis pédagogiques pour l'enseignement obligatoire. En l'absence de seuil de réussite minimal, les enseignants recherchent des niveaux qui correspondent aux capacités et aux talents de leurs élèves.

Les exigences académiques relativement faibles au cours de la formation professionnelle (qui suit généralement la *Hauptschule*) n'ont guère incité à élever les seuils à atteindre en matière de compétences de base dans la *Hauptschule*. L'*allgemeinbildende höhere Schule*, par ailleurs, a toujours été perçu comme une préparation à la poursuite des études. Le débat sur les compétences de base et les normes qui leur sont associées est dès lors clairement conditionné par les attentes très différentes de la *Hauptschule* et de l'*allgemeinbildende höhere Schule*. Un groupe pilote s'est vu confier la responsabilité de mettre au point des normes minimales pour certaines compétences de base qui devraient être appliquées dans tout l'enseignement secondaire inférieur (voir également le chapitre «Derniers développements» ci-dessous).

Soutien aux élèves à besoins éducatifs spécifiques

Les besoins éducatifs spécifiques sont reconnus si un enfant est physiquement ou mentalement handicapé et s'il lui est dès lors impossible de suivre les cours sans une aide spécifique. Il importe de noter que les parents ont le choix entre une aide spécifique fournie par l'enseignement général ou une *Förderschule* (école spéciale).

Selon la nature du handicap de l'élève, des matières supplémentaires ainsi que des exercices thérapeutiques et fonctionnels doivent être dispensés. Il existe un programme d'études séparé pour divers types d'écoles spéciales, dont celles pour les enfants aveugles ou sourds. Ces programmes doivent cependant comporter une clause qui permet aux élèves de suivre un enseignement conforme au programme de l'enseignement ordinaire dans les matières où ils pourraient proba-

blement atteindre le niveau requis sans surcharge de travail. Les enfants dont l'allemand n'est pas la langue maternelle peuvent bénéficier d'une aide supplémentaire à l'apprentissage de l'allemand et à l'amélioration de la maîtrise de leur langue maternelle.

Les dispositions concernant la certification dans les écoles ordinaires d'enseignement obligatoire général s'appliquent également aux écoles spéciales. Toutefois, les certificats comprennent une note spéciale si les enfants à besoins éducatifs spécifiques ont reçu un enseignement conforme à un programme différent ou à des niveaux de programme différents.

L'actuelle discussion sur les compétences clés et les normes qui y sont associées s'étend également à la formation des enfants à besoins éducatifs spécifiques.

Participation aux études internationales sur l'évaluation des compétences clés

La participation autrichienne aux études internationales sur l'évaluation a été très limitée jusqu'à présent (TIMSS, PISA).

Derniers développements en matière de compétences clés

Le dernier programme de gouvernement établit une relation entre le maintien et l'amélioration de la qualité de l'enseignement et la création de normes de performance. À l'automne 2000, le gouvernement a créé un groupe de pilotage composé de représentants des ministères de l'éducation dans les *Bundesländer*, le Centre pour le développement scolaire et la communauté éducative et des fonctionnaires du ministère de l'éducation. Son mandat consiste à définir des normes de performance nationales et à proposer des stratégies de mise en œuvre. Bien que les normes soient étroitement liées au contenu du programme, elles n'établissent pas ce qui doit être testé par des examens mais donnent un aperçu des compétences qui doivent être maîtrisées à un moment précis du parcours scolaire. Cette formulation donne aux enseignants la liberté nécessaire pour interpréter et mettre en place les normes nationales. L'attention se concentre sur deux moments particuliers du parcours des élèves, à savoir la fin de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire inférieur. Pour ces deux moments charnières, les normes devront être déterminées pour les quatre compétences clés suivantes:

- compétence en lecture et en particulier la compréhension de textes écrits;
- compréhension de base des mathématiques;
- compréhension de base des sciences naturelles (à la fin de l'enseignement secondaire);
- compétence en langue étrangère.

Les normes nationales à atteindre visent à garantir une évaluation de la qualité de l'enseignement plus réglementaire et plus uniforme. Elles devraient soutenir l'évaluation et la comparaison objectives et faciliter la mobilité des élèves.

BIBLIOGRAPHIE

Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundation (DeSeCo), Country report for Austria, OECD 2001

Lehrplan der Hauptschule

Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schule

EURYBASE 2001, http://www.eurydice.org/Eurybase/frameset_eurybase.html

Termes utilisés pour exprimer la notion de compétences clés

Le terme ***competência*** **(compétence)** a pour signification la connaissance dans l'action ou mise en application. Il se réfère au développement intégré des connaissances, savoir-faire et comportements dans toutes les étapes de l'enseignement de base ([33]). La compétence n'implique donc pas l'ajout d'une série de savoir-faire et de comportements à un certain ensemble de connaissances. Elle est plutôt liée à la promotion ou au développement intégré de savoir-faire et de comportements qui vont inciter à utiliser ces connaissances dans différentes situations avec lesquelles l'élève peut ou ne peut pas être familier.

Les ***competências essenciais*** **(compétences essentielles)** constituent l'ensemble des connaissances générales et spécifiques qui sont considérées indispensables pour tous les citoyens dans la société d'aujourd'hui. Il est notamment essentiel d'identifier les connaissances qui permettent aux élèves de mieux comprendre la nature de chaque matière et de ses processus, et également d'adopter un comportement positif à l'égard de l'activité intellectuelle et des travaux pratiques qui en résultent.

Une distinction est faite entre les ***competências essenciais gerais*** **(compétences essentielles générales)**, c'est-à-dire celles que chaque élève devrait posséder à la fin de l'enseignement de base, et les ***competências essenciais específías*** **(compétences essentielles spécifiques)**, celles qui se réfèrent à une matière ou à un domaine de matière spécifique.

Sélection des compétences clés à acquérir à la fin de l'enseignement obligatoire

Les compétences essentielles pour l'enseignement de base sont le résultat d'un large débat qui s'est déroulé entre 1996 et 2001. Des écoles, des établissements d'enseignement supérieur, des spécialistes et des chercheurs, des associations et mouvements éducatifs ainsi que la société civile ont participé au processus de définition de ces compétences essentielles. Ces travaux ont donné lieu au *Projecto de Gestão Flexível do Currículo* (projet de gestion souple du programme d'études) auquel de nombreuses écoles ont pris part entre 1997 et 2002. Fondées sur l'expérience de gestion du programme menée dans ces écoles, les définitions des compétences générales et spécifiques ont été validées par leur mise en application à l'échelle scolaire. À la suite de cette réflexion sur les compétences essentielles, la réorganisation du programme d'études de l'enseignement de base a été mise en œuvre au niveau national à partir de l'année scolaire 2001/2002 (conformément aux termes du décret-loi 6/2001). Le nouveau curriculum a été d'abord appliqué aux premier et deuxième cycles de l'enseignement de base. À partir de 2002/2003, son application va être progressivement étendue au troisième cycle, une année à la fois, jusqu'en 2004/2005 lorsque l'ensemble de l'enseignement de base sera régi par le programme fondé sur les compétences.

([33]) L'enseignement de base *(ensino básico)* comprend neuf années d'enseignement obligatoire constitué de trois cycles consécutifs respectivement de quatre, deux et trois années.

À la fin de l'enseignement de base, les élèves devraient avoir acquis les compétences générales essentielles suivantes, impliquant la capacité de:

- mobiliser les connaissances culturelles, scientifiques et technologiques pour comprendre la réalité et faire face aux situations et problèmes quotidiens;
- utiliser les langues des différents domaines de connaissances culturelles, scientifiques et technologiques pour s'exprimer efficacement;
- utiliser la langue portugaise pour communiquer habilement et structurer sa pensée;
- utiliser des langues étrangères pour communiquer adéquatement dans des situations quotidiennes et assimiler des informations;
- adopter des méthodologies de travail et d'apprentissage personnalisées axées vers la réalisation des objectifs fixés;
- faire des recherches, sélectionner et organiser des informations afin de les transformer en connaissances qui peuvent être mobilisées;
- adopter des stratégies appropriées de résolution de problèmes et de prise de décision;
- réaliser des activités de manière indépendante, responsable et créative;
- coopérer avec les autres dans des tâches et des projets communs;
- encourager une relation harmonieuse entre le corps et l'espace grâce à une approche personnelle et interpersonnelle qui améliore la santé et la qualité de vie.

Le développement de ces compétences générales demande une interactivité entre tous les domaines du programme. En outre, la manière dont ces compétences devraient être acquises doit être éclaircie et leur mise en œuvre doit être transversale. Les divers volets du programme et les enseignants concernés doivent indiquer comment cet aspect transversal devrait être intégré dans chaque domaine spécifique des connaissances et appliqué à chaque situation d'apprentissage. Pour chaque compétence générale, certaines pratiques d'enseignement considérées essentielles pour le développement propre de cette compétence dans les différents domaines du programme d'enseignement fondamental doivent également être déterminées.

Acquisition des compétences clés

Comme expliqué ci-dessus, les compétences essentielles se subdivisent en deux catégories: générales et disciplinaire. Pour chacune des dix compétences générales, le programme national précise sa mise en œuvre d'une manière transversale et disciplinaire.

Le programme d'études national est axé sur le développement de compétences. Cet investissement dans les compétences implique l'acquisition de connaissances, de savoir-faire et de comportements fondés sur les connaissances en action ou mises en application. Actuellement, on constate un glissement depuis un programme fondé sur l'acquisition de connaissances vers un programme fondé sur le développement de compétences. L'acquisition de compétences générales et disciplinaires est obligatoire bien que les écoles soient autonomes lorsqu'il s'agit

de gérer le programme d'études et qu'elles peuvent par conséquent établir leurs propres priorités et stratégies pour le développement de compétences en fonction des besoins spécifiques de leurs élèves.

Le programme national encourage des comportements indépendants et créatifs de la part des élèves, de même que le développement des technologies de l'information et de la communication (TIC). Ces compétences sont de nature transversale, ce qui signifie qu'elles sont développées par toutes les matières ou domaines de matières. Une intégration transversale réussie des TIC dans le programme pour l'enseignement de base présuppose la disponibilité d'un contenu d'apprentissage approprié pour les différentes étapes de ce niveau éducatif. Le ministère de l'éducation a déjà publié une étude réalisée par le Programme XXI *Nónio-Século* (*Estratégias para a acção – As TIC na educação,* ou Stratégies pour une action – TIC dans l'enseignement) qui offre aux enseignants et aux écoles un certain nombre de lignes directrices pour développer ce domaine.

Le programme est conçu pour l'utilisation de méthodes pédagogiques qui encouragent un apprentissage actif (apprendre à faire et apprendre par l'expérience), mais ce principe admet diverses approches. Pour toutes les matières et tous les domaines de matières, le programme indique les compétences à développer et les types d'expériences éducatives à dispenser aux élèves au travers de l'enseignement fondamental.

Contribution des matières obligatoires au développement des compétences clés

L'enseignement des matières suivantes est imposé au cours de l'enseignement de base:

Premier cycle – le portugais, les mathématiques, les études sociales et de l'environnement, l'expression (artistique, physique/psychomotrice), le travail sur projet, les techniques d'étude (guidées) et l'éducation civique.

Deuxième cycle – le portugais, une langue étrangère, l'histoire et la géographie du Portugal, les mathématiques, les sciences naturelles, l'enseignement artistique et technologique, l'enseignement musical, l'éducation physique, le travail sur projet, l'étude guidée et l'éducation civique.

Troisième cycle: le portugais, deux langues étrangères, l'histoire, la géographie, les mathématiques, les sciences naturelles, la physique/la chimie, l'enseignement artistique et une seconde option parmi la musique, la danse, l'atelier théâtral, ou une autre option offerte par l'école et autorisée par le *Departamento da Educação Básica* (Département de l'enseignement de base – DEB) l'enseignement technologique, l'éducation physique, le travail sur projet, l'étude guidée et l'éducation civique.

Des compétences disciplinaires sont développées grâce à l'enseignement des matières particulières. Les compétences générales, qui sont de nature transversale, sont développées au travers de toutes les matières ou domaines de matières et au travers d'expériences pédagogiques

conçues dans l'école ou par celle-ci. La tendance actuelle allant vers un programme fondé sur les compétences exigera, à long terme, de reconsidérer la liste des matières obligatoires.

Mesure, évaluation et certification des compétences clés

Le but de l'évaluation, en termes légaux, vise à encourager l'acquisition de compétences. Il semble difficile encore d'abandonner la logique de l'évaluation des connaissances. L'évaluation formative est continue et doit respecter les rythmes d'apprentissage individuels de chaque élève. L'évaluation globale a généralement lieu à la fin de chaque période et cycle, et est traduite en points sur une échelle de un à cinq. Un certificat est délivré à la fin de chaque cycle. Des tests globaux sont organisés à la fin de l'enseignement de base (neuvième année). Ces tests sont déterminés par les écoles dans toutes les matières et sont pris en compte dans l'évaluation finale des élèves, tout comme leur évaluation continue. Les élèves qui réussissent se voient décerner le diplôme de l'enseignement de base *(diploma do ensino básico)* indiquant la formation suivie et le grade final obtenu.

La responsabilité de l'évaluation du premier cycle incombe à l'enseignant de la classe et au conseil de l'école, celle des deuxième et troisième cycles au conseil de classe. Il existe en outre des examens nationaux à la fin de la sixième année (au terme du deuxième cycle) et de la neuvième année (année finale de l'enseignement obligatoire) pour les élèves qui fréquentent, par exemple, des écoles qui n'ont pas reçu l'équivalence pédagogique ou pour les élèves qui ont suivi un programme d'enseignement à la maison. Les élèves peuvent demander à passer ces examens (portant sur toutes les matières du programme). L'autorité responsable de l'organisation de ces examens est un bureau du ministère de l'éducation spécialisé en évaluation, le *Gabinete de Avaliação Educacional* (GAVE – Cabinet d'évaluation pédagogique).

Au cours de l'année 2000, des tests nationaux normalisés en portugais et en mathématiques ont été introduits dans tout le pays pour tous les élèves. Cette évaluation est réalisée à la fin de chacun des trois cycles de l'enseignement de base. Pour l'année 2000, les tests ont été organisés à la fin du premier cycle (quatrième année). En 2001, les élèves de la quatrième et de la sixième années (à la fin des premier et deuxième cycles) ont subi ce test et en 2002, ce fut le tour des élèves des deuxième et troisième cycles (sixième et neuvième années) et dans un échantillon d'écoles, des élèves du premier cycle (quatrième année). Les tests normalisés n'affectent pas la progression des élèves au sein du système éducatif, mais évaluent la qualité du système lui-même en rassemblant des données sur leurs performances dans les deux domaines de connaissances cités ci-dessus. L'objectif principal est donc de fournir à la communauté – et en particulier aux écoles et aux enseignants – des informations sur les aspects plus ou moins concluants des performances d'apprentissage des élèves dans le but de les améliorer à l'avenir.

Ces tests donnent l'occasion de rassembler des données sur les capacités des élèves aux niveaux national et régional et d'analyser les tendances sur une période de plusieurs années. Ils facilitent également l'interprétation des résultats obtenus dans les tests comparatifs internationaux. Le GAVE est responsable de l'élaboration de ce test tandis que le DEB est responsable du traitement statistique et de la classification.

Normes pour les compétences clés

Le nouveau programme scolaire national indique que les compétences essentielles ne doivent pas être considérées comme des niveaux minimums d'acquis attendus des élèves à la fin de l'enseignement de base. Pour chaque cycle de l'enseignement de base, les niveaux progressifs à atteindre sont définis pour les compétences disciplinaires essentielles. Les compétences générales sont mises en œuvre au cours de l'enseignement de base.

Soutien aux élèves à besoins éducatifs spécifiques

Le décret-loi de 1990, qui établit le principe de l'enseignement obligatoire gratuit, détermine que les étudiants requérant une aide éducative particulière doivent se conformer à l'enseignement obligatoire et ne peuvent être exemptés de fréquenter les écoles soit d'enseignement traditionnel, soit d'enseignement spécial. L'enseignement spécial sera donné dans des institutions spécifiques chaque fois que le type et le niveau du besoin éducatif de l'élève le requièrent. Le principe d'intégrer les enfants nécessitant une attention particulière dans l'enseignement traditionnel signifie que l'inscription dans une école spéciale n'est possible que s'il n'existe pas d'alternative dans les écoles traditionnelles. Les élèves dans les écoles spéciales suivent un programme différent *(currículo alternativo)* adapté à leur besoin spécifique et à leur potentiel. À la fin de l'enseignement obligatoire, ils reçoivent un certificat spécial établissant les connaissances, savoir-faire et compétences qu'ils ont acquis.

Participation aux études internationales sur l'évaluation des compétences clés

Le Portugal participe aux enquêtes TIMSS et PISA.

Derniers développements en matière de compétences clés

Le nouveau programme d'études national, qui a été mis en application en septembre 2001, est axé sur le développement de compétences essentielles. Cette nouvelle approche est actuellement testée sur une période de trois ans et le DEB encourage l'ensemble du monde de l'enseignement à faire part de ses critiques et à proposer des suggestions d'amélioration. Ces propositions seront prises en considération lors du réexamen du programme d'études national en 2003/2004.

