

**TENDANCES MONDIALES
ET DEVELOPPEMENT DES CURRICULA
Cecilia Braslavsky**

**Colloque international : L'éducation dans tous ses états - influences
européennes et internationales sur les politiques nationales d'éducation et de
formation**

**Association francophone d'éducation comparée (AFEC)
Bruxelles, 9-12 mai 2001.**

1. **Les tendances du développement contemporain et les besoins éducatifs**
Former des personnes actives dans un contexte de forts changements
Contrecarrer les inégalités sociales et défier la violence
Traiter la diversité avec créativité
Préparer les individus à réinventer la politique
Préparer les individus à assumer des décisions personnelles plus nombreuses, plus variées et plus complexes
Inclure le progrès technique et éviter ses effets paradoxaux
2. **Les changements éducatifs du changement de siècle**
3. **Le curriculum comme axe structurant du changement éducatif**
La reconceptualisation du curriculum comme cadre dense et souple
Les nouveaux processus de définition des curriculums
Les nouveaux curriculums
4. **Les conflits des changements**
5. **Réflexions finales**
Bibliographie citée

La chute du mur de Berlin et l'accélération des processus de mondialisation ont déclenché dans le monde un changement de civilisation comparable à celui qui s'est produit au XVe siècle.

Ce processus de changement de civilisation naît aussi de la conjugaison d'une série de transformations dans presque toutes les dimensions de l'activité humaine qui confère à l'ensemble une amplitude et une profondeur supérieures à leur somme. Dans ce contexte, on prend de nouveau conscience de la place qu'occupent la connaissance et l'éducation dans les sociétés, des chances qu'elles offrent (Toffler, 1990; Thurow, 1996), et des risques que comporte leur processus actuel de répartition (Tedesco, 2000).

La présente contribution tente de réfléchir aux défis que ce changement de civilisation lance aux systèmes de l'éducation et aux institutions établies, en particulier dans la perspective du curriculum et des efforts menés pour le réformer à court et moyen terme et propose des hypothèses en ce qui concerne l'existence d'un processus de « globalisation du curriculum offert aux enseignants et apprenants ». Finalement cette contribution essaie de montrer certaines tensions et de poser certaines questions aux chercheurs qui pourraient aider à approfondir l'état du savoir et la capacité d'action dans ce domaine. L'article est spécialement issu des échanges au niveau international et de la participation personnelle et institutionnelle dans un certain nombre de processus de développement du curriculum et non d'une recherche systématique qui reste à entamer.



1. Les tendances du développement contemporain et les besoins éducatifs.

L'actuel changement de civilisation crée au moins six nouveaux besoins éducatifs associés à chacun des groupes de tendances convergentes de changement : i) former des personnes actives qui savent apprendre à apprendre, plutôt que des travailleurs spécialisés pour occuper des postes de travail prédéfinis, ii) contrecarrer les inégalités croissantes et leurs conséquences en termes de pauvreté et de marginalisation, iii) considérer la diversité comme une réalité précieuse et différente de l'inégalité, iv) former des individus capables de recréer la politique, v) préparer les individus à un éventail toujours plus large de décisions personnelles, et vi) préparer les individus à introduire et en même temps à faire face aux effets paradoxaux du progrès technique.



Former des personnes actives dans un contexte de forts changements.

La mondialisation et le caractère transnational du marché du travail font référence aux manifestations actuelles de changements amorcés il y a longtemps, mais qui ont connu une forte accélération dans la période récente. La mondialisation et le caractère transnational du travail signifient notamment que le capital comme les entreprises et les travailleurs ont la possibilité de se déplacer d'un pays à l'autre afin de mieux « coller » aux besoins et aux disponibilités de leurs capacités et offres mutuelles.

Ces processus économiques posent différents défis à l'éducation. La diminution du volume de travail nécessaire pour satisfaire les besoins essentiels des sociétés soulève la question du retard de l'entrée sur le marché du travail et du prolongement de la scolarité obligatoire, englobant les secteurs de l'offre éducative destinés aux jeunes et aux adolescents. D'autre part, la rapidité des changements des caractéristiques professionnelles réactualise l'ancien objectif pédagogique qui demandait d'apprendre à apprendre, le transformant en un impératif socio-économique et personnel. En même temps, la perte de la capacité de création d'emplois des secteurs agricole et industriel conduit à repenser la formation pour le travail et à demander de l'associer avec la formation pour les services et avec des activités administratives, même dans la

production agricole et industrielle. Enfin, la croissance du secteur informel par rapport au secteur formel de l'économie amène à supposer qu'il est très indiqué que tous les jeunes apprennent à entreprendre. Les récents progrès scientifiques et technologiques transforment peu à peu les professions : les travaux manuels tendront à disparaître comme option de vie en raison des solutions robotisées dans de larges secteurs des économies; alors que dans d'autres, on conservera des économies submergées de formes très anciennes. Ceux qui demeureront dans ces économies n'auront guère d'occasions d'améliorer leur qualité de vie.