BIBLIOGRAPHIE

Currícula Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais,
http://www.deb.min-edu.pt/rcurricular/nota_apresentacaoCE.htm

FINLANDE

L'enseignement est considéré comme l'un des droits fondamentaux du citoyen. La législation concernant l'enseignement primaire et secondaire a été réformée pour la dernière fois en 1999. La nouvelle loi s'intéresse aux objectifs, aux contenus et aux niveaux d'enseignement ainsi qu'aux droits et responsabilités des élèves.

L'actuel programme d'études national commun pour l'enseignement de base a été adopté en 1994. Une réforme du programme d'études est actuellement en cours en Finlande. Un tronc commun révisé pour l'enseignement de base conforme à la nouvelle législation sera mis en place progressivement selon le calendrier suivant: années 1 et 2 en 2002/2003 et années 3 à 9 en 2004/2006.

Termes utilisés pour exprimer la notion de compétences clés

En Finlande, de nombreux textes pédagogiques et documents de politique générale renvoient à un certain nombre de compétences différentes, notamment les **compétences de base**, les **compétences essentielles** et les **compétences clés**. Le *Framework Curriculum for Compulsory Education* (OPS 94) ou Programme cadre pour l'enseignement obligatoire, par exemple, énumère les objectifs de l'enseignement et de la formation. Le texte comprend plusieurs références aux compétences de base (en particulier à finalité professionnelle) sans définir pour autant la nature de ces compétences. La principale modification apportée par ce programme d'études fut l'introduction d'objectifs pédagogiques qui ne reposent plus sur une connaissance de la matière mais sur la compétence, en d'autres mots la mise en œuvre du savoir.

Sélection de compétences clés à acquérir à la fin de l'enseignement obligatoire

Le programme national commun de 1994 affirme que l'enseignement général doit chercher à favoriser la prédisposition à étudier, la sensibilité morale et esthétique, une vie émotionnelle bien équilibrée, les aptitudes à l'observation et à la communication, les compétences de base nécessaires à la vie professionnelle et celles indispensables pour participer de manière constructive à la vie en société. Enseigner signifie obtenir des informations et un savoir auprès d'une variété de sources et les évaluer de manière critique. Ce qui importe, c'est le développement de la réflexion, de l'intellect, des aptitudes sociales et communicatives et de la libre expression. Les personnes éduquées sont capables de coopérer de manière constructive, de tirer la leçon des conséquences de leurs actes et d'en assumer la responsabilité. Elles respectent les autres, sont polies et en mesure de s'occuper d'elles et de leur prochain. Le programme national précise encore qu'un citoyen doit être informé et comprendre les technologies et être préparé à les utiliser. Ce programme comprend également une référence spécifique à la préparation des élèves à l'apprentissage, qui suppose aussi qu'ils soient disposés à assumer le choix de leurs études et souhaitent poursuivre leur éducation et leur formation aussi longtemps que possible. Un enseignement réussi fait appel à la réflexion créative et à la capacité de résoudre les problèmes, au travail en groupe et au discours personnel clair. Tous ces objectifs doivent être poursuivis simultanément et avec la même urgence. Le même programme d'études national comporte une section intitulée «Un ensemble de valeurs pour l'école». Référence

y est faite à des «questions importantes» dont au moins quatre doivent être abordées lors de l'élaboration des programmes scolaires: la promotion d'un développement durable; l'identité culturelle, le multiculturalisme et l'internationalisation; la promotion du bien-être physique, mental et social; et la nécessité pour les jeunes de devenir des citoyens et membres à part entière de la société.

Selon le nouveau programme commun national pour les années 1 et 2 de l'enseignement de base (2002), la faculté d'étudier et d'apprendre suppose les compétences suivantes: maîtrise de la lecture et de l'écriture, maîtrise du calcul, aptitudes à l'apprentissage et à l'étude, participation à un groupe social et aptitudes sociales. Comme dans le programme national précédent, ces compétences ne sont à aucun moment définies comme des compétences de base ou clé.

D'autres documents de politique générale contiennent des références similaires. Le document *Education and Research 1999-2004 Development Plan* (Éducation et Recherche. Plan de développement 1999-2004) affirme que l'enseignement général est associé à des capacités cognitives, à un jugement moral et esthétique, à une vie affective très riche, à des capacités d'observation et de communication, aux qualifications de base nécessaires pour travailler et s'insérer de manière constructive dans la vie en tant que membre de la société. Le document de politique générale *Joy of Learning: National Lifelong Learning Strategy 1997* (Le bonheur d'apprendre: stratégie nationale d'apprentissage tout au long de la vie 1997) souligne l'importance de la méthode d'apprentissage à l'étude comme compétence fondamentale pour le développement personnel et professionnel continu. Le document *Education, Training and Research in the Information Society. A National Strategy for 2000-2004* (Éducation, formation et recherche dans la société de l'information. Stratégie nationale pour 2000-2004) se concentre sur les compétences essentielles dans la société de l'information: «À la fin de la période stratégique, le décryptage des médias sera devenu une partie intégrante d'une bonne formation générale. En d'autres mots, les citoyens seront en mesure d'utiliser toutes les possibilités des supports traditionnels comme des nouvelles technologies de l'information et de la communication (TIC) dans leur vie quotidienne afin d'obtenir et d'étendre leur information, de communiquer et de s'exprimer. Les capacités de compréhension des médias et des technologies de l'information sont les compétences de base indispensables dans la vie professionnelle et des exigences de base pour une participation pleine à la vie dans une société démocratique».

Les objectifs nationaux suivants ont été introduits pour l'enseignement de base par la loi 1435/2001 et sont d'application depuis le 1er août 2002.

1. Développement humanitaire et intégration dans la société qui comprend:
   - l'évolution vers une personnalité équilibrée avec respect de soi,
   - le respect de la vie, de la nature et des droits de l'Homme,
   - la valorisation de la formation, de son travail et de celui d'autrui,
   - le renforcement de la santé physique et mentale, du comportement social et du bien-être,

- les bonnes manières,
- la responsabilité et l'aptitude à coopérer,
- la tolérance et la confiance dans les peuples, cultures et groupes,
- la participation active à la société,
- l'aptitude à agir dans une société démocratique et égalitaire,
- la promotion du développement durable.

2. Savoirs et compétences nécessaires:
   - la prise de conscience des sentiments et besoins humains, religions et philosophie de vie, histoire, culture, littérature, nature et santé, économie et technologies,
   - les aptitudes pratiques et la créativité et les exercices physiques,
   - le développement d'aptitudes à la réflexion et à la communication (langue maternelle, deuxième lange officielle, autres langues),
   - le raisonnement mathématique et ses applications,
   - la maîtrise des technologies de l'information et de la communication,
   - lors de l'enseignement dans une autre langue que la langue maternelle, les connaissances et aptitudes spéciales relatives à cette langue et à cette culture,

3. Promotion de l'égalité des chances dans l'enseignement et la formation tout au long de la vie:
   - le développement et l'apprentissage comme individu et comme membre d'un groupe,
   - la recherche indépendante et la critique des informations ainsi qu'une capacité multiple à coopérer,
   - la préparation et le désir de poursuivre les études et l'apprentissage tout au long de la vie,
   - une image de soi positive,
   - la capacité à analyser et utiliser des connaissances et des compétences acquises.

Acquisition des compétences clés

Selon le programme cadre de 1994, la mission de l'enseignement général consiste à stimuler le développement de la personnalité générale des élèves, à les aider à acquérir les compétences nécessaires pour la suite de leurs études et le choix d'une carrière et à jeter les bases de l'évolution et de la coopération sociale dans le respect des différences individuelles. L'évolution a été progressive vers un programme d'études qui n'était plus centré sur l'acquisition des connaissances et savoirs, mais bien sur la capacité des élèves à appliquer les connaissances acquises dans la vie quotidienne. C'est, en d'autres mots, la transition d'un programme basé sur les connaissances vers un programme basé sur les compétences. Les enseignants choisissent eux-mêmes les méthodes pédagogiques qu'ils estiment appropriées pour atteindre

les objectifs fixés par le programme. Une grande liberté personnelle et la souplesse du système scolaire doivent renforcer la confiance en eux des élèves et les aider à une meilleure perception de leur personnalité, de leurs aspirations et perspectives personnelles.

La théorie actuelle de l'apprentissage souligne le rôle actif des élèves en tant qu'organisateurs de leur propre structure de connaissances. Selon le programme cadre, le rôle des enseignants comme sources de savoirs et fournisseurs d'informations diminuera à l'avenir alors que leur mission de guidance, d'assistance et d'encouragement des élèves ne cessera de croître. Le véritable enseignement ne se concentre plus sur la transmission du savoir entre le professeur et son élève mais exige que ce professeur oriente l'élève dans ses études et lui aménage un environnement pédagogique propice. Puisque l'enseignement suppose une interaction considérable avec l'environnement, une plus grande attention doit être portée lors de l'élaboration de ces environnements d'apprentissage aux relations interpersonnelles entre les élèves et à l'interaction de ces derniers avec la matière à étudier.

Le nouveau programme d'études commun pour les années 1 et 2 de l'enseignement de base (2002) a intégré cette théorie actuelle de la formation et définit les exigences auxquelles les environnements d'apprentissage doivent répondre. Les élèves doivent avoir l'occasion de recourir à différentes aptitudes et méthodes d'apprentissage et de travail. Ils doivent également être exposés à une palette de stratégies pédagogiques appropriées aux matières et aux groupes d'âge. Les différences individuelles dans le développement, le passé et les styles d'apprentissage des élèves exigent l'utilisation de méthodes pédagogiques différentes. En outre, la législation stipule que les écoles doivent coopérer avec les parents ou d'autres responsables pour les élèves dans leur entourage familial.

Contribution des matières obligatoires au développement des compétences clés

Le programme cadre pour l'enseignement général (OPS 94) énumère les matières obligatoires suivantes et les compétences qu'elles doivent aider à développer:

- langue maternelle (respect de soi, aptitudes à la communication, traitement de l'information, connaissances culturelles);
- langues étrangères et deuxième langue nationale (aptitudes linguistiques, aptitudes à la communication, connaissances culturelles, attitude positive face à d'autres cultures, aptitude à apprendre, auto-évaluation);
- mathématiques (réflexion logique et précise, résolution de problèmes);
- biologie, géographie, physique, chimie (connaissance de la nature, de l'environnement et des cultures, développement durable, cheminement vers un citoyen actif et curieux);
- religion/morale (connaissance de soi, tolérance et égalité dans une société multiculturelle, responsabilité);
- histoire et sciences sociales (respect de soi, connaissances culturelles, citoyenneté active);

- musique et arts (émotions et morale, aptitudes sociales, connaissances culturelles);
- économie ménagère et arts ménagers (responsabilité de la santé et des finances du ménage, conscience écologique, créativité, résolution de problèmes);
- éducation physique (connaissance et respect de soi, importance de la santé, aptitudes sociales);
- guidance des étudiants (aptitude à étudier, aptitudes civiques, respect de soi).

L'un des objectifs énumérés dans le programme national pour la langue maternelle est de préparer le terrain à l'apprentissage de l'apprentissage. La maîtrise de la langue maternelle permet aux élèves de choisir, de lire, d'interpréter et d'évaluer les différents textes dont ceux publiés par les médias. Le finnois (ou le suédois) est enseigné comme deuxième langue aux élèves dont le finnois (ou suédois) n'est pas la langue maternelle. Le but est de leur permettre de progresser et d'étudier dans la communauté, et de devenir bilingue. Selon le tronc commun pour les mathématiques, cette matière est le principal véhicule de l'enseignement des aptitudes à la résolution de problèmes.

Outre les objectifs disciplinaires, le programme d'études aborde également des questions dites «transversales» qui doivent être enseignées via différentes matières. Parmi ces matières, citons l'éducation internationale, l'éducation à la consommation, l'éducation à la circulation ([34]), l'éducation familiale, l'éducation à la santé, l'éducation aux médias, l'éducation à l'environnement et l'esprit d'entreprise. Les TIC figurent également sous le chapitre «questions transversales». En effet, la maîtrise des TIC n'est pas seulement un volet du contenu de nombreux sujets à enseigner, elle est aussi reconnue comme une méthode d'enseignement à part entière. Le programme scolaire peut inclure l'enseignement des TIC comme matière à option. Le nouveau tronc commun pour les années 1 et 2 de l'enseignement de base (2002) précise que l'environnement d'apprentissage sera équipé de telle sorte qu'il permettra aux élèves de se préparer à leur rôle de membre d'une société de l'information moderne. Dans la mesure du possible, les élèves devraient avoir l'occasion d'utiliser des ordinateurs, d'autres techniques de communication et les réseaux d'information.

L'esprit d'entreprise est une autre compétence transversale qui fait l'objet d'une attention particulière tout au long de l'enseignement. Il fait partie des programmes scolaires et municipaux et vise à développer un comportement entrepreneurial, notamment la flexibilité, l'initiative, la créativité, la prise de risque et la connaissance des affaires.

Mesure, évaluation et certification des compétences clés

Selon la loi sur l'enseignement de base, l'évaluation des élèves vise à les guider et à les encourager à l'étude, à développer les compétences à l'auto-évaluation et à promouvoir le développement de leur confiance en eux. L'évaluation est permanente et obligatoire et elle est

([34]) L'éducation à la circulation comprend l'enseignement de la sécurité routière et les effets de la circulation et du transport sur la nature, l'économie et l'emploi.

menée par des enseignants. Les élèves sont évalués dans chaque matière qu'ils étudient et ceux qui ont terminé avec succès l'enseignement obligatoire reçoivent un certificat de fin d'études.

En outre, les évaluations nationales sont menées de trois façons différentes: évaluations des résultats d'apprentissage, évaluations thématiques et évaluations de la politique (évaluations du programme). Le Conseil national de l'éducation est responsable de la mise en place de ces évaluations et de la publication des résultats. Dans l'enseignement général, le but des évaluations nationales consiste principalement à évaluer les acquis des élèves en termes de compétences et de connaissances en relation avec les objectifs du programme cadre. Comme indiqué dans le *Framework for Evaluating Educational Outcomes in Finland* (Cadre d'évaluation des résultats de l'enseignement en Finlande), l'évaluation s'attache «au contenu essentiel des différentes matières scolaires et aux objectifs premiers de l'éducation, à savoir apprendre à apprendre, motiver à apprendre et être capable de communiquer». Au cours des dernières années de l'enseignement général, l'accent est mis de plus en plus sur l'évaluation des matières et des questions transversales. La dernière année de l'enseignement obligatoire, des évaluations régulières sont effectuées en maîtrise de la langue maternelle et en mathématiques afin de voir si les objectifs du programme cadre sont bien atteints. Ces évaluations nationales ne concernent qu'un faible nombre d'élèves et ne donnent pas lieu à une certification.

La Finlande est à l'avant-garde de l'élaboration d'indicateurs pour l'évaluation de la compétence «apprendre à apprendre» qui est définie comme la compétence et la volonté de s'adapter à de nouvelles tâches. Les chercheurs finlandais, en étroite coopération avec le Conseil national de l'éducation ([35]) ont progressé dans le domaine de la définition du concept d'apprentissage à l'apprentissage et ont mis au point un ensemble impressionnant d'instruments d'évaluation. Ces derniers sont destinés à évaluer non seulement les compétences cognitives des élèves mais aussi leurs opinions (à l'aide de questionnaires d'évaluation personnelle). Les renseignements récoltés sont ensuite analysés par rapport au contexte comme les origines socio-économiques des élèves, la langue maternelle, la région ou leur sexe. Les résultats devraient aider à comprendre les facteurs qui conditionnent la réussite à l'école et les taux de succès différents des élèves tout en éclairant le rôle relatif de ces différents facteurs. Les indicateurs ont été testés en Finlande dans diverses études, dont des études nationales représentatives sur les élèves de l'enseignement de base en 1996, 1997 et 2000. Ils permettent également l'évaluation de la motivation à poursuivre la formation tout au long de la vie.

La Finlande connaît peu d'exemples d'analyse comparative systématique et de revues par des pairs dans le domaine des compétences de base. Toutefois, il existe de nombreux et riches échanges de bonnes pratiques entre les municipalités, les enseignants, les directions et les écoles.

Normes pour les compétences clés

Le système finlandais n'a pas recours à des normes pédagogiques fixées par l'administration centrale. Pour les besoins de l'évaluation finale de l'enseignement de base, le Conseil national

([35]) Voir la publication *Assessing learning-to-learn – a framework*.

de l'enseignement a préparé et recommande des critères d'évaluation pour le niveau intermédiaire 8 (l'échelle d'évaluation va de 4 à 10) dans toutes les matières obligatoires.

Soutien aux élèves à besoins éducatifs spécifiques

Selon la législation, chaque élève doit recevoir un enseignement, une orientation et un soutien correspondant à ses aptitudes et à ses besoins. L'un des objectifs de la réforme en cours du programme d'études est de renforcer les mesures de soutien aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage. Cela comprend l'utilisation de méthodes propices à un dépistage précoce, le choix de méthodes d'enseignement appropriées et l'organisation d'environnements d'apprentissage adaptés. Les enfants ayant des difficultés d'apprentissage reçoivent déjà une attention particulière dans les services de garderie et dans l'enseignement préprimaire. Cela inclut les méthodes indispensables de dépistage précoce, la prévention des difficultés d'apprentissage et la réhabilitation après de telles difficultés. Ceux qui éprouvent des difficultés d'apprentissage mineures ou des difficultés d'adaptation reçoivent un enseignement spécial dans le cadre de l'enseignement général. Une équipe de «bien-être» de l'élève est mise en place, impliquant les élèves, les parents, tous les enseignants et autres experts, avec l'objectif de préparer un programme d'enseignement personnalisé pour les élèves concernés. De plus, les élèves qui souffrent d'un retard dans les cours en raison d'une maladie, d'une absence pour d'autres raisons ou de problèmes d'apprentissage temporaires ont le droit statutaire de recevoir un enseignement de rattrapage. Ce dernier peut également être dispensé pour prévenir des difficultés d'apprentissage.

Si un élève ne peut suivre les cours dans un groupe d'enseignement ordinaire en raison d'un handicap, d'une maladie, d'un retard mental, d'un trouble émotionnel ou pour toute autre raison, il doit être admis ou transféré vers l'enseignement spécial. Les dispositions pour l'enseignement spécial visent à garantir aux élèves une chance de satisfaire à leurs obligations scolaires en fonction de leurs capacités et de les préparer à des études ultérieures. L'enseignement et, si nécessaire, le programme doivent être adaptés aux capacités d'apprentissage de ces élèves. Un plan personnel couvrant l'organisation de l'enseignement doit être élaboré pour chaque élève admis ou transféré dans l'enseignement spécial. La coopération multidisciplinaire et l'implication des parents sont importantes pour la planification et l'offre de soutien.

Participation aux études internationales sur l'évaluation des compétences clés

À ce jour, la Finlande a participé – ou envisage de participer – aux études internationales suivantes sur l'évaluation: FIMS, FISS, SIMS, SISS, TIMSS, RLS, CIVED, EILA, PISA (2000, 2003, 2006).

Derniers développements en matière de compétences clés

Le nouveau tronc commun pour l'enseignement de base comprendra une matière obligatoire supplémentaire – l'éducation à la santé. Pour permettre d'insérer cette matière et augmenter le nombre d'heures consacrées à la langue maternelle, aux mathématiques, à l'histoire et aux

sciences sociales, le nombre de cours à option sera réduit. Comme indiqué ci-devant, le programme d'études doit renforcer les mesures destinées aux enfants à besoin éducatif spécifique.

Exemple de programmes de développement nationaux relatifs au développement de compétences clés:

- KIMMOKE – Diversification du programme d'enseignement des langues en Finlande 1996-2000. Un projet national de cinq ans en vue de diversifier le programme d'enseignement des langues modernes et de développer les méthodes d'enseignement des langues à l'école et l'évaluation des résultats de l'apprentissage tout au long de la vie. Plus d'informations: http://www.edu.fi/projektit/kimmoke/english/index.html
- LUMA – Programme de développement de l'enseignement des mathématiques et des sciences pour 1996-2002. Le projet fait partie de l'action nationale commune lancée par le ministère de l'éducation en vue de promouvoir la connaissance des mathématiques et des sciences en Finlande au même niveau qu'à l'étranger. En Finlande, les matières scientifiques comprennent la physique, la chimie, la biologie et la géographie physique. Plus d'informations: http://www.oph.fi/SubPage.asp?path=1;443;3218;6717;7806
- *The Healthy Self Esteem – Project 1998-2001* (Respect de soi honnête – Projet 1998-2001). Un projet pour renforcer le respect de soi des élèves et développer le bien-être de la communauté scolaire. Plus d'informations: http://www.oph.fi/english/SubPage.asp?path=447;490;6422
- KOKU – Projet national pour le développement de la coopération entre l'Éducation et la Culture 1998-2001. Le ministère de l'éducation et le Conseil national de l'éducation ont développé l'enseignement de base des arts, de la culture, des activités culturelles et le programme des matières artistiques en collaboration avec les partenaires des gouvernements provinciaux, l'Association finlandaise des autorités locales et régionales et le Conseil national des antiquités.
- *The Finnish Oak – Development programme for teaching of the cultural heritage 1998-2004* (Le chêne finlandais – Programme de développement pour l'enseignement de l'héritage culturel 1998-2004). Un projet commun du Conseil national des antiquités, du Conseil national de l'éducation et du ministère de l'environnement afin de développer l'enseignement et la prise de conscience de l'héritage culturel.
- *Information Society Programme 2000-2004* (Programme de la société de l'information 2000-2004). Plus d'informations sur la stratégie nationale de la société de l'information et son programme de mise en œuvre dans les domaines de l'enseignement, de la formation et de la recherche: http://www.minedu.fi/julkaisut/information/englishU/welcome.html; http://www.minedu.fi/julkaisut/pdf/tietostrategia/toimeenpanosuunnitelmaENG.pdf
- *Read and Write 2001-2004 [Luku-Suomi]* (Lire et Écrire 2001-2004). Le but du programme est de développer les compétences en lecture et en écriture des élèves et d'améliorer leur connaissance de la littérature.

- Projet de développement de l'enseignement des langues étrangères 2002-2004.
- *Creativity and Cultural Education – National project for 2003-2006* (Créativité et éducation à la culture – Projet national pour 2003-2006). Le projet vise à développer la créativité et l'éducation à la culture dans les différents domaines de l'enseignement et de la culture, ainsi que la promotion de la coopération et de la recherche dans le domaine de la créativité et de l'éducation à la culture.
- LATU – Projet de développement pour les besoins éducatifs spécifiques, 2002-2004.

BIBLIOGRAPHIE

A Framework for Evaluating Outcomes in Finland, National Board of Education, Helsinki 1999.

Assessing Learning-to-Learn. A Framework, Centre for Educational Assessment Helsinki University, in collaboration with the National Board of Education in Finland, Helsinki, Finland 2002.

Basic Education Act (628/1998).

The Decree of the National Objectives for Teaching and Time Allocation in Basic Education (1435/2001).

Education and Research 1999-2004, Development Plan, Ministry of Education, Helsinki 2000.

Education, training and Research in the Information Society. A National Strategy for 2000-2004, Ministry of Education, Helsinki 1999.

Framework Curriculum for the Comprehensive School, National Board of Education, Helsinki 1994.

Joy of Learning. National Lifelong Learning Strategy 1997, Ministry of Education, Helsinki 1997.

National Core Curriculum for Years 1 and 2 of Basic Education, National Board of Education, Helsinki

Suède

La loi sur l'enseignement (1985:1100) stipule que toute activité scolaire doit être organisée conformément aux valeurs démocratiques fondamentales et que quiconque travaille dans une école doit veiller au respect de la valeur intrinsèque de l'individu, ainsi que de l'environnement que nous partageons tous (Chapitre 1, § 2).

Le programme d'études de l'enseignement obligatoire, des écoles maternelles et des centres de loisirs (appelé ci-dessous programme (Lpo 94)) confie aux écoles le soin de transposer ces valeurs fondamentales et de les enseigner aux élèves. Les écoles doivent également encourager tous les élèves à découvrir leur personnalité propre et, par conséquent, à participer activement à la vie en société en offrant le meilleur d'eux-mêmes et en exerçant leur liberté de manière responsable.

Termes utilisés pour exprimer la notion de compétences clés

La notion de «compétence clé» ne figure pas dans les documents réglementant le système éducatif suédois. On ne le trouve pas non plus dans le programme d'études, les syllabus ou tout autre texte législatif. Le système éducatif suédois a pour but de permettre à tous les élèves de l'enseignement obligatoire d'atteindre tous les objectifs énoncés dans le programme d'études et les syllabus par matière. Ces objectifs sont de deux ordres:

- objectifs à poursuivre – qui décrivent l'orientation principale du travail à l'école et, par conséquent, le développement qualitatif à atteindre;
- objectifs à atteindre – qui décrivent le niveau minimal de connaissances à acquérir dans certaines matières à l'issue de l'enseignement obligatoire.

Parmi ces objectifs, on trouve des compétences telles que la maîtrise de la lecture, de l'écriture et du calcul, les valeurs démocratiques et la capacité à apprendre.

L'expérience montre qu'il est très difficile pour les jeunes de trouver un emploi rémunéré (un aspect essentiel de la vie de la plupart des adultes) s'ils ne possèdent qu'un certificat de l'enseignement obligatoire. Le développement de compétences clés est dès lors considéré comme un concept qui s'applique autant à l'enseignement secondaire supérieur qu'à l'enseignement obligatoire de la *grundskola*. Il appartient à l'enseignement obligatoire de jeter les bases de l'acquisition permanente de compétences aux étapes ultérieures de la formation.

Sélection de compétences clés à acquérir à la fin de l'enseignement obligatoire

Comme expliqué ci-dessus, le système éducatif suédois ne classe pas les objectifs formulés dans le programme d'études. Tous les objectifs sont considérés importants. Le programme d'études (Lpo 94) affirme de manière générale que les écoles doivent enseigner les formes les plus permanentes du savoir qui constituent un cadre de référence commun pour tous. Dans les deux sections sur les *normes et valeurs* et sur le *savoir*, ce même programme d'études énumère

des objectifs généraux et détaillés qui, pour les besoins de la présente étude, sont considérés comme des compétences clés.

Au chapitre *normes et valeurs*, le programme affirme que les écoles doivent encourager de manière active et responsable les élèves à adhérer aux valeurs communes de notre société et à les mettre en pratique dans leur vécu quotidien. Cette section contient uniquement des objectifs à poursuivre. Elle stipule que les écoles doivent tout mettre en œuvre afin de garantir que tous les élèves:

- développent leur capacité à se forger et à exprimer des opinions responsables de manière rationnelle à partir de leurs connaissances et leur expérience personnelle;
- respectent la valeur intrinsèque de l'individu;
- rejettent toute oppression et tout traitement dégradant d'autres personnes et leur prêtent assistance;
- puissent se reconnaître dans les situations rencontrées par d'autres et les comprendre et puissent agir au mieux de leurs intérêts;
- respectent et préservent leur environnement immédiat ainsi que la nature dans un sens plus large.

Sous le chapitre *savoir*, le programme d'études (Lpo 94) affirme que les écoles doivent veiller à ce que les élèves acquièrent et développent des connaissances qui seront la base d'un enseignement futur et qu'elles doivent par ailleurs également favoriser le développement harmonieux des élèves. L'enseignement doit reposer sur l'esprit de découverte, de curiosité et sur la volonté d'apprendre. Les enseignants doivent chercher à équilibrer et intégrer les savoirs sous différentes formes. Cette section renvoie aux deux types d'objectifs, ceux à viser et ceux à atteindre.

Les écoles doivent donner aux élèves l'occasion de:

- développer un sens de la curiosité et le désir d'apprendre;
- développer leur propre méthode d'apprentissage;
- développer leur confiance en leurs propres capacités;
- se sentir en sécurité et d'apprendre à réfléchir et faire preuve de respect dans leurs relations avec autrui;
- apprendre à effectuer une recherche, apprendre à apprendre et à travailler de manière autonome et en symbiose avec d'autres;
- renforcer l'habitude de formuler des opinions personnelles qui reposent non pas sur le seul savoir mais aussi sur des considérations rationnelles et morales;
- acquérir une bonne connaissance des matières et domaines scolaires pour leur propre développement et pour les préparer à l'avenir;

- développer une langue riche et variée et comprendre l'importance de la cultiver;
- apprendre à communiquer dans des langues étrangères;
- apprendre à écouter, à discuter, à raisonner et à utiliser leurs connaissances comme un outil pour:
  - formuler et mettre à l'épreuve des affirmations ainsi que résoudre des problèmes;
  - tirer les leçons de leurs expériences;
  - examiner et apprécier de manière critique toute affirmation et relation, et
  - acquérir une connaissance et une expérience suffisantes pour prendre des décisions judicieuses sur leur avenir à l'école et leur orientation professionnelle.

En ce qui concerne les objectifs à atteindre à l'issue de l'enseignement obligatoire, la même section avance que les écoles doivent permettre à **tous** les élèves de:

- maîtriser le suédois et de pouvoir écouter et lire, ainsi qu'exprimer leurs idées et opinions sous une forme orale et écrite;
- maîtriser les principes mathématiques de base et les utiliser dans la vie quotidienne;
- connaître et comprendre les concepts de base et les contextes des sciences naturelles ainsi que des domaines techniques, sociaux et philosophiques du savoir;
- être capables de s'exprimer de manière créative et s'impliquer de plus en plus dans la vaste gamme d'activités culturelles que leur offre la société;
- connaître la nature des héritages culturels suédois, scandinaves et occidentaux;
- connaître les cultures, les langues, les religions et l'histoire des minorités nationales suédoises;
- être capables de développer et d'utiliser leurs connaissances et leur expérience dans un nombre de formes d'expression différentes, dont la langue, la peinture, la musique, le théâtre et la danse;
- développer leur perception des autres cultures;
- être capables de communiquer en anglais oralement et par écrit;
- percevoir les principes de base qui gouvernent les lois et normes sociales ainsi que leurs propres droits et obligations à l'école et dans la société;
- comprendre les diverses formes d'interdépendance des différents pays et régions du monde;
- connaître les critères d'un environnement sain et comprendre les principes de base de l'écologie;

- bien comprendre les conditions premières d'une bonne santé, notamment l'importance du style de vie pour la santé et l'environnement;
- être informés de la nature et du fonctionnement des médias;
- pouvoir utiliser les technologies de l'information comme un outil dans leur recherche de connaissances et de développement de leur apprentissage;
- acquérir une meilleure connaissance d'un certain nombre de matières choisies par eux-mêmes.

Acquisition des compétences clés

Les familles sont les premières responsables de l'éducation et du développement de l'enfant. Les bases d'un sentiment de sécurité et du respect de soi se trouvent au foyer. La responsabilité de l'instruction d'un enfant est partagée entre les parents ou tuteurs et l'école. En d'autres mots, il faut une étroite collaboration entre la famille et l'école.

Le programme d'études (Lpo 94) précise que les écoles ne doivent pas seulement dispenser la connaissance des valeurs démocratiques fondamentales mais qu'elles doivent aussi appliquer elles-mêmes des méthodes démocratiques. La participation des élèves à la mise en œuvre des plans de cours constitue un aspect important de cette procédure. Le choix des méthodes et supports pédagogiques intéresse à la fois les enseignants et les élèves. Ces derniers doivent avoir l'occasion d'observer – mais aussi d'essayer par eux-mêmes – les diverses manières d'exprimer leurs connaissances et leurs sentiments.

Les directives destinées aux professeurs pour aider les élèves à atteindre les différents objectifs énumérés ci-dessus font également partie du programme d'études (Lpo 94). Les normes et valeurs pédagogiques demandent aux enseignants de:

- préciser et discuter avec les élèves les valeurs de base de la société suédoise et leurs conséquences en termes d'actions des individus;
- présenter ouvertement les différentes valeurs, idées et problèmes et en discuter;
- être attentif à toutes les formes de traitement offensant et, avec le personnel de l'école, prendre toutes les mesures nécessaires pour les prévenir et y remédier;
- développer, avec les élèves, des règles de travail en groupe et de participation;
- collaborer avec la famille à l'instruction des enfants et préciser ainsi les normes et les règles de l'école comme une base de travail et de coopération en son sein.

Afin de faciliter l'acquisition des savoirs, les enseignants doivent:

- prendre comme point de départ les besoins individuels des élèves, leurs situations, leur expérience et leur façon de penser;
- renforcer le désir d'apprendre des élèves ainsi que leur confiance en leurs propres capacités;

- donner l'occasion aux élèves de démontrer leurs capacités créatives et d'utiliser différents moyens d'expression;
- stimuler, guider et soutenir en particulier les élèves en difficulté;
- coopérer avec les autres professeurs à la réalisation des missions de l'enseignement;
- organiser et travailler de sorte que les élèves:
  - se développent conformément à leurs capacités et soient simultanément encouragés à utiliser et accroître tout leur potentiel;
  - se rendent compte de l'importance du savoir et de leurs progrès à l'école;
  - reçoivent un soutien à leur perfectionnement en langue et en communication;
  - se voient progressivement confier de plus en plus de tâches à effectuer de manière autonome pour lesquelles ils acceptent de plus en plus de responsabilités;
  - reçoivent un cadre et un contexte d'étude ainsi que des occasions d'approfondir des matières;
  - ont l'opportunité de travailler d'une façon interdisciplinaire.

Le chef d'établissement est à la fois le guide pédagogique et un enseignant pour le personnel non enseignant. Il lui revient par conséquent de veiller à ce que l'activité de l'école dans son ensemble soit orientée vers les objectifs nationaux. Le chef d'établissement est responsable des résultats de l'école et a aussi des responsabilités en fonction du programme d'études. Il s'agit, entre autres, de s'assurer que:

- l'enseignement dans diverses matières est coordonné de sorte que les élèves ont l'occasion d'étendre leur compréhension générale à des champs de savoirs plus vastes;
- les domaines de connaissance transversaux sont intégrés dans l'enseignement des diverses matières. De tels domaines couvrent, par exemple, l'environnement, la circulation routière, l'égalité, la protection du consommateur, les relations sexuelles et humaines ainsi que les risques provoqués par l'usage du tabac, de l'alcool et d'autres drogues;
- les liens internationaux de l'école sont développés.