Dans l'ensemble, les nouvelles tendances de l'économie obligent à poser avec force les questions du sens de l'éducation, de l'identité des niveaux des systèmes éducatifs et de l'existence de spécialisations précoces, des contenus et méthodes d'enseignement, c'est-à-dire du curriculum.

Pendant la dernière décennie, l'idée selon laquelle l'éducation formelle devrait avoir pour objectif non pas la formation pour le marché du travail, tel qu'il est organisé dans une période déterminée, mais plutôt la formation pour le changement et la multiactivité (Gorz, 1998) et pour l'alternance entre des périodes de travail et de chômage, spécialement dans les pays du sud. Mais il en est ainsi, il faudrait cependant se demander en même temps comment résoudre la question de la formation pour des travaux spécifiques qui exigent des qualifications également spécifiques, même quand ces travaux sont destinés à disparaître ou à se transformer très rapidement.



Contrecarrer les inégalités sociales et défier la violence.

D'autre part, l'une des caractéristiques les plus complexes et aux conséquences les moins prévisibles qui découlent des nouvelles modalités de développement économique est l'approfondissement des inégalités sociales existantes et l'apparition de nouvelles inégalités en les transformant en marginalisation (Fitoussi et Rosanvallon, 1997; Altimir, 1997; Minujin, 1999). Dans ces conditions, il serait très difficile de parvenir à vivre ensemble, d'assurer la croissance économique et la démocratie. La violence quotidienne grandirait sans cesse, prenant la forme d'une sorte de guérilla permanente, mais sans finalité politique de réforme ou de révolution sociale (Rifkin, 1996).

La structure en niveaux des systèmes éducatifs des XIXe et XXe siècles, inventée en Europe, supposait que les élites n'avaient besoin d'aucune formation liée aux activités de production et de distribution de biens et services et que – de leur côté – les travailleurs manuels, et même ceux de qualifications intermédiaires et supérieures, ne nécessitaient aucune formation liée à l'approfondissement de leurs connaissances du fonctionnement socio-économique et de vastes horizons culturels. Cette structure était construite pour intégrer - tout en soutenant certaines inégalités sociales - des opportunités (si on veut contrôler) pour la mobilité sociale.

Pour cela, il est nécessaire de réinventer les structures des systèmes éducatifs pour que tous les parcours éducatifs contiennent des composants humanistes et technologiques d'une part et de l'autre des possibilités de formation contextualisée à la solution des problèmes (Araujo et Oliveira, 1994; De Moura Castro, 1984). Cette association permettrait en outre d'apprendre à tous à penser mieux et à faire mieux. De fait, de plus en plus de données empiriques montrent dans le monde que la combinaison des deux types d'apprentissage renforce la qualité de chacun d'entre eux et permet de trouver des solutions à des problèmes qui n'en ont pas encore.

Pour contrecarrer les inégalités qui aboutissent à une marginalisation croissante, il faut également renforcer la formation aux valeurs. En effet, l'existence de la marginalisation oblige à faire en sorte que les individus comprennent la nécessité de cohésion et y adhèrent, tout en refusant la polarisation sociale. En d'autres termes, l'éducation doit promouvoir la construction d'une forte conscience collective du fait qu'une répartition inégale et arbitraire de l'accès aux biens économiques, sociaux et culturels constitue non seulement une violation des droits de l'homme de quelques-uns, mais aussi un risque pour la survie de tous.



Traiter la diversité avec créativité.

Historiquement, les systèmes éducatifs ont été pensés pour « transmettre la culture des générations adultes aux jeunes générations ». Cette position contenait cinq postulats qui sont actuellement discutables : i) les jeunes générations ne possèdent pas de culture propre et n'opposent donc aucune résistance à l'apprentissage de contenus et à l'adoption des modèles culturels des adultes ; ii) la culture adulte est homogène ; iii) les jeunes générations sont aussi homogènes ; iv) la culture adulte et, comme partie de celle-ci, les caractéristiques de la production et des structures des connaissances sont stables à travers le temps ; et v) les systèmes éducatifs et les écoles sont le principal système expert dans la transmission de l'information.

Ces dernières années, on assiste à une reconnaissance de l'hétérogénéité culturelle et des cultures historiquement subordonnées, en particulier des cultures autochtones (Calderón et Dos Santos, 1998; Martín-Barbero, 1998), à l'apparition et au renforcement des cultures juvéniles, par des productions et des consommations qui se produisent hors du circuit scolaire (voir par exemple Semán et Vila, 1999 ; Obiols et di Segni de Obiols, 1994), et à une restructuration des connaissances. Avec l'émergence d'un nouveau système scientifique-technologique-productif (Lesourne, 1993), les limites entre les disciplines académiques ne cessent de s'effacer et de se redessiner et de fortes articulations internes se produisent qui, néanmoins, durent peu. Dans ce contexte, de vastes domaines de disciplines structurés pendant la deuxième moitié du XXe siècle n'entrent pas dans l'enseignement secondaire alors que des domaines de discipline quelque peu obsolètes y demeurent.

Le système éducatif doit accepter l'existence des nouvelles technologies de l'information et de la communication et décider à concourir ou coopérer avec elles.



Préparer les individus à réinventer la politique.

Beaucoup de pays ont lancé ces dernières décennies des processus de démocratisation (Lipset, 2000). Mais en même temps, de vastes secteurs sociaux qui vivent sous des régimes démocratiques cherchent des solutions pour transformer les manières de faire de la politique, c'est-à-dire toutes les définitions et les actions liées à la chose publique. Ces recherches sont associées autant à une crise de représentation et de légitimité qu'aux changements dans les formes d'insertion économique, à la croissance de l'exclusion sociale, aux restructurations du monde des communications. D'après certains acteurs, ce processus a donné lieu au modèle de « société de marché », réfractaire aux compromis collectifs et productrice de malaise et de désenchantement (Lechner, 1999). Pour d'autres, en revanche, ce sont de nouvelles opportunités de participation qui apparaissent (Minc, 2000 ; Beck, 1993 ; Musel, 2001).

Dans tous les cas, les hypothèses supposent la nécessité de remettre en question la politique, la démocratie et son rapport avec l'éducation. Il y a quelques décennies dans la majeure partie du monde, lorsqu'on cherchait les liens entre démocratie et éducation. Les défis éducatifs qui se posaient consistaient fondamentalement à former les électeurs et les représentants et fonctionnaires d'un Etat de droit.

Dans cette situation, les ambitions à l'égard des contributions de l'éducation à la démocratie grandissent.

Dans cet élargissement conceptuel, de nouvelles questions acquièrent une place toujours plus prépondérante au rang des priorités et aussi comme défis pour l'éducation. Certaines d'entre elles sont l'enseignement des droits de l'homme, d'un point de vue conceptuel et de vie, le respect des différences et l'intégration des jeunes présentant des besoins éducatifs spéciaux, les liaisons entre démocratie et contextes culturels.



Préparer les individus à assumer des décisions personnelles plus nombreuses, plus variées et plus complexes.

Les découvertes de la biologie et les transformations de la structure familiale sont quelques-uns des phénomènes récents qui amènent un élargissement et un changement qualitatif du spectre en face duquel les personnes peuvent et doivent prendre des décisions (Rifkin, 1998).

La possibilité biologique de la reproduction de l'espèce par des mécanismes qui font appel de manière croissante à des dispositifs et des artifices technologiques et

l'intervention décroissante de l'amour entre les personnes permettra – d'un point de vue objectif – de décider d'une autre manière la descendance et la reproduction de l'espèce en tant que telle. Le clonage, aujourd'hui imparfait et aux conséquences imprévisibles, sera toujours plus perfectionné et aura des résultats plus prévisibles. D'un côté, la variété des formes de famille, parmi lesquelles on pourra opter, augmentera dans certains horizons culturels : les couples d'homosexuels, les couples d'âges toujours plus désassortis et d'autres que l'on ne peut même pas imaginer seront nettement plus fréquents. D'un autre côté, les possibilités d'émigrer et de faire face à de nouveaux défis de socialisation augmenteront également.



Inclure le progrès technique et éviter ses effets paradoxaux.