Contribution des matières obligatoires au développement des compétences clés

L'enseignement des matières suivantes (dans l'ordre alphabétique) est imposé pendant l'enseignement obligatoire: anglais, arts, éducation physique et santé, langues modernes (en plus de l'anglais), mathématiques, sciences (biologie, physique et chimie), sciences sociales (histoire, géographie, religion et éducation civique) et suédois. Le programme d'études (Lpo 94) stipule uniquement le nombre total d'heures de cours (6 665) qui doivent être dispensées à l'issue des neuf ans d'enseignement obligatoire. Chaque école décide librement du temps qu'elle allouera à chacune de ces matières.

L'introduction de chaque syllabus énumère les objectifs de l'enseignement de la matière et son rôle dans l'enseignement. Elle explique également en quoi cette matière contribue à atteindre les objectifs du programme et pourquoi son étude répond à divers besoins sociaux et personnels. Le point commun à toutes les matières est le développement de la réflexion sociale, critique et créative, la communication et la faculté d'apprendre à apprendre. Tous les plans soulignent l'importance de démontrer et d'exploiter la relation entre le savoir et les différentes matières.

L'enseignement des **arts** vise à développer la capacité d'exprimer de manière artistique certaines opinions reposant sur l'expérience et à démontrer une connaissance des arts. Il encourage les élèves à apprécier leur liberté d'expression et leur droit à la diversité culturelle. Les arts visuels sont l'occasion de réfléchir sur la manière dont les individus pensent, créent et perçoivent le monde à différents moments de la vie; ils constituent ainsi un support d'apprentissage de valeur.

Le plan du cours d'**anglais** considère qu'il s'agit de la principale langue mondiale. La capacité à utiliser l'anglais permet aux individus d'établir et d'entretenir des contacts internationaux à la fois sociaux et professionnels, de se tenir informés des derniers développements et de poursuivre leurs études. En outre, une compétence en anglais développe la compétence interculturelle et éveille le processus d'apprentissage d'une autre langue. Les plans de cours pour les autres langues modernes traduisent les mêmes objectifs en termes d'aptitudes communicatives, interculturelles, sociales et d'apprendre à apprendre tout comme le plan de cours pour l'anglais.

Le domaine **éducation physique et santé** vise à développer les capacités physiques, psychologiques et sociales des élèves et leur apprend aussi l'influence du style de vie sur la santé. Ce domaine stimule la coopération, l'acceptation et le respect de la culture des autres et des autres cultures.

L'enseignement des **mathématiques** doit éveiller l'intérêt pour la matière et démontrer son importance pour toutes les cultures. Il doit préparer les élèves à prendre des décisions argumentées quand ils sont confrontés à plusieurs choix. Au niveau pratique, les élèves doivent apprendre à utiliser des calculatrices et des ordinateurs. La connaissance des concepts mathématiques de base, des méthodes et outils doit les aider à améliorer leurs facultés numériques, spatiotemporelles et leur capacité à communiquer sous forme mathématique.

L'étude des sciences est présentée dans un programme commun à la biologie, à la physique et à la chimie. Les sciences naturelles sont considérées comme un élément essentiel de la tradition culturelle occidentale et leur étude doit développer les connaissances sur la vie dans ses différentes formes et stimuler le désir d'une exploration plus approfondie. L'enseignement vise également à susciter l'intérêt pour le développement durable et la conservation de la nature.

La géographie, l'histoire, la religion et l'éducation civique sont regroupées sous le domaine **sciences sociales**. Le but principal consiste à expliquer comment les individus façonnent et sont façonnés par leur environnement. Ces sciences doivent constituer le fondement d'une partici-

pation active des élèves en tant que citoyens responsables dans des sociétés démocratiques aux niveaux local, régional et international. Le plan de cours en éducation civique souligne en particulier l'importance de l'aptitude à rechercher, examiner, structurer et évaluer les faits et à intégrer et utiliser un nouveau savoir. L'égalité des droits entre hommes et femmes doit être activement et délibérément expliqué.

Le **suédois** est le vecteur principal du développement linguistique car il donne aux élèves les compétences linguistiques nécessaires pour vivre à l'école et à l'extérieur. Les élèves doivent développer leur capacité à parler, écouter, voir, lire et écrire, à expérimenter et à apprendre par la littérature, le cinéma et le théâtre. La culture et la langue sont inséparables et de bonnes dispositions linguistiques favorisent le développement d'une identité culturelle et personnelle. La langue et la littérature constituent l'âme de cette matière car elles permettent aux élèves d'acquérir des connaissances sur leur environnement et à communiquer avec lui.

Les élèves d'une autre langue maternelle peuvent étudier le **suédois comme deuxième langue** plutôt que le suédois en langue principale. Sa maîtrise doit permettre à ces élèves d'assimiler complètement les autres matières et d'avoir une vie sociale active au sein de la communauté suédoise. Cette matière exige une plus grande souplesse que les autres car il peut exister des différences considérables dans les compétences linguistiques des élèves dont les origines culturelles peuvent être très différentes.

Mesure, évaluation et certification des compétences clés

Depuis 1995, les acquis des élèves sont comparés à l'aide de tests nationaux au cours de la cinquième et de la neuvième année d'enseignement. La participation à ces tests en suédois, anglais et mathématiques à l'issue de la cinquième année est facultative, chaque école décidant si elle souhaite y participer ou non. En revanche, les tests nationaux sont devenus obligatoires à l'issue de la neuvième année. Les mentions indiquent dans quelle mesure chaque élève a atteint les objectifs fixés par le programme et par le plan pour chaque matière. Elles sont attribuées sur une échelle de trois points: «réussi» (G), «réussi avec distinction» (VG) et «réussi avec distinction spéciale» (MVG). La mention «réussi» signifie que les objectifs énumérés dans les plans de cours ont réellement été atteints. L'évaluation est fondée sur des critères à l'échelle nationale qui reposent à leur tour sur les objectifs fixés dans le plan de chaque cours. Un certificat de fin d'études *(slutbetyg från grundskolan)* indiquant les mentions obtenues dans chaque matière est décerné à l'issue de la neuvième année. Les élèves qui n'obtiennent pas un «réussi» dans une matière particulière ne reçoivent pas de mention pour cette matière. Néanmoins, une évaluation écrite peut, par exemple, expliquer quelles sont les chances de l'élève de poursuivre des études supérieures.

Normes pour les compétences clés

Le gouvernement a rédigé un plan de cours séparé pour chaque matière enseignée dans les écoles obligatoires. Comme le programme d'études (Lpo 94), ces plans décrivent les objectifs à poursuivre et les objectifs à atteindre. Ces derniers sont définis pour les élèves des années 5 et 9.

Soutien aux élèves à besoins éducatifs spécifiques

Toutes les écoles obligatoires sont mixtes et offrent une formation générale. Le but est que chacun reçoive un enseignement non pas identique mais équivalent. Il faut tenir compte des circonstances et des besoins particuliers des élèves et des diverses manières dont certains buts peuvent être atteints.

Le programme d'études (Lpo 94) affirme que l'enseignement doit être adapté aux circonstances individuelles et aux besoins des élèves. Les écoles assument une responsabilité particulière à l'égard de ceux qui, pour diverses raisons, éprouvent des difficultés à atteindre les objectifs pédagogiques fixés. Le programme énumère des objectifs spécifiques en suédois et en anglais à l'intention des écoles spéciales qui accueillent des élèves sourds ou malentendants. À l'issue de l'obligation scolaire, ces élèves doivent être bilingues en suédois et en langue des signes et être en mesure de communiquer par écrit en anglais. Un ensemble séparé d'objectifs est imposé pour les élèves ayant des difficultés et des retards pédagogiques importants.

Participation aux études internationales sur l'évaluation des compétences clés

La Suède a participé à plusieurs études menées par l'OCDE et l'IEA, notamment: FIMS (1964), FISS (1970-71), SIMS (1980-82), SISS (1983-84), RLS (1989-95), TIMSS (1993-95), EILA (1994), CIVED (1995-97), PIRLS (1999-2003), PISA (2000, 2003, 2006).

Derniers développements en matière de compétences clés

La Suède n'envisage aucune modification des programmes d'études en ce qui concerne les compétences clés.

BIBLIOGRAPHIE

Curriculum for the compulsory school system, the pre-school class and the leisure-time centre (Lpo 94), http://www.skolverket.se/pdf/lpoe.pdf

Syllabuses 2000 for the compulsory school, *Skolverket*,
http://www.skolverket.se/pdf/english/compsyll.pdf

ROYAUME-UNI (ANGLETERRE/PAYS DE GALLES/IRLANDE DU NORD)

La majeure partie des informations fournies concerne plus particulièrement l'Angleterre. Les principaux points communs et les différences pour le pays de Galles et l'Irlande du Nord font cependant l'objet d'une mention spéciale dans chaque section concernée.

Termes utilisés pour exprimer la notion de compétences clés

Les termes ***key skills*** **(compétences clés)** sont utilisés en Angleterre, au pays de Galles et en Irlande du Nord pour décrire les «compétences générales dont les individus ont besoin pour devenir des membres actifs d'un monde professionnel flexible, adaptable et concurrentiel et pour leur formation tout au long de la vie». ([36])

L'origine des compétences clés doit être cherchée dans la préoccupation des employeurs pendant les années 1980 qui considéraient que les jeunes recrutés ne possédaient pas les compétences générales attendues du personnel. C'est à dessein que les compétences citées dépassent les simples littératie et numératie. L'accent portait à l'époque sur la capacité à mettre en œuvre des compétences dans un large éventail de contextes et sur quelles compétences utiliser et quand les utiliser. La révision du Programme national en 1995 a réduit le contenu obligatoire du programme d'études. L'un de buts de cette réforme était de donner aux écoles la possibilité de consacrer plus de temps au développement des trois compétences clés en communication, en utilisation des nombres et en technologies de l'information (TI). En 1995 également, le gouvernement a commandé une étude du cadre général des qualifications offertes aux élèves de 16 à 19 ans en Angleterre, au pays de Galles et en Irlande du Nord. Le rapport final (Dearing, 1996) a recommandé que les qualifications dans les compétences clés soient disponibles en Angleterre, au pays de Galles et en Irlande du Nord dans toutes les filières scolaires et professionnelles. La certification des compétences clés en communication, en utilisation des nombres et en TI a été introduite largement en septembre 2000. Le principal objectif de ces nouvelles qualifications était d'encourager les élèves de 16 à 19 ans à développer encore plus leurs compétences clés. Néanmoins, les qualifications ne sont pas limitées à ce groupe et sont également ouvertes aux élèves de 14 à 16 ans dans l'enseignement obligatoire. En Angleterre et au pays de Galles, les compétences clés sont désormais mises en évidence dans le Programme national – introduit en 2000 – afin de montrer de quelle manière elles se rapportent aux matières dans l'ensemble du programme d'études. En Irlande du Nord, le programme d'études – révisé pour la dernière fois en 1996 et actuellement à l'examen – ne comprend aucune référence explicite aux compétences clés. La révision propose une restructuration du programme d'études du *Key stage 4* (élèves agés de 11 à 16 ans) afin que le programme obligatoire soit présenté selon quatre composantes: les compétences clés transférables; l'éducation personnelle; sociale et à la santé; la citoyenneté; et l'éducation à l'employabilité.

Le terme «compétences de base» est également utilisé, notamment dans les programmes de littératie et de numératie destinés aux adultes. La *Basic Skills Agency* (Agence pour les compétences de base) définit les **compétences de base** comme «la capacité à lire, écrire et parler

([36]) Site web du *Department for Education and Skills, A to Z of School Leadership and Management:* http://www.dfes.gov.uk/a-z/KEY%5FSKILLS.html

l'anglais (ou le gallois) et à utiliser les mathématiques à un niveau nécessaire pour être efficace au travail et dans la société en général». ([37])

Sélection des compétences clés à acquérir à la fin de l'enseignement obligatoire

Le Programme national actuel, introduit dans les écoles en septembre 2000 en Angleterre, comprend les directives suivantes sur la promotion des compétences:

> À toutes les étapes clés, les élèves apprennent, pratiquent, combinent, développent et affinent une large palette de compétences dans leur travail tout au long du programme national. Six domaines de compétence sont décrits comme des **compétences clés** car ils aident les apprenants à améliorer leur processus d'apprentissage et leur performance dans l'enseignement, au travail et dans la vie. Ces compétences clés sont entérinées dans le programme national:
>
> - Communication
> - Application des nombres
> - Technologies de l'information
> - Coopération
> - *Improving Own Learning and Performance* (IOLP – Amélioration de l'apprentissage et de la performance individuelle)
> - Résolution de problèmes

Le gouvernement a récemment mis en place des stratégies nationales au titre de soutien des **trois premières** de ces six compétences clés dans l'enseignement obligatoire en Angleterre:

- La *National Literacy Strategy* (NLS) ou Stratégie nationale de littératie soutient le développement des compétences de **communication** dans les écoles primaires.
- La *National Numeracy Strategy* (NNS) ou Stratégie nationale de numératie soutient le développement de la compétence d'**application des nombres** dans les écoles primaires.
- La *Key Stage 3 National Strategy* (Stratégie nationale du *Key Stage* 3) est actuellement en cours d'introduction dans les écoles secondaires dans le but d'apporter des améliorations à l'ensemble du programme d'études. Elle met un accent particulier sur l'**anglais** et les **mathématiques** dont l'approche découle de celle de la NLS et de la NNS, et sur les sciences et les **technologies de l'information et de la communication (TIC)**.

([37]) Site web de la *Basic Skills Agency*: http://www.basic-skills.co.uk/about/default.asp?site=1&lng=1&cat=0&age=0&rgn= 0&med=0&guide=off&bsk=02902040598710111
La *Basic Skills Agency* est l'agence nationale de développement de la littératie, numératie et compétences de base qui y sont liées en Angleterre et au pays de Galles. De la naissance au décès, elle s'emploie à améliorer les compétences de base des enfants, des jeunes et des adultes. C'est un organisme indépendant et une œuvre de bienfaisance reconnue. Son financement provient principalement du gouvernement via des subventions du *Department for Education and Skills* et du gouvernement de l'Assemblée galloise.

La **littératie** est décrite dans la *National Literacy Strategy* comme:

> «l'unification des compétences importantes de lecture et d'écriture. Elle suppose aussi l'élocution et l'écoute qui, bien qu'elles ne soient pas mentionnées séparément dans le cadre général de l'enseignement, en sont un élément essentiel. Un bon travail oral améliore la compréhension de la langue par les élèves dans ses formes écrites et orales et de la manière dont la langue peut être utilisée pour communiquer. C'est aussi une partie importante du processus par lequel les élèves lisent et rédigent des textes».

La **numératie** est décrite dans la *National Numeracy Strategy* comme:

> «une compétence vitale clé sans laquelle les enfants seront défavorisés pendant toute leur vie».

La **compétence TIC** est décrite dans la *Key Stage 3 National Strategy for ICT* comme:

> «beaucoup plus que l'acquisition des compétences et techniques de base. Elle développe la capacité des élèves à utiliser la technologie avec imagination et flexibilité. Elle englobe la capacité à identifier, comprendre et appliquer les connaissances, savoir-faire et notions appropriés».

Outre les compétences clés indiquées, le programme national donne également l'occasion de promouvoir des **capacités de réflexion** (traitement de l'information, raisonnement, curiosité, réflexion créative, évaluation) et d'autres aspects du programme scolaire **(connaissances financières, affaires et esprit d'entreprise, apprentissage professionnel et éducation au développement durable).**

Acquisition des compétences clés

Le **programme d'études national** est le principal agent de développement des compétences clés en **Angleterre**. Les dispositions du programme d'études national sont obligatoires. Elles contiennent également des modalités d'enseignement général obligatoires qui comprennent une prise de position sur «l'utilisation de la langue dans le programme» et une autre sur «l'utilisation des technologies de l'information et de la communication dans le programme». Le programme d'études national et les documents annexes proposent également des exemples non obligatoires de la manière dont les programmes d'études peuvent promouvoir le développement des compétences clés. D'autres dispositions facultatives sur la manière d'enseigner la promotion des compétences clés et de permettre aux élèves de comprendre l'utilité de leurs études pour le monde du travail sont fournies par la *Qualifications and Curriculum Authority* (Agence pour les qualifications et le programme d'études) dans la brochure *Key Skills for Developing Employability* (QCA, 2001) (Compétences clés pour améliorer l'employabilité).

Bien qu'il n'existe aucune recommandation générale au niveau central sur les méthodes pédagogiques, les récentes initiatives politiques ont introduit pour la première fois des cadres très précis pour l'enseignement de la langue et du calcul à l'école primaire en Angleterre. Ces cadres ne sont pas obligatoires mais la grande majorité des écoles primaires ont décidé de suivre

ces recommandations. Les cadres visent à réorienter l'enseignement depuis un travail individualisé vers l'enseignement direct (défini comme oral, interactif et vivant) et l'enseignement à toute la classe. Selon la ***National Literacy Strategy*** (NLS), lancée en 1998, tous les élèves de l'enseignement primaire suivent quotidiennement une heure consacrée à la langue qui leur donne un travail équilibré sur les mots, les phrases et les textes. Aux termes de la ***National Numeracy Strategy*** (NNS), introduite en 1999, les écoles consacrent désormais chaque jour une heure aux mathématiques qui comprend une structure en trois parties commençant par le travail oral et le calcul mental en classe. Les écoles reçoivent une aide dans la mise en œuvre de ces stratégies sous la forme de supports pédagogiques, de conseils et d'opportunités de développement professionnel.

En septembre 2001, la ***Key Stage 3 National Strategy*** a été introduite dans les écoles secondaires en Angleterre. Cette initiative vise à dynamiser les compétences en lecture, écriture et mathématiques des élèves de 11 à 14 ans et à soutenir, entretenir et augmenter leurs aspirations. La première année a vu l'introduction des filières anglais et mathématiques; elles ont pour objectif de mettre à profit les heures quotidiennes de langue et de calcul dans les écoles primaires. Un élément clé de la stratégie est l'aide aux enfants qui commencent l'école secondaire à un niveau inférieur à celui requis à leur âge en anglais et mathématiques sous la forme de programmes qui leur permettent de rattraper rapidement leurs condisciples. La stratégie se préoccupe toutefois aussi des apprenants plus doués et vise à promouvoir des normes plus élevées pour tous les élèves, quel que soit leur point de départ et leur niveau d'aptitude. L'introduction de la stratégie est soutenue par des supports pédagogiques, des conseils et des possibilités de développement professionnel. Le projet sera étendu au cours de l'année scolaire 2002/2003 et comprendra également les sciences, les TIC et d'autres matières.

Le développement et la mise en œuvre de cette politique est confiée au ***Department for Education and Skills' Standards and Effectiveness Unit*** **(SEU).** La SEU a été fondée afin de mettre en pratique les politiques du gouvernement pour rehausser les normes pédagogiques dans les écoles en Angleterre.

Le gouvernement soutient également l'acte d'apprentissage en dehors du cadre normal des leçons. Ces **activités de soutien à l'étude** sont décrites dans le document *Extending Opportunity: A National Framework for Study Support* (DfEE, 1998) (Plus d'opportunités: un cadre national de soutien à l'étude) comme:

> «l'activité d'apprentissage en dehors des leçons normales auxquelles les jeunes prennent part de leur propre initiative. Par conséquent, l'aide à l'étude devient un terme inclusif qui recouvre de nombreuses activités aux noms et formes multiples. Il peut s'agir d'une aide aux compétences clés, dont la littératie, la numératie et les TIC. Son but est d'améliorer la motivation des jeunes, de leur donner confiance et de les aider à devenir des apprenants plus responsables. Par-dessus tout, elle vise à améliorer le taux de réussite. Un autre domaine qui reçoit l'attention du gouvernement est celui de projets d'alphabétisation des familles. Ils ne sont pas seulement considérés comme un moyen de toucher les parents en difficulté mais

aussi d'aider ces mêmes parents à faciliter le développement de la langue et du calcul chez leurs enfants».

La ***Basic Skills Agency*** (Agence pour les compétences de base) est l'autorité nationale chargée du développement de la littératie, de la numératie et des compétences de base qui y sont liées en **Angleterre et au pays de Galles**. Elle est financée en grande partie par le gouvernement sous la forme de subventions du *Department for Education and Skills* et par le gouvernement de l'Assemblée galloise. Outre le développement d'approches réalistes à l'amélioration des compétences de base des adultes, l'Agence conçoit et soutient des programmes d'alphabétisation des familles et des supports pédagogiques en langue et calcul destinés aux écoles.

Au **pays de Galles**, le **programme national** comprend des dispositions communes obligatoires pour les enseignants qui doivent fournir aux élèves des occasions de développer et d'appliquer une gamme de compétences clés. Le nombre et la portée de ces occasions sont laissés à l'appréciation des enseignants. La *Qualifications, Curriculum and Assessment Authority for Wales* (ACCAC) a publié le document *Skills Across the Curriculum: Key Stages 1-3* (ACCAC 2002) (Compétences tout au long du programme d'études: *Key Stages* 1-3) afin d'aider les écoles à trouver les occasions de développer et d'appliquer ces compétences au fil du programme d'études.

La *National Basic Skills Strategy for Wales* ([38]) (Stratégie nationale en matière de compétences de base pour le pays de Galles) expose la stratégie en vue de l'amélioration de la littératie et de la numératie chez les enfants, les jeunes et les adultes. En outre, chaque autorité éducative locale (LEA) a rédigé ses propres stratégies de littératie et de numératie.

En **Irlande du Nord**, le *Department of Education* a rédigé le document *A Strategy for the Promotion of Literacy and Numeracy in Primary and Secondary Schools in Northern Ireland* (DENI, 1998) (Stratégie pour la promotion de la littératie et de la numératie dans les écoles primaires et secondaires en Irlande du Nord).

Contribution des matières obligatoires au développement des compétences clés

Le **programme d'études national** en **Angleterre et au pays de Galles** établit une distinction entre les matières essentielles (anglais, gallois au pays de Galles, mathématiques, sciences) et d'autres matières fondamentales (conception et technologies, TIC, histoire, géographie, langues étrangères, art et dessin, musique, éducation physique). Par ailleurs, la citoyenneté est devenue la 12e matière du programme national en Angleterre depuis septembre 2002. Toutes ces matières, ainsi que l'éducation religieuse, l'éducation professionnelle et l'éducation sexuelle, sont imposées pendant une partie au moins de l'enseignement obligatoire. En Angleterre, les matières essentielles plus le dessin et la technologie, les TIC et l'éducation physique sont exigées pendant tout l'enseignement obligatoire. Au pays de Galles, seules les

([38]) Site web de la *National Strategy for Basic Skills in Wales:* http://www.basic-skills-wales.org/index-eng.php

matières essentielles (mais pas l'anglais pour les enfants de 5 à 7 ans dans les écoles de langue galloise) et l'éducation physique sont imposées pendant tout l'enseignement obligatoire.

En **Irlande du Nord**, seules trois matières essentielles (anglais, mathématiques et sciences) et l'éducation physique sont imposées pendant l'enseignement obligatoire. Le programme d'études pour l'Irlande du Nord comprend les thèmes transversaux suivants: éducation pour la compréhension réciproque; héritage culturel; éducation à la santé (y compris l'éducation sexuelle); sensibilisation à l'économie (écoles postprimaires uniquement); orientation professionnelle (écoles postprimaires uniquement) et technologies de l'information.

Le **programme national** en **Angleterre** explique comment les compétences clés sont intégrées dans le programme d'études:

Communication: la compétence clé en communication comprend la capacité à parler, écouter, lire et écrire. Les aptitudes à la langue orale recouvrent la capacité à parler de manière convaincante devant différents publics; à écouter, comprendre et répondre de manière appropriée aux autres; et de participer réellement à une discussion de groupe. La capacité à lire et à écrire comprend la lecture courante des textes de nature littéraire ou non et à réfléchir de manière critique à ce qui a été lu; la capacité à écrire couramment pour différents buts et publics, y compris l'analyse critique de ses propres écrits et de ceux d'autrui. Les occasions de développer cette compétence clé sont également fournies notamment au cours d'anglais et par l'utilisation de la langue par les élèves tout au long du programme.

Application des nombres: la compétence clé en application des nombres comprend le développement d'une gamme d'aptitudes au calcul mental et la capacité à les appliquer dans une foule de contextes. Ces aptitudes regroupent le développement de la compréhension et l'utilisation d'un langage mathématique relatif aux chiffres et calculs afin de traiter les données, de résoudre des problèmes de plus en plus complexes et d'expliquer le raisonnement utilisé. Les élèves doivent être capables d'appliquer les règles de calcul et la maîtrise des nombres à des problèmes dans d'autres matières du programme d'études national et à des situations réelles. Les mathématiques donnent clairement l'occasion de développer cette compétence.

Technologies de l'information: la compétence clé en technologies de l'information comprend la capacité à utiliser une multitude de sources d'information et d'outils TIC afin de trouver, d'interpréter, d'évaluer et de présenter les informations à diverses fins. Ces aptitudes comprennent la capacité à apprécier de manière critique et informée le moment et la manière d'utiliser les TIC pour accéder au mieux aux informations, résoudre les problèmes ou fournir un travail créatif. La capacité à utiliser les sources d'information TIC englobe l'examen et la prise de décision ainsi que le traitement de l'information et la réflexion critique et la capacité à mesurer, modifier et évaluer le travail effectué à l'aide des TIC. Les occasions de développer cette compétence sont clairement fournies par les cours de TIC mais aussi par l'utilisation que font les élèves des TIC dans le cadre du programme d'études.

Coopération: la compétence clé en coopération comprend la capacité à contribuer aux discussions en petit groupe et en classe et à travailler avec d'autres en vue de relever un défi.

Si les élèves veulent travailler avec d'autres, ils doivent développer des compétences sociales et une sensibilité et une compréhension croissantes aux besoins des autres. Toutes les matières donnent l'occasion aux élèves de coopérer et de travailler réellement en collaboration avec d'autres dans des conditions formelles et informelles, de juger de l'expérience des autres, d'adopter différentes perspectives et de tirer profit de ce que pensent, disent et font les autres élèves.

Amélioration de l'apprentissage et de la performance individuelle: la compétence clé en amélioration de l'apprentissage et de la performance individuelle suppose que les élèves réfléchissent et évaluent de manière critique leur travail et ce qu'ils ont appris, et qu'ils recherchent des manières d'améliorer leur formation et leur performance. Ils doivent être capables de saisir les objectifs de la formation, de se pencher sur le processus d'apprentissage, d'évaluer les progrès, d'identifier les obstacles ou problèmes d'apprentissage et de prévoir des manières de l'améliorer. Toutes les matières donnent l'occasion aux élèves d'évaluer leur travail et de discuter des manières d'améliorer leur formation.

Résolution de problèmes: la compétence clé en résolution de problèmes suppose que les élèves développent les capacités et stratégies qui les aideront à résoudre les problèmes auxquels ils seront confrontés pendant leur formation et dans la vie. La résolution de problèmes comprend la capacité d'identifier et de comprendre un problème, de planifier les moyens de le résoudre, de suivre les progrès de sa résolution et d'examiner les solutions proposées. Toutes les matières fournissent aux élèves des occasions de se frotter à la résolution de problèmes et de planifier, tester, modifier et évaluer les progrès indispensables pour obtenir des résultats particuliers.

Mesure, évaluation et certification des compétences clés

En Angleterre, le ministre chargé de l'éducation et des compétences est conseillé sur toutes les questions relatives à l'évaluation du programme d'études national et au système national de qualification utilisé par les écoles par la *Qualifications and Curriculum Authority* (QCA), un organisme public non ministériel prévu par la loi. La QCA travaille en étroite collaboration avec la *Qualifications, Curriculum and Assessment Authority for Wales* (connue sous son acronyme gallois ACCAC), qui assure des fonctions similaires pour le pays de Galles, et avec le *Northern Ireland Council for the Curriculum, Examinations and Assessment* (CCEA) qui est chargé de ces fonctions en Irlande du Nord.

Le programme national décrit la manière dont la performance des élèves doit être évaluée par rapport aux objectifs à atteindre. Ces objectifs à atteindre déterminent les **connaissances, savoir-faire** et **compréhension** dont les élèves de différents niveaux et âges doivent faire preuve à la fin de chaque étape clé. Ils prennent la forme de descriptions de niveaux d'une difficulté croissante établissant les types et l'échelle de **performance** que les élèves de ce niveau doivent en principe atteindre. Les compétences en littératie et numératie sont évaluées par l'intermédiaire des examens légaux d'évaluation du programme national pour l'anglais et les mathématiques à la fin des *Key stages* 1, 2 et 3 (à 7, 11 et 14 ans). Le tableau ci-après énumère les examens d'évaluation légaux pour les élèves à ces étapes en **Angleterre:**

FIGURE 12: EXAMENS D'ÉVALUATION STATUTAIRES POUR LES ÉLÈVES AUX *KEY STAGES* 1, 2 ET 3. ANNÉE SCOLAIRE 2001/2002.	
Fin de *Key stage* 1, à 7 ans	Évaluation statutaire en anglais, mathématiques et sciences: Tests écrits externes de compréhension à la lecture (anglais), orthographe (anglais) et mathématiques. Ils sont notés en interne et une moyenne externe est établie. Tâches élaborées en dehors de l'école à réaliser en classe en lecture (anglais), écriture (anglais) et mathématiques. Évaluation du professeur par rapport aux objectifs à atteindre en anglais, mathématiques et sciences.
Fin de *Key stage* 2, à 11 ans	Évaluation statutaire en anglais, mathématiques et science: Tests écrits externes (et notés) en anglais (trois tests – lecture, écriture, orthographe et calligraphie), mathématiques (trois tests – un sans calculette, une avec calculette et un test de calcul mental) et sciences (deux tests). Évaluation du professeur par rapport aux objectifs à atteindre au *Key stage* 2 en anglais, mathématiques et sciences.
Fin de *Key stage* 3, à 14 ans	Évaluation par le professeur du travail des élèves par rapports aux objectifs à atteindre en anglais, mathématiques, sciences, histoire, géographie, conception et technologie, TIC, langues étrangères, art et dessin, musique et éducation physique. L'évaluation du professeur s'appuie sur des exemples de travail oral, écrit et pratique en classe, sur les devoirs et les examens scolaires et sur les tests. Tests du programme national fixés et notés en externe en: anglais, mathématiques (y compris un test de calcul mental; un test sans calculette et un autre avec calculette) et sciences.

Les dispositions au **pays de Galles** sont similaires pour une grande part bien que les tests nationaux et tâches à la fin du *Key stage* 1 (7 ans) ne soient pas obligatoires. Les élèves dans les écoles ou classes de langue galloise présentent également des tests en gallois.

En **Irlande du Nord**, les élèves ne sont pas tenus de présenter des tests officiels à l'issue des *Key stages* 1 et 2 (7 et 11 ans); le CCEA fournit des supports d'évaluation et établit une moyenne des évaluations. Il n'y a pas d'évaluation obligatoire en sciences aux *Key stages* 1 et 2. Les dispositions à la fin du *Key stage* 3 sont similaires à celles en vigueur en Angleterre.

À la fin du *Key stage* 4 (à l'âge de 16 ans), il n'existe aucune condition légale qui obligerait les élèves à présenter une qualification dans une matière quelconque en **Angleterre, au pays de Galles et en Irlande du Nord.** Toutefois, il est demandé aux écoles d'inscrire tous les élèves aux examens de qualification externes. La qualification la plus généralement choisie à l'âge de 16 ans à la fin du *Key stage* 4 est le *General Certificate of Secondary Education* (GCSE) (certificat général d'enseignement secondaire). Le GCSE se compose d'une série d'examens dans des matières uniques, dont l'anglais et les mathématiques et les TIC. Les GCSE sont fixés de manière externe et notés par des organes de certification indépendants dans un cadre national réglementé. Les programmes d'évaluation des GCSE peuvent comprendre du travail en classe évalué de manière interne ainsi que des examens écrits officiellement notés de

manière externe; il existe un système de moyenne externe pour toutes les évaluations notées en interne.

Les compétences clés individuelles en communication, application des nombres et TI sont incluses dans la **qualification combinée des compétences clés** introduite en septembre 2000 dans toute l'Angleterre, au pays de Galles et en Irlande du Nord. Ces trois compétences clés sont également proposées comme qualifications séparées à part entière. En juillet 2001, le ministre de l'éducation a approuvé la suggestion du QCA d'abandonner progressivement la qualification combinée des compétences clés à partir de septembre 2001 mais de conserver la certification via les qualifications individuelles des compétences clés. Le principal objectif des qualifications est d'encourager plus d'élèves de 16 à 19 ans à développer leurs compétences clés à un niveau plus élevé, et les jeunes qui quittent l'école sans avoir atteint une qualification minimale (un bon GCSE) en anglais, mathématiques et TIC sont encouragés à poursuivre une ou plusieurs qualifications clés (en communication, application des nombres, et/ou technologie de l'information) via des études complémentaires ou une formation professionnelle. Toutefois, les qualifications ne sont pas limitées à ce groupe d'âge; elles sont également proposées aux élèves de 14 à 16 ans dans l'enseignement obligatoire. Les unités d'évaluation des compétences clés étendues (coopération, résolution de problèmes, amélioration de l'apprentissage et de la performance) sont également offertes et certifiées par les instances d'accréditation des compétences clés. Ces unités de compétences clés ne sont pas évaluées de manière externe et ne sont dès lors pas considérées comme des qualifications par le *National Qualifications Framework* (cadre national des qualifications).

Normes pour les compétences clés

Le programme national établit des normes nationales de performance pour toutes les matières qu'il comprend. Ces normes, connues sous le nom d'objectifs à atteindre, déterminent les connaissances, compétences et maîtrises dont les élèves de différents niveaux et âges doivent faire preuve à la fin de chaque *Key stage*. Sauf dans le cas de la citoyenneté, les objectifs à atteindre se composent des descriptions de huit niveaux d'une difficulté croissante, plus la description d'une performance exceptionnelle supérieure au niveau 8. Les descriptions établissent les types et l'échelle de performance que la majorité des élèves de ce niveau doivent en principe atteindre à la fin de chaque étape. C'est le fondement de toute appréciation de la performance des élèves.

À l'âge de 7 ans (fin du *Key stage* 1), la plupart des élèves sont supposés atteindre le niveau 2 sur l'échelle du programme national et à l'âge de 11 ans (fin du *Key stage* 2), ils sont supposés atteindre le niveau 4. La performance des élèves à l'âge de 14 ans (fin du *Key stage* 3) devrait s'établir aux niveaux 5 ou 6.