La variété des décisions que l'on doit prendre se rapporte non seulement à des questions d'ordre plus personnel, dans le sens souligné au paragraphe précédent, mais aussi à des thèmes relatifs à l'environnement.

En effet, beaucoup d'avancées technologiques ont permis en peu de temps d'améliorer l'espérance de vie et la qualité de vie des personnes. Cependant, ce progrès est associé à des processus qui présentent de nombreux effets paradoxaux. Parmi ces processus, on peut mentionner à titre d'exemple les problèmes issus de l'introduction de fertilisants, de l'utilisation sans discrimination du pétrole et d'autres sources d'énergie non renouvelables, et de l'administration d'antibiotiques à grande échelle.

Même les technologies sociales atteignent leurs limites. Par exemple, quand la Prusse a introduit la retraite rémunérée, l'espérance de vie et de travail des personnes oscillait autour de 60 ans. Quand cette idée s'est étendue à de vastes régions du monde, personne n'aurait pu prévoir l'évolution actuelle de l'espérance de vie. Aujourd'hui, dans certaines régions du monde, les découvertes de la biologie et de la médecine multiplient les centenaires et permettent d'envisager d'atteindre l'âge de 150 ans.

Le maintien des tendances à l'expansion de l'espérance de vie et à l'amélioration de la qualité de vie est mis en échec par les paradoxes du progrès technique et des formes d'organisation sociale qui l'ont rendu possible. Cette situation crée une angoisse croissante (Senneth, 2000 ; Reich, 2000) et les personnes qui ont été formées par des systèmes éducatifs fonctionnant sous un régime d'exploitation de l'environnement sans limites ni assurances et dans la stabilité de l'après-guerre risquent de ne pas trouver « sa place ».

En conséquence, le désir de promouvoir la durabilité et la cohésion de l'humanité devrait non seulement conduire à renforcer une éducation orientée vers la promotion entre la formation pour la créativité et dans une éthique de la responsabilité et de la solidarité mais être capable de soutenir en même temps des identités personnelles stables.

La créativité est la capacité d'inventer des solutions neuves. Sans une éthique de la responsabilité et de la solidarité, la créativité peut contribuer à la mort de l'humanité. La formation à la créativité est extrêmement complexe. Elle inclut la promotion de la pensée divergente, l'apprentissage rigoureux de procédures en vigueur dont on sait qu'elles sont inopérantes, pour pouvoir les rénover, la capacité d'anticiper, le sens esthétique, la connaissance d'une variété de langues verbales et non verbales, et la combinaison de pensées et de sensibilités différentes.

Les structures éducatives inventées pour la sélection dans une économie et une société stratifiées mais intégratrices et les curriculums inventés pour la répétition, non seulement d'une idée ou d'un concept, mais de tout un paradigme de civilisation, atteignent leurs limites. Les formes de relation avec la nature et les formes d'organisation sociale qui ont permis les progrès des XVIIIe et XIXe siècles sont mises en échec par la mondialisation et ses conséquences, et par le progrès technique et ses paradoxes. On dispose des orientations nécessaires pour éduquer les personnes de manière qu'elles puissent mener des activités de changement pendant plus de 100 ans, contrecarrer les inégalités et défier la violence en incluant le progrès technique, mais en réduisant ses paradoxes tout en renforçant sa capacité d'orientation.



2. Les changements éducatifs du changement de siècle.

Dans le contexte des tendances mentionnées, il est possible d'identifier un ensemble de propositions et de lignes d'action de réforme en cours dans différents systèmes éducatifs nationaux, qui sont orientées par la prise de conscience des besoins signalés et par la volonté politique d'y trouver des réponses. Ces propositions et lignes d'action sont différentes selon les régions. Malheureusement, il semble que les pays où se concentre la pauvreté se contentent pour le moment de répéter l'expansion des structures éducatives et, dans une forte mesure, également des curriculums inventés en Occident pour les XIXe et XXe siècles, sans une conscience claire de leur inadéquation. Ils adoptent aussi avec peu de capacité de récréation des aspects des nouvelles solutions qui sont proposées pour l'Occident après plus de 100 ans de développement éducatif. Ils sont guidés par l'angoisse face aux inégalités croissantes au niveau mondial et l'ambition de l'inclusion, mais il est peu probable que ces stratégies puissent contribuer notablement à améliorer leur situation comparée.