Le *Department for Education and Skills* a fixé pour l'Angleterre une série d'objectifs d'apprentissage à atteindre dans la gamme des aptitudes à 11 et 14 ans, et à 16 ans dans les qualifications reconnues au niveau national. Ils sont exprimés en pourcentage du nombre d'élèves qui devraient atteindre un certain niveau d'acquisition dans une matière spécifique aux tests d'évaluation du programme national et des qualifications reconnues au niveau national. En

2004, par exemple, 75 % des élèves de 14 ans devraient atteindre le niveau cinq ou plus dans les évaluations nationales en anglais, mathématiques et TIC. Des objectifs de formation similaires ont été fixés pour le pays de Galles et l'Irlande du Nord.

Soutien aux élèves à besoins éducatifs spécifiques

Le programme national en Angleterre comprend une disposition sur l'intégration, définie comme les possibilités de formation réelle pour tous les élèves. Les ressources pédagogiques fournies par les autorités reposent sur des outils qui soutiennent le développement des compétences clés dans l'ensemble du programme d'études pour les élèves en difficulté d'apprentissage.

La *National Literacy Strategy*, la *National Numeracy Strategy* et la *Key Stage 3 National Strategy* prévoient toutes un accompagnement et des supports pédagogiques pour les enseignants en charge d'élèves aux besoins particuliers, tels que des élèves moins performants, élèves à besoins éducatifs spécifiques, enfants doués et surdoués et enfants dont l'anglais n'est pas la langue maternelle. Les stratégies sont également soutenues par des subventions spécifiques qui permettent aux écoles d'organiser des activités telles que des cours d'été, des programmes de remédiation en langue et en mathématiques pour les élèves qui n'ont pas atteint le niveau de littératie et de numératie attendu dans leur groupe d'âge.

Il existe également des qualifications reconnues au niveau national destinées à l'accréditation des acquis des élèves moins performants, par exemple ceux à besoins éducatifs spécifiques. Ces certificats d'accès sont disponibles dans une vaste gamme de matières.

Participation aux études internationales sur l'évaluation des compétences de base

L'Angleterre a participé aux études suivantes: FIMS (1964), FISS (1970-71), SIMS (1980/1982), SISS (1983-84), IEAP1 (1988), IEAP2 (1991), TIMSS (1995/1999), CIVED (1994/2002) ([39]), EILA 1997, TIMSS-R (1997/2000), SITES (1999/2002), PIRLS (1999/2003), PISA (2000).

Le pays de Galles a participé à EILA (1997). L'Irlande du Nord faisait partie de EILA (1997) et PISA (2000). Aucune information n'est disponible au sujet de la participation du pays de Galles et de l'Irlande du Nord avant 1994.

En ce qui concerne des études ultérieures, l'Angleterre, le pays de Galles et l'Irlande du Nord participeront à PISA (2003) et TIMSS (2003). Aucune décision n'a encore été prise quant à une participation aux autres études: PISA (2006), COMPED et AAAS.

Derniers développements en matière de compétences clés

En Angleterre, les initiatives les plus récentes en guise de soutien aux compétences clés sont le lancement de la *National Literacy Strategy*, de la *National Numeracy Strategy* et de la *Key*

([39]) CIVED est connu en Angleterre comme la IEA *Citizenship Education Study.*

Stage 3 National Strategy (pour plus de détails, se reporter à la section «Acquisition des compétences clés»).

En mai 2002, le *Department for Education and Skills* a publié une série de propositions en vue de la réforme du programme d'études pour les élèves de 14 à 19 ans en Angleterre. Le livre vert *14-19: Extending Opportunities, Raising Standards* vise à établir une phase d'éducation 14-19 rationnelle qui étendra les compétences acquises par tous les jeunes afin d'améliorer leur employabilité, de combler les lacunes en compétences soulignées par les employeurs et de lutter contre l'exclusion sociale. Les propositions comprennent un programme d'études plus flexible pour le *Key stage* 4 (14-16 ans) ainsi que des mesures qui garantissent que tous les jeunes maîtrisent suffisamment la littératie, la numératie et les TIC. Le livre vert émet également le souhait que tous les jeunes participent à une citoyenneté active, élargissent leurs centres d'intérêt et leur apprentissage dans un contexte professionnel. Ces activités sont considérées comme une contribution essentielle au développement personnel et à l'acquisition de certaines autres compétences, dont les compétences clés élargies.

En Irlande du Nord, le programme d'études pour l'Irlande du Nord fait actuellement l'objet d'un examen et le *Northern Ireland Council for the Curriculum, Examinations and Assessment* (Conseil nord-irlandais pour le programme d'études, les examens et l'évaluation) procède à des consultations sur les propositions d'une approche plus radicale du programme d'études pour la tranche d'âge 11-16. Les propositions comprennent la restructuration du programme d'études du *Key stage* 4 (14-16 ans) de manière à fixer le programme obligatoire en quatre points seulement: compétences clés transférables (application des nombres, communication, TI, résolution de problèmes, gestion de son propre apprentissage et coopération); compétences personnelles, sociales et éducation à la santé; citoyenneté; éducation pour le marché du travail.

BIBLIOGRAPHIE

THE BASIC SKILLS AGENCY AND THE NATIONAL ASSEMBLY FOR WALES (NAfW), (2001). *The National Basic Skills Strategy for Wales* [online].
Disponible sur: http://www.wales.gov.uk/subieducationtraining/content/life/basicskills-e.pdf [15 August 2002].

DEARING, R. (1996). *Review of Qualifications for 16 – 19 Year Olds: Summary Report.* London: School Curriculum and Assessment Authority (SCAA).

DEPARTMENT FOR EDUCATION AND EMPLOYMENT (DfEE) (1998). *The National Literacy Strategy – Framework for Teaching.* London: DfEE. Également disponible sur le site web du DfES: http://www.standards.dfes.gov.uk/literacy/teaching_resources/?y=0&t=0&f=1&nls=fw [15 August 2002].

DEPARTMENT FOR EDUCATION AND EMPLOYMENT (DfEE) (1998). *Extending Opportunity: A National Framework for Study Support.* London: DfEE. Également disponible sur le site web du DfES: http://www.standards.dfes.gov.uk/studysupport/res/publications/extending_opportunity/ [15 August 2002].

DEPARTMENT FOR EDUCATION AND EMPLOYMENT (DfEE) (1999). *The National Numeracy Strategy: Framework for Teaching Mathematics from Reception to Year 6.* London: DfEE. Également disponible sur le site web du DfES:
http://www.standards.dfes.gov.uk/literacy/about/?a=fwa&art_id=81#faq01 [15 August 2002].

DEPARTMENT FOR EDUCATION AND EMPLOYMENT (DfEE) (2001). *Skills for Life: The National Strategy for Improving Adult Literacy and Numeracy Skills.* London: DfEE. Également disponible sur le site web du DfES: http://www.dfes.gov.uk/readwriteplus/publications [15 August 2002].

DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILLS (DfES) (2002). *Education and Skills: Investment for Reform.* London: DfES. Également disponible sur le site web du DfES:
http://www.dfes.gov.uk/2002spendingreview/[15 August 2002].

DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILLS (DfES) (2002). 14-19: *Extending Opportunities, Raising Standards: Consulation Document* (Cm 5342). London: DfES. Également disponible sur le site web du DfES: http://www.dfes.gov.uk/14-19greenpaper/

DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILLS (DfES), QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY (QCA) and LEARNING AND SKILLS COUNCIL (LSC) (2002). *Key Skills: Joint DfES/QCA/LSC Question and Answer Briefing* [online]. Disponible sur:
http://www.qca.org.uk/pdf.asp?/nq/ks/key_skills_q_and_a.pdf|215+kb [9 May, 2002].

DEPARTMENT FOR EDUCATION AND EMPLOYMENT (DfEE) AND QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY (QCA) (1999). *The National Curriculum: Handbook for Primary Teachers in England Key Stages 1 and 2.* London: DfEE). Également disponible sur le site web du *National Curriculum:* http://www.nc.uk.net/home.html [15 August 2002].

La section *Promoting Skills across the National Curriculum* peut également être trouvée sur le site web du *National Curriculum:* http://www.nc.uk.net/about/about_ks1_ks2.html [15 August 2002].

DEPARTMENT FOR EDUCATION AND EMPLOYMENT AND QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY (1999). *The National Curriculum: Handbook for Secondary Teachers in England Key Stages 3 and 4.* London (DfEE, QCA). Également disponible sur le site web du *National Curriculum:* http://www.nc.uk.net/home.html [15 August 2002].

La section *Promoting Skills across the National Curriculum* peut également être trouvée sur le site web du *National Curriculum:* http://www.nc.uk.net/about/about_ks3_ks4.html [15 August 2002].

DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILLS (DfES) (2001). *Key Skills: Position Paper* [online]. Disponible sur le site web du DfES: http://www.dfes.gov.uk/key/news.shtml [9 May 2002].

DEPARTMENT OF EDUCATION NORTHERN IRELAND (DENI) (1998). *A Strategy for the Promotion of Literacy and Numeracy in Primary and Secondary Schools in Northern Ireland.* Bangor: DENI.

NATIONAL ASSEMBLY FOR WALES (NAfW) AND QUALIFICATIONS, CURRICULUM AND ASSESSMENT AUTHORITY FOR WALES (ACCAC) (2000). *Key Stages 1 and 2 of the National Curriculum in Wales.* Cardiff: NAfW. La loi révisée sur le *National Curriculum* au pays de Galles est également disponible sur le site web de l'ACCAC: http://www.accac.org.uk/publications/ncorders.html [15 August 2002].

QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY (QCA) (2001). *Key Skills for Developing Employability.* London: QCA. Également disponible sur le site web de la QCA: http://www.qca.org.uk/ca/14-19/ks_for_developing.pdf [15 August 2002].

QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY (QCA) (2001). *Planning, Teaching and Assessing the Curriculum for Pupils with Learning Difficulties: Developing Skills.* London: QCA. Également disponible sur le site web du *National Curriculum:* http://www.nc.uk.net/ld/DS_content.html [15 August 2002].

QUALIFICATIONS, CURRICULUM AND ASSESSMENT AUTHORITY FOR WALES (ACCAC) (2002). *Skills Across the Curriculum: Key Stages 1-3.* Cardiff: ACCAC. Également disponible sur le site web de l'ACCAC: http://www.accac.org.uk/english.html [5 September 2002].

WELSH OFFICE and OFFICE OF HER MAJESTY'S CHIEF INSPECTOR OF SCHOOLS IN WALES (OHMCI) (1998). *Raising Standards of Literacy in Primary Schools: a Framework for Action in Wales.* Cardiff: Welsh Office.

WELSH OFFICE and OFFICE OF HER MAJESTY'S CHIEF INSPECTOR OF SCHOOLS IN WALES (OHMCI) (1999). *Raising Standards of Numeracy in Primary Schools: a Framework for Action in Wales.* Cardiff: Welsh Office.

SITES WEB

National Curriculum: http://www.nc.uk.net/home.html [15 August 2002].

Department For Education And Skills key skills: http://www.dfes.gov.uk/keyskills/content_8.shtml [20 May 2002].

Department for Education and Skills standards: http://www.standards.dfee.gov.uk [15 August 2002]. *Key Stage 3 National Strategy:* http://www.standards.dfes.gov.uk/keystage3/ [15 August 2002].

Qualifications and Curriculum Authority: http://www.qca.org.uk/ [15 August 2002].

Qualifications, Curriculum and Assessment Authority for Wales (ACCAC): www.accac.org.uk [15 August 2002].

Informations relatives aux exigences communes du *National Curriculum* sur le site de l'ACCAC: http://www.accac.org.uk/schoolcurric/common_requirements.html [15 August 2002].

Site web de la *Basic Skills Agency:* http://www.basic-skills.co.uk/default.asp?site=1&lng=1&cat=0&age=0&rgn=0&med=0&guide=off&bsk=02902040657323121

Site web de la *National Strategy for Basic Skills in Wales:* http://www.basic-skills-Wales.org/index-eng.php [02 September 2002].

Site web du *Northern Ireland Council for Curriculum, Examinations and Assessment:* http://www.ccea.org.uk/ [15 August 2002].

Informations relatives à l'examen permanent du programme d'études pour l'Irlande du Nord sur le site web du *Northern Ireland Council for Curriculum, Examinations and Assessment:* http://www.ccea.org.uk/currreview.htm [15 August 2002].

Termes utilisés pour exprimer la notion de compétences clés

Le système éducatif écossais utilise le terme *Core Skills* (compétences essentielles) pour décrire les qualifications générales et transférables nécessaires à chacun pour devenir des membres à part entière de la société, actifs et responsables ([40]). Ces compétences essentielles sont les bases mêmes de la citoyenneté, de l'emploi et de la formation tout au long de la vie. Dans un monde en rapide évolution, posséder ces compétences est vital et constitue le fondement du développement personnel durant la vie entière. Il s'agit de qualifications transmissibles et elles incitent les jeunes à devenir des apprenants toute leur vie, confiants en leurs capacités d'approfondir et d'utiliser leurs aptitudes et connaissances dans des situations différentes et à des moments divers. Les mêmes «compétences essentielles» sont à l'honneur dans les écoles, les établissements d'enseignement supérieur et le monde professionnel.

Sélection de compétences clés à acquérir à la fin de l'enseignement obligatoire

Les débats sur les compétences essentielles dans l'enseignement écossais sont en cours depuis la fin des années 1970. En 1994, le document *Higher Still, Opportunity for All* (Toujours plus haut, une chance pour tous) proposait un exposé convaincant sur ces compétences. Cette publication passait en revue le programme de l'enseignement secondaire supérieur. Par la suite, un document de consultation séparé a été publié en avril 1995 simplement appelé *Core skills* (Compétences essentielles). Ce concept a été plus tard étendu à l'ensemble du système éducatif.

FIGURE 13: LES COMPÉTENCES ESSENTIELLES ET LEURS COMPOSANTES DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF ÉCOSSAIS.

Compétence essentielle	Composante	Autre information
Communication	Communication orale Communication écrite	À savoir: lire, écrire et parler de façon convaincante (comprend également la langue des signes pour les sourds).
Numératie	Utilisation des informations graphiques	À savoir: calculer avec exactitude et utiliser efficacement les tableaux, graphiques, diagrammes et cartes.
TI	Utilisation des technologies de l'information	À savoir: exploiter des systèmes TI et utiliser des logiciels.
Résolution de problèmes	Raisonnement critique Planification et organisation Examen et évaluation	À savoir: analyser des problèmes, planifier les solutions aux problèmes, organiser, réaliser et évaluer des activités nécessaires pour résoudre les problèmes.
Coopération	Travailler avec d'autres personnes	À savoir: utiliser des qualifications interpersonnelles et s'organiser pour travailler efficacement avec d'autres personnes.
Chaque compétence essentielle comporte cinq niveaux.		

Source: Catalogue of Core Skills in National Qualification 2001/2002, Scottish Qualifications Authority, août 2001.

([40]) *Catalogue of Core Skills in National Qualification 2001/2002, Scottish Qualifications Authority,* août 2001.

En dehors de cette grille, plusieurs documents de politique générale font mention des compétences essentielles en littératie et en numératie. Les *Scottish Executive's National Priorities in Education*, qui ont été approuvées par le Parlement écossais en décembre 2000, élaborent un concept national de ces compétences vers lequel toutes les autorités éducatives et écoles s'orientent actuellement. Cinq domaines prioritaires sont définis: la priorité numéro 1 est «d'élever pour tous les élèves le niveau éducatif à atteindre dans les écoles, dans le domaine des compétences essentielles en littératie et numératie, et d'obtenir un meilleur classement lors des contrôles nationaux de performances, y compris les résultats d'examens». L'objectif de la 5e priorité est «de transmettre aux élèves les compétences de base, les attitudes et les attentes nécessaires pour prospérer dans une société en évolution et encourager la créativité et l'ambition».

De même, les *National Statements on Literacy and Numeracy* (Déclarations nationales sur la littératie et la numératie) du gouvernement écossais les qualifient de pierres d'angle de l'enseignement et les classent parmi les compétences essentielles.

Acquisition des compétences clés

Les compétences essentielles sont intégrées à tous les niveaux de l'enseignement primaire et secondaire. Les écoles sont conseillées par des directives nationales ([41]). Puisqu'il s'agit d'orientations, elles ne sont pas obligatoires. Dans la pratique, toutes les écoles offrent cependant la possibilité de développer toutes les compétences essentielles dans la mesure où le système de qualification national pour le secondaire inférieur – les *Standard Grades* et les nouvelles *National Qualifications* évaluent les compétences essentielles. Les *Standard Grades* correspondent à des cours d'une durée de deux ans qui sont évalués par un examen externe à la fin de la période complète, généralement lorsque les candidats ont atteint l'âge de 16 ans. De nouvelles *National Qualifications* ont remplacé les *Scottish Higher* et *Certificate of Sixth Year Studies* et, dans certaines écoles, elles ont également remplacé les *Standard Grades*. Elles existent à sept niveaux de cours: *Access* 1, 2 et 3, *Intermediate* 1 et 2 et enfin *Higher* et *Advanced Higher*. Les cours nationaux sont constitués de blocs de leçons appelés *National Units*. Les élèves suivent généralement les cours *Higher* et *Advanced Higher* à l'âge de 17 et 18 ans respectivement.

Comme les compétences essentielles sont principalement enseignées au travers de matières, les programmes d'études sont centrés sur la transmission de connaissances et de savoir-faire, et sur le développement de compétences. Les compétences essentielles ont toujours été incluses dans le programme d'études, mais plutôt implicitement qu'explicitement. Avec l'introduction des nouvelles qualifications nationales, une reconnaissance formelle est désormais donnée aux compétences essentielles qui sont développées et évaluées dans les matières traditionnelles. Il est également possible d'acquérir des compétences essentielles indépendamment des matières du programme. Les directives sur les compétences essentielles ne prescrivent aucune approche

([41]) 5-14 *National Guidelines: The structure and balance of the Curriculum – Guide for Teachers and Managers* (Orientations nationales: structure et bilan du programme d'études – Guide pour les enseignants et dirigeants), Learning & Teaching Scotland 2000.

spécifique pour les méthodes d'enseignement. C'est dû au fait que les compétences essentielles peuvent être acquises dans une gamme de matières et de contextes.

On a noté ces dernières années, un glissement vers l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) et le développement de l'esprit d'entreprise dans les écoles. Ainsi, le programme *Young Enterprise Scotland* a été lancé pour susciter et développer des compétences dans le domaine de l'entreprise auprès de candidats des deux dernières années (S5 et S6) de l'enseignement secondaire qui en compte 6. Ce programme donne aux participants l'occasion de bénéficier d'une expérience pratique et directe du monde des affaires. Les participants sont encouragés à créer des mini-entreprises avec l'aide de bénévoles issus du milieu des affaires et de l'enseignement. C'est aussi le moyen de mettre en œuvre la compétence essentielle de «coopération» dans les écoles, les *Colleges* et les groupes d'insertion sociale.

Contribution des matières obligatoires au développement des compétences clés

En Écosse, la seule matière qui soit obligatoire légalement dans les écoles est l'éducation religieuse. Cependant, les directives nationales sur le programme d'études, qui recommandent la mise à disposition d'un large éventail de matières, sont normalement respectées. Dès lors, les élèves ont l'occasion de développer toutes les compétences essentielles et d'être évalués en conséquence.

Mesure, évaluation et certification des compétences clés

Les nouvelles qualifications nationales et *Standard Grades* mettent bien en évidence les compétences essentielles qui prennent une importance particulière dans la mise en place des nouvelles qualifications nationales.

L'Écosse a créé un *National Core Skills Framework* (Cadre national des compétences essentielles). Les cours correspondant aux *Standard Grades* ont été réexaminés afin de déterminer quelles compétences essentielles étaient automatiquement couvertes par les dispositifs d'évaluation et le niveau concerné. En outre, chaque unité nationale et chaque cours national proposés par la *Scottish Qualifications Authority* (SQA – Administration écossaise des qualifications) a été évalué pour déterminer également quelles compétences essentielles étaient contenues dans ces cours et unités ainsi que le niveau concerné.

Les résultats sont publiés dans le *Catalogue of Score Skills in National Qualifications 2001/2002* (BA0906, septembre 2001) édité par la SQA. Le catalogue définit les compétences essentielles aux niveaux 2-6 dans le *Scottish Credit and Qualifications Framework* (Programme écossais de crédits et qualifications – voir ci-dessous); il s'agit des niveaux *Access* 2, *Access* 3, *Intermediate* 1, *Intermediate* 2 et *Higher*. Par exemple, si un élève a réussi un cours de mathématiques du niveau *Higher*, on estime qu'il a démontré sa capacité dans les compétences essentielles «résolution de problèmes (raisonnement critique)» et «numératie (utilisation des nombres et des informations graphiques)» au niveau *Higher*.

Cette information servira à construire le «profil» des compétences essentielles de l'élève et figurera sur son certificat avec les autres informations sur les compétences essentielles obtenues dans d'autres cours.

L'acquisition des compétences essentielles dans les écoles est principalement mesurée dans le cadre de l'évaluation des unités nationales et des cours nationaux. Chaque unité complète représente environ 40 heures et un cours national compte normalement trois unités suivies d'une évaluation externe. (Certaines unités peuvent être de 20 ou de 80 heures et de ce fait un cours représente parfois un nombre inférieur ou supérieur à trois unités). Les unités sont évaluées par des contrôles internes, c'est-à-dire organisés localement par l'école de l'élève, tandis que les cours sont testés à l'extérieur, c'est-à-dire au plan national lors d'examens de la SQA. Les *Standard Grades* sont évalués au plan national par la SQA.

L'évaluation des qualifications nationales mesure à la fois les connaissances et la compréhension, ainsi que le savoir-faire et les compétences pratiques, en ce compris les compétences essentielles lorsqu'elles sont concernées. Les *Standard Grades* spécifiques, les unités nationales et les nouveaux cours nationaux sont des options du programme d'études bien qu'il existe des conseils sur l'équilibre des méthodes d'enseignement à mettre en œuvre. L'évaluation peut prendre la forme de questionnaires, de réalisations ou de projets débouchant sur des plans, des produits ou des rapports.

Tous les candidats qui satisfont aux qualifications SQA obtiennent un profil des compétences essentielles qui décrit leur niveau d'acquisition le plus élevé à la date indiquée dans leur *Scottish Qualifications Certificate* (SQC). Les candidats peuvent recevoir leur premier profil en compétences essentielles lorsqu'ils ont 15 ans, mais la plupart d'entre eux l'obtiennent à 16 ans, après avoir passé leurs examens des *Standard Grades* ou acquis de nouvelles qualifications nationales à l'école; ils sont ensuite en mesure de construire leur avenir soit en poursuivant leurs études et leur formation dans un *College*, soit en entrant dans la vie professionnelle. La certification de toutes les compétences essentielles en Écosse est à présent fondée sur le même cadre national de compétences essentielles. Le profil décrit les résultats du candidat dans chacune des composantes d'une compétence essentielle, de sorte que la certification est possible même pour ceux qui n'ont pas acquis entièrement l'une de ces compétences. Les candidats peuvent acquérir les compétences essentielles par l'intermédiaire de toute unité ou de tout cours dont la conformité avec le programme national a été vérifiée et validée comme correspondant entièrement à une ou à plusieurs composantes ou unités de ces compétences essentielles.

Certains programmes et projets extrascolaires ont été spécialement conçus pour permettre aux jeunes de démontrer leur maîtrise des compétences essentielles ou ont intégré les compétences essentielles dans les schémas existants. Le programme «Bourses d'études Duc d'Édimbourg» est un projet qui a fait ses preuves en matière d'activités extrascolaires pour des candidats entre 14 et 25 ans. Il permet aux participants de démontrer et de développer les cinq compétences essentielles. La participation au programme peut être utilisée comme moyen de développer la compétence essentielle «coopération» au niveau *Intermediate* 1 ou 2, grâce à la planification, à la réalisation, à la révision et à l'évaluation d'une tâche du volet «Expéditions»

du programme. Il existe une corrélation étroite entre le volet «Expéditions» (en service ou en résidentiel) et les composantes de la compétence «coopération». La qualification peut constituer un apport important aux compétences essentielles «communication» et «résolution de problème». Le réseau ASDAN (*Award Scheme Development and Accreditation Network* – Réseau de développement et d'accréditation de programmes de qualification) est une autre manière de donner aux jeunes l'occasion de répondre à un grand nombre de défis et de démontrer leur compétence. Le programme peut constituer une occasion d'obtenir et de valider des éléments de la compétence «coopération», et peut offrir des opportunités de parfaire les quatre autres compétences essentielles.

Normes pour les compétences clés

Afin de faciliter l'évaluation des compétences essentielles, chaque domaine de compétence a été décrit en détail. Des critères acceptés au niveau national existent pour chacun de ces domaines de sorte qu'ils peuvent être évalués à chacun des cinq niveaux.

Soutien aux élèves à besoins éducatifs spécifiques

La priorité n° 3 des *National priorities in Education* se présente sous le titre *Inclusion and Equality* et vise à «promouvoir l'égalité et à garantir à tout élève les avantages de l'enseignement, plus particulièrement encore les élèves handicapés ou à besoins éducatifs spécifiques, de même qu'aux langues de faible diffusion, notamment le gaélique».

Quant à l'acquisition des compétences essentielles, le gouvernement écossais se préoccupe particulièrement des élèves provenant des régions socialement défavorisées et a introduit un certain nombre de mesures qui devraient permettre à ces jeunes de réaliser leur potentiel scolaire grâce à l'acquisition des compétences en littératie et en numératie. À partir de l'année scolaire 2002/2003, deux responsables du développement aideront les autorités éducatives et les écoles dans la mise en œuvre des stratégies nationales en matière de maîtrise de la langue et du calcul.

Participation aux études internationales sur l'évaluation des compétences de base

IEAP-1		1988	Mathématiques, sciences
IEAP-2		1991	Mathématiques, sciences
IEA	TIMSS	1995	Mathématiques, sciences
OCDE	EILA	1997	Littératie
IEA	PIRLS	1999-2003	Lecture, littératie
OCDE	PISA	2000	Lecture, mathématiques, sciences
IEA	TIMSS	2000-04	Mathématiques, sciences
OCDE	PISA	2003	Mathématiques, sciences, lecture

Derniers développements en matière de compétences clés

SCQF (*Scottish Credit and Qualifications Framework* – Programme écossais des crédits et des qualifications)

En Écosse, les qualifications traditionnelles sont maintenant regroupées dans un programme unifié connu sous le nom de *Scottish Credit and Qualifications Framework* (SCQF). Il rassemble donc toutes les qualifications acceptées ou reconnues par le SQA et par les institutions écossaises délivrant les certificats. En vertu de ce cadre, toutes les qualifications SQA reçoivent une valeur correspondant à un niveau et un crédit en points SCOTCAT (*Scottish Credit Accumulation Transfer* – Système écossais de transfert par cumul de crédits). Les niveaux vont de 1 *(Access)* à 12 *(doctorate)* et la valeur du crédit reflète l'ensemble de l'effort habituellement requis par l'apprenant pour obtenir la qualification.

La création du SCQF pour les *National Qualifications* a pour principales conséquences:

- d'attribuer des *National Units*, des *National Courses and Clusters* et des *Scottish Group Awards* aux niveaux SCQF;
- de convertir les valeurs des crédits SQA en points SCOTCAT (1 crédit national SQA = 6 points SCOTCAT pour les *National Courses* et les *National Units* aux niveaux 1-6 de la SCQF).

Pendant un certain temps, les niveaux SCQF et les points SCOTCAT seront également enregistrés dans toutes les descriptions des unités, documents programmatiques et la documentation d'appoint et ils serviront dans les rapports et certifications SQA.

Publication d'études de cas

La SQA a récemment publié *Working with others: case studies of approaches in secondary schools* (Travailler avec les autres: études de cas d'approches dans les écoles secondaires). Ce document a été produit parce que de nombreuses écoles ont estimé qu'il existait peu de possibilités de certification automatique de la «coopération» à travers le système d'unités ou de cours dans le programme des écoles. Les études de cas illustrent une série d'approches de la planification de l'acquisition et de l'évaluation de cette compétence essentielle dans le cadre de l'unité prévue à cette fin.

BIBLIOGRAPHIE

Catalogue of Core Skills in National Qualifications 2001/2002 (BA0906, September 2001).

5-14 National Guidelines: The Structure and Balance of the Curriculum – Guide for Teachers and Managers, Learning & Teaching Scotland 2000, ISBN 1 85955 707 4

Curriculum Design for the Secondary Stages, Guidelines for Schools, 1999

Scottish Consultative Council on the Curriculum, ISBN 1 85955 688 X

Site web du *Scottish Executive*
http://www.scotland.gov.uk
http://www.scotland.gov.uk/whatwedo.asp?type=pub&topic=children

Site web de la *Scottish Qualifications Authority (Centre Resources section):*
http://www.sqa.org.uk/

Site web du *Learning Teaching Scotland:*
http://www.ltscotland.com/index.asp
http://www.ngflscotland.gov.uk/nq/framework/coreskills.asp

Site web du *Continuing Education Gateway:*
http://www.ceg.org.uk/main.htm
http://www.ceg.org.uk/progress/core/frm-000.htm

Bibliographie

Alrumaih, *Ah. Perkin's Theory (1986) Knowledge as Design.* Kansas State University: College of Education, 2001. Disponible sur le WWW: <http://courses.educ.ksu.edu/EDETC886/ProSemB/chandima/projects/ahmad.html>

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. *Übersicht über nationale und internationale Initiativen zu Qualitätsvergleichen und zur Qualitätssicherung im Bildungswesen (Stand 23.7.2001).* Bonn: BLK, 2001. Disponible sur le WWW: <http://www.blk-bonn.de/papers/qualitaet.pdf>

Commission européenne. Direction générale XXII - Education, Formation et Jeunesse. Direction générale V - Emploi, Relations industrielles et Affaires sociales. *Livre blanc sur l'éducation et la formation. Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive.* Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 1996. Disponible sur le WWW: <http://europa.eu.int/comm/education/keydoc/2002/progobj_fr.pdf>

Commission européenne. Direction générale XXII - Education, Formation et Jeunesse. *L'apprentissage de la citoyenneté active.* Bruxelles: Commission européenne, 1998. Disponible sur le WWW: <http://europa.eu.int/comm/education/citizen/citiz-fr.html>

Commission européenne. Direction générale de l'Education et de la Culture. *Mémorandum sur l'éducation et la formation tout au long de la vie.* Document de travail des services de la Commission. SEC(2000) 1832. Bruxelles: Commission européenne, 2000b.

Commission européenne. Direction générale de l'Education et de la Culture. *Rapport européen sur la qualité de l'enseignement scolaire. Seize indicateurs de qualité. Rapport établi sur la base des travaux du groupe de travail «Indicateurs de qualité».* Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2000a. Disponible sur le WWW: <http://europa.eu.int/comm/education/indic/rapinfr.pdf>

Commission européenne. Direction générale de l'Education et de la Culture. *Rapport de la Commission. Les objectifs concrets futurs des systèmes d'éducation,* COM(2001) 59 final. Bruxelles: Commission européenne, 2001b. Disponible sur le WWW: <http://europa.eu.int/comm/education/objet_fr.pdf>

Commission européenne. Direction générale de l'Education et de la Culture. Direction générale de l'Emploi et des Affaires sociales. *Réaliser un espace européen de l'éducation et de la formation tout au long de la vie.* Bruxelles: Commission européenne, 2001a. Disponible sur le WWW: <http://europa.eu.int/comm/education/life/communication/com_fr.pdf>

Commission européenne. Direction générale de l'Emploi et des Affaires sociales. Communication de la Commission au Conseil, au Parlement européen, au Comité économique et social et au Comité des Régions, COM(2002) 72. *Plan d'action de la Commission en*

matière de compétences et de mobilité. Bruxelles: Commission européenne, 2002a. Disponible sur le WWW: http://europa.eu.int/comm/employment_social/news/2002/feb/ap_fr.pdf>

Commission européenne. *eEurope 2005: une société de l'information pour tous. Plan d'action à présenter en vue du Conseil européen de Séville des 21 et 22 juin 2002.* Communication de la Commission au Conseil, au Parlement européen, au Comité économique et social et au Comité des Régions, COM(2002) 263 final. Bruxelles: Commission européenne, 2002b. Disponible sur le WWW:
<http://europa.eu.int/information_society/eeurope/news_library/documents/eeurope2005/eeurope2005_fr.pdf>

Commission européenne. Direction générale de l'Education et de la Culture. *The key competencies in a knowledge-based economy: a first step towards selection, definition and description.* A proposal by the working group on key competencies, set up by the European Commission in the framework of the 'Objectives Report'. Concept document of the Commission expert group on 'Key competencies', March 2002c.

Commission européenne. Direction générale de l'Education et de la Culture. Eurydice. L'enseignement des langues étrangères en milieu scolaire en Europe. *Les Études d'Eurydice.* Bruxelles: Eurydice, 2001. Disponible sur le WWW:
< http://www.eurydice.org/Documents/FLT/fr/FrameSet.htm>

Commission européenne. Direction générale de l'Education et de la Culture. Eurydice. *Indicateurs de base sur l'intégration des TIC dans les systèmes éducatifs européens. Faits et chiffres. Rapport annuel 2000/2001.* Bruxelles: Eurydice, 2001. Disponible sur le WWW:
http://www.eurydice.org/Documents/TicBI/fr/FrameSet.htm>

Commission européenne. Direction générale de l'Education et de la Culture; Eurydice; Cedefop. Message 1: Nouvelles compétences de base pour tous. In *Initiatives nationales en faveur de l'éducation et de la formation tout au long de la vie*, pp. 15-48, 2001.

Commission européenne. Direction générale de l'Education et de la Culture. Eurydice; Eurostat. *Les chiffres clés de l'éducation en Europe 2002.* Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés europeénnes, 2002.

Conseil de l'Europe. *Key competencies for Europe.* Report of the Symposium in Berne 27-30 March 1996. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 1997.

Conseil de l'Europe. Audigier, F. *Concepts de base et compétences-clés pour l'éducation à la citoyenneté démocratique.* Strasbourg: Conseil de l'Europe, 2000. Disponible sur le WWW:
<http://www.coe.int/T/F/Coop%E9ration_culturelle/education/E.C.D/Activit%E9s_au_sein_du_CE/Projet_1997-2000/default.asp#TopOfPage>

Conseil européen. Conseil européen de Lisbonne, 23 et 14 mars 2000. Conclusions de la présidence. *Communiqué de presse:* Lisbonne (24-3-2000), n° 1/00.

Conseil européen. Conseil européen de Stockholm, 23 et 24 mars 2001. Conclusions de la présidence. *Communiqué de presse:* Stockholm (24-3-2001), n° 100/1/01.

Conseil européen. Conseil européen de Barcelone, 15 et 16 mars 2002. Conclusions de la présidence. *Communiqué de presse:* SN 100/1/02 rev 1.

Conseil de l'Union européenne. Résolution du Conseil, du 31 mars 1995, concernant l'amélioration de la qualité et la diversification de l'apprentissage et de l'enseignement des langues au sein des systèmes éducatifs de l'Union européenne. In *Journal Officiel des Communautés européennes,* No C207, 12-08-1995, p.1-5.

Conseil de l'Union européenne. Commission européenne. eEurope 2002. Une société de l'information pour tous. Plan d'action préparé par le Conseil et la Commission européenne en vue du Conseil européen de Feira, 19-20 juin 2000. Bruxelles: Conseil de l'Union européenne, 2000. Disponible sur le WWW:
<http://europa.eu.int/information_society/eeurope/action_plan/pdf/actionplan_fr.pdf>

Conseil de l'Union européenne. Décision du Conseil du 19 janvier 2001 sur les lignes directrices pour les politiques de l'emploi des États membres en 2001. In *Journal Officiel des Communautés européennes*, No L 22, 24-1-2001, p. 18-26.

Conseil de l'Union européenne. *Programme détaillé sur le suivi des objectifs des systèmes d'éducation et de formation en Europe.* Bruxelles: Conseil de l'Union européenne, 2002. Disponible sur le WWW:
< http://europa.eu.int/comm/education/keydoc/2002/progobj_fr.pdf>

Department for Education and Employment. Lifelong Learning. *Family literacy.* London: DfEE, 1997. Disponible sur le WWW: < http://www.lifelonglearning.co.uk/family/family.htm>

2391ème session du Conseil – Education et Jeunesse – Bruxelles, le 29 novembre 2001. *Communiqué de presse.* Bruxelles (29/11/2001) – Presse: 437 N°14388.01.

Educational Testing Service. *Adult Literacy and Lifeskills Survey. Numeracy.* Disponible sur le WWW: <http://www.ets.org/all/>

Éduquer et former: le bilan complet des connaissances. *Sciences Humaines*, Hors série, n° 12, février-mars 1996.

European Benchmarking. *Code of Conduct*, 1998/99. Disponible sur le WWW:
<http://www.benchmarking-in-europe.com/1024.htm>

European Mathematical Society (EMS), et al. *Reference Levels in School Mathematics Education in Europe. International Report, 2001.* Disponible sur le WWW: <http://www.emis.de/>

European Round Table of Industrialists. Message to the Stockholm European Council. *Actions for Competitiveness through the Knowledge Economy in Europe.* Brussels: ERT, March 2001.

George Mason University. Instructional Technology Program. *Learning Theories and Instructional Strategies Matrix.* Disponible sur le WWW: <http://chd.gse.gmu.edu/immersion/knowledgebase>

Hunt, Cl. Individual Learning News. *Family Numeracy.* Disponible sur le WWW: <http://www.lifelonglearning.co.uk/iln/m2-19.htm>

Institut de la Méditerranée. *L'Accréditation des Compétences dans la Société Cognitive.* Actes de la conférence organisée à Marseille les 2 et 3 février 1998. «Comment valider les compétences dans une société de la connaissance?», 1998.

International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). *IEA Studies.* Disponible sur le WWW: <http://www.iea.nl/Home/Studies/studies.html>

International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA); Keeves J.P. *The World of School Learning. Selected Key Findings from 35 Years of IEA Research.* The Hague: IEA, 1995.

International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen.* Delft: IEA, 2001.

Johnson, B; Lundvall, B-A. Promoting Innovation Systems as a Response to the Globalising Learning Economy. *Estudos Tematicos, Nota Tecnica* 4, Rio de Janeiro, 2000.

Kellaghan, T. *Using assessment to improve the Quality of Education.* Paper prepared for the International Working Group on Education, Florence, 14-16 June 2000.

La Borderie, R. Les grands noms de l'éducation. *Collection 128*. Paris: Nathan Université, 2001.

Lundvall, B; Johnson, B. The Learning Economy. *Journal of Industry Studies,* Vol. 1, No 2, 1994.

Noah, H.J.; Eckstein, M.A. International Study of School Achievement. In *Notes on Education, 1974,* CLERC's Electronic Book, Doing Comparative Education: Three Decades of Collaboration, Part III: Achievement, Assessment, and Evaluating Learning. Disponible sur le WWW: <http://www.hku.hk/cerc/3c.html>

OCDE. *The Knowledge-Based Economy.* Paris: OCDE, 1996.

OCDE. Statistique Canada. *Littératie et société du savoir: nouveaux résultats de l'enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes.* Paris: OCDE, 1997.

OCDE. Statistique Canada. *La littératie à l'ère de l'information: rapport final de l'enquête internationale sur la littératie des adultes.* Paris: OCDE, 2000.

OCDE. Analyse des politiques d'éducation. *Education et compétences.* Paris: OCDE, 2001a.

OCDE. *Connaissances et compétences: des atouts pour la vie.* Premiers résultats de PISA 2000. Paris: OCDE, 2001c.

OCDE. *Defining and Selecting Key Competencies.* Paris: OCDE, 2001b.

OCDE. *L'école de demain. Quel avenir pour nos écoles.* Paris: OCDE, 2001d.

Pelgrum, W.J. European Network for Educational Research on Assessment, Effectiveness and Innovation (EU-AEI), Final Report 1998. Disponible sur le WWW: <http://www.to.utwente.nl/prj/euaei/index.htm>

Perkins, D.N. Teaching for Understanding. In *American Educator: The Professional Journal of the American Federation of Teachers,* Vol.17, No 3, pp. 8, 28-35, Fall 1993. Disponible sur le WWW: <http://www.astc.org/resource/educator/teachund.htm>

Perkins, D.N.; Salomon, G. *The science and Art of Transfer, Transfer at Risk.* Disponible sur le WWW: <http://learnweb.harvard.edu/alps/thinking/docs/trancost.htm>

Perrenoud P. Construire des compétences dès l'école. *Pratiques et enjeux pédagogiques.* Paris: ESF éditeur, 1997.

Perspectives. Disponible sur le WWW: <http://www.geocities.com/learningenvironments/perspectives.html>

Public Sector Benchmarking Service (PSBS). Partnership between the Cabinet Office and HM Customs & Excise, United Kingdom 2002.

Renard, P. *Les Indicateurs internationaux de l'enseignement.* Bruxelles: AFEC, 2001.

Rey, B. Les compétences transversales en question. Collection Pédagogies. Paris: ESF éditeur, 1996.

Romainville, M. A la recherche des compétences transversales. In *Forum Pédagogie*, Nov. 1994, p.18-22.

Romainville, M. L'irrésistible ascension du terme compétence en éducation. *Enjeux*, n° 37/38, mars/juin 1996.

Romainville, M. *Et maintenant, que vais-je faire? Les implications didactiques de l'approche par compétences.* Namur: Facultés universitaires, 2000.

Snow, C.; Tabors, P. *Intergenerational Transfer of Literacy.* Harvard Graduate School of Education, 1996. Disponible sur le WWW: <http://www.ed.gov/pubs/FamLit/transfer.html>

Theory Into Practice (TIP) database. Disponible sur le WWW: <http://tip.psychology.org/bruner.html>

Tuijnman, A.C.; Postlethwaite, T.N. (ed). *Monitoring The Standards of Education.* Papers in honor of John P. Keeves. Oxford: Pergamon, 1994.

Tuijnman, A.; Schuller, T. *Lifelong Learning Policy and Research. Proceedings of an International Symposium.* London: Portland Press, 2001.

UNESCO. International Bureau of Education (IBE). International Academy of Education (IAE). How Children Learn. *Educational Practices Series* 7. Geneva: IBE, 2001.

United Kingdom Presidency of the European Union. Lifelong Learning Conference, Manchester 17-19 May 1998. *The Learning Age: Towards a Europe of Knowledge.* Disponible sur le WWW: <http://www.lifelonglearning.dfee.gov.uk/conference/front.htm>

World Conference on Education for All. World Declaration on Education for All and Framework for Action to meet Basic Learning Needs. New York: WCEFA, 1990. Disponible sur le WWW: <http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/background/jomtien_declaration.shtml>

Remerciements

Unité européenne d'Eurydice

Auteur de l'étude: Angelika Harvey
Coordination technique et relecture des épreuves: Gisèle De Lel
Secrétariat: Olivier Biron, Fabian Colard
Recherche bibliographique et documentaire: Colette Vanandruel

Unités nationales d'Eurydice
Contributions nationales

Union européenne	
Belgique/België	
• Communauté française	Dominique Barthélémy, Dominique Denis
• Communauté germanophone	Leonhard Schifflers
• Communauté flamande	Responsabilité conjointe au sein de l'unité
Danmark	Responsabilité conjointe au sein de l'unité
Bundesrepublik Deutschland	
• Länder	Responsabilité conjointe du sein de l'unité en coopération avec Prof. Klaus Hasemann
Ellada	Antigoni Faragoulitaki, Anastasia Liapi
España	Irene Arrimadas Gómez, Ana Isabel Martín Ramos, Alberto Alcalá
France	Responsabilité conjointe au sein de l'unité
Ireland	Responsabilité conjointe au sein de l'unité
Italia	Inspecteur Chiara Croce
Luxembourg	Responsabilité conjointe au sein de l'unité
Nederland	Drs. G.H. de Ruiter
Österreich	Erich Svecnik (Zentrum für Schulentwicklung)
Portugal	Responsabilité conjointe au sein de l'unité
Suomi/Finland	Eurydice Finlande et ministère de l'éducation
Sverige	Eurydice Suède et ministère de l'éducation
United Kingdom	
• England, Wales and Northern Ireland	Responsabilité conjointe au sein de l'unité
• Scotland	Responsabilité conjointe au sein de l'unité

Réseau Eurydice

UNION EUROPÉENNE

BELGIQUE / BELGIË
Unité francophone d'Eurydice
Ministère de la Communauté française
Direction des Relations internationales
Bureau 6A/002
Boulevard Leopold II 44
1080 Bruxelles

Vlaamse Eurydice-Eenheid
Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap
Departement Onderwijs
Afdeling Beleidscoördinatie
Hendrik Consciencegebouw 5C11
Koning Albert II - laan 15
1210 Brussel

Agentur Eurydice
Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft
Agentur für Europäische Programme
Quartum Centre
Hütte 79 / Bk 28
4700 Eupen

DANMARK
Eurydice's Informationskontor i Danmark
Institutionsstyrelsen
Undervisningsministeriet
Frederiksholms Kanal 21
1220 København K

BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND
Eurydice-Informationsstelle beim
Bundesministerium für Bildung und Forschung
Hannoversche Strasse 28-30
11055 Berlin

Eurydice-Informationsstelle der Länder
im Sekretariat der Kultusministerkonferenz
Lennéstrasse 6
53113 Bonn

ELLADA
Eurydice Unit
Ministry of National Education and Religious Affairs
Direction CEE – Section C
Mitropoleos 15
10185 Athens

ESPAÑA
Unidad de Eurydice
Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
CIDE – Centro de Investigación y Documentación Educativa
c/General Oraá 55
28006 Madrid

FRANCE
Unité d'Eurydice
Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche
Délégation aux relations internationales et à la coopération
Centre de ressources pour l'information internationale
Rue de Grenelle 110
75357 Paris

IRELAND
Eurydice Unit
International Section
Department of Education and Science
Marlborough Street
Dublin 1

ITALIA
Unità di Eurydice
Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca
c/o INDIRE
Via M. Buonarroti 10
50122 Firenze

LUXEMBOURG
Unité d'Eurydice
Ministère de la Culture, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (CEDIES)
Route de Longwy 280
1940 Luxembourg

NEDERLAND
Eurydice Eenheid Nederland
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen
Afd. Informatiediensten D073
Postbus 25000 – Europaweg 4
2700 LZ Zoetermeer

ÖSTERREICH
Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur – Abt. I/6b
Eurydice-Informationsstelle
Minoritenplatz 5
1014 Wien

PORTUGAL
Unidade de Eurydice
Ministério da Educação
Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento (DAPP)
Av. 24 de Julho 134
1350 Lisboa

SUOMI / FINLAND
Eurydice Finland
National Board of Education
P.O. Box 380
00531 Helsinki

SVERIGE
Eurydice Unit
Ministry of Education and Science
Drottninggatan 16
103 33 Stockholm

UNITED KINGDOM
Eurydice Unit for England, Wales and Northern Ireland
National Foundation for Educational Research (NFER)
The Mere, Upton Park
Slough, Berkshire SL1 2DQ

Eurydice Unit Scotland
International Relations Branch
Scottish Executive Education Department
Area 1 - B (CP)
Victoria Quay
Edinburgh EH6 6QQ

PAYS DE L'AELE/EEE

ÍSLAND
Eurydice Unit
Ministry of Education, Science and Culture
Division of Evaluation and Supervision
Sölvhólsgata 4
150 Reykjavik

LIECHTENSTEIN
Nationale Eurydice-Informationsstelle
Schulamt
Austrasse 79
9490 Vaduz

NORGE
Eurydice Unit
Ministry of Education and Research
Department for Policy Analysis and International Affairs
P.O. Box 8119 Dep.
0032 Oslo

Pays candidats

BĂLGARIJA
Eurydice Unit
Equivalence and Information Centre
International Relations Department
Ministry of Education and Science
2A, Kniaz Dondukov Bld
1000 Sofia

ČESKÁ REPUBLIKA
Eurydice Unit
Institute for Information on Education
Senovážné nám. 26
11006 Praha 06

EESTI
Eurydice Unit
Estonian Ministry of Education
Tallinn Office
11 Tonismägi St.
15192 Tallinn

KYPROS
Eurydice Unit
Ministry of Education and Culture
Kimonos and Thoukydidou
1434 Nicosia

LATVIJA
Eurydice Unit
Ministry of Education and Science
Department of European Integration and Coordination of International Assistance Programmes
Valnu 2
1050 Riga

LIETUVA
Eurydice Unit
Ministry of Education and Science
A. Volano 2/7
2691 Vilnius

MAGYARORSZÁG
Eurydice Unit
Ministry of Education
Szalay u. 10-14
1054 Budapest

MALTA
Eurydice Unit
Education Officer (statistics)
Department of Planning and Development
Education Division
Floriana CMR 02

POLSKA
Eurydice Unit
Foundation for the Development of the Education System
Socrates Agency
Mokotowska 43
00-551 Warsaw

ROMÂNIA
Eurydice Unit
Socrates National Agency
1 Schitu Magureanu – 2nd Floor
70626 Bucharest

SLOVENIJA
Eurydice Unit
Ministry of Education, Science and Sport
Office for School Education of the Republic of Slovenia
Trubarjeva 5
1000 Ljubljana

SLOVENSKÁ REPUBLIKA
Eurydice Unit
Slovak Academic Association for International Cooperation
Socrates National Agency
Staré grunty 52
842 44 Bratislava

Compétences clés. Un concept en développement dans l'enseignement général obligatoire.

Eurydice

Bruxelles: Eurydice

2002 - 190 p.

ISBN 2-87116-347-2

Descripteurs: Compétence, Acquisition de connaissances, Enseignement obligatoire, Enseignement primaire, Enseignement secondaire, Secondaire premier cycle, Evaluation, Elève, Certification, Soutien pédagogique, Difficulté de l'apprentissage, Union européenne

EURYDICE, le réseau d'information sur l'éducation en Europe

EURYDICE a pour vocation de produire une information fiable et comparable sur les systèmes et les politiques nationales en matière d'éducation. **EURYDICE** joue ainsi un rôle d'observatoire, mettant en évidence tant la diversité des systèmes éducatifs que leurs tendances communes.

Au service des responsables politiques et du monde de l'éducation, **EURYDICE** élabore et publie:

- des analyses descriptives régulièrement mises à jour sur l'organisation des systèmes éducatifs;
- des études comparatives sur des thèmes spécifiques d'intérêt communautaire;
- des indicateurs sur les différents niveaux d'enseignement, du préprimaire jusqu'à l'enseignement supérieur.

EURYDICE dispose en outre d'une base de données très détaillée sur les systèmes éducatifs en Europe, EURYBASE.

Par la diffusion des résultats de ses travaux, EURYDICE favorise une plus grande compréhension mutuelle sur la diversité des systèmes et sur les problématiques communes qui les traversent.

EURYDICE existe depuis 1980 et est partie intégrante du programme Socrates d'action communautaire en matière d'éducation. Le réseau est composé d'unités nationales et d'une unité européenne. Mises sur pied par les ministères de l'éducation, les unités nationales sont présentes dans 30 pays: les 15 pays de l'Union, les 3 pays de l'AELE/EEE, 10 pays d'Europe centrale et orientale, Chypre et Malte. Elles apportent et vérifient l'information de base nécessaire aux travaux du réseau. Créée à l'initiative de la Commission européenne, l'unité européenne basée à Bruxelles est chargée d'animer et de coordonner les activités du réseau, et d'élaborer les analyses comparatives et les bases de données.

EURYDICE sur Internet – http://www.eurydice.org