D'autre part, dans les sociétés modernes (Etats-Unis d'Amérique, Europe, Japon, Australie) et en Amérique latine et d'autres zones de modernisation intermédiaire, on généralise un ensemble de tendances de changement qui se réfèrent à tous les aspects des systèmes éducatifs, entre autres aux aspects structurels, organisationnels et du curriculum.

Du point de vue structurel, on peut proposer l'hypothèse selon laquelle les trois tendances les plus importantes sont : i) le remplacement de systèmes éducatifs organisés en niveaux avec des passages difficiles et excluants par des systèmes éducatifs organisés en cycles

avec des passages aisés et intégrateurs, ii) le remplacement des modalités d'enseignement secondaire organisées conformément aux secteurs classiques des économies de la première moitié du XXe siècle par la poursuite d'un enseignement de base qui inclut des options organisées pour rendre compte de la diversité des intérêts des jeunes, iii) le remplacement de la professionnalisation précoce associée à certaines de ces modalités par des options de formation technique et professionnelle modulaire parallèles ou successives au dernier tronc de l'enseignement de base (qui continue à s'appeler secondaire du second cycle et occupe en général les 10e/11e et 12e années de la scolarité obligatoire).

A l'origine, l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire étaient des voies alternatives autonomes d'enseignement formel pour les secteurs subalternes ou dirigeants des sociétés européennes. Ses inventeurs ne les ont pas conçus comme deux moments dans un système éducatif structuré par niveaux, mais comme deux segments dans un système éducatif structuré en voies parallèles, pour une société stratifiée, qui pourraient être décrits graphiquement comme des blocs superposés et presque sans relations ni possibilités de passer de l'un à l'autre. Cet ensemble de blocs superposés n'avait même pas la forme de la pyramide dont nous avons parlé, mais celle d'un vaste rectangle inférieur placé à l'horizontale – l'école primaire existait pour ceux qui le composaient – et un mince rectangle intermédiaire placé à la verticale coiffé d'une pointe. Les lycées français et les gymnases allemands, par exemple, formaient pour le mince rectangle vertical et l'université s'adressait à la pointe supérieure.

L'émergence des classes moyennes européennes et la transformation progressive de cette société stratifiée en une pyramide de classes avec des possibilités de mobilité ascendante, qui a eu lieu à partir de la moitié du XIXe siècle et s'est accélérée après la seconde guerre mondiale et jusqu'aux années 70, a amené une longue période de refonte des systèmes éducatifs. Cette refonte a eu comme axe le positionnement de l'enseignement secondaire à la suite de l'enseignement primaire, superposant deux modèles institutionnels très différents, sans les réformer profondément (Muller, Ringer et Simon, 1992).

A l'intérieur du niveau moyen, cette nouvelle configuration s'est orientée vers une spécialisation de l'enseignement secondaire en trois modalités qui coïncidaient avec les secteurs des économies industrielles mûres et qui devaient former aux métiers de ceux qui occupaient le secteur intermédiaire de la pyramide : le commercial pour les services d'alors, l'industriel pour le travail en usine et les écoles agrotechniques pour les métiers qui incorporaient le progrès technique dans le secteur primaire des économies.

L'idée d'une « école compréhensive » de longue durée ou envisagée comme une continuité naturelle de l'école primaire, conçue non seulement pour la formation de tous les citoyens, mais aussi pour la formation de citoyens rendus égaux par une éducation commune (Hargreaves, 1982), a pris de la force en Europe dans les années 50. Cette proposition émanait des premiers diagnostics sur la « révolution scientifique et technologique », de l'intuition de changements progressifs dans la structure des professions et de la volonté de promouvoir une redistribution des possibilités de travail et d'insertion sociale.

Si l'idée de l'école compréhensive a suscité à ses débuts de fortes résistances, elle s'est peu à peu imposée car elle permettait de créer plus facilement des passerelles entre différents itinéraires éducatifs et d'instaurer des processus d'homologation des premières années d'un enseignement secondaire long.

D'autre part, au cours des dernières décennies, une évolution a également eu lieu autour de la question de la différence horizontale à l'intérieur des offres éducatives pour les jeunes et les adolescents. Ainsi que nous l'avons indiqué, vers 1950, presque tous les pays du monde disposaient de modalités adéquates pour former les jeunes aux métiers de la pyramide de la société industrielle mûre européenne. Le baccalauréat offrait aux jeunes une formation propédeutique de caractère logique, linguistique et mathématique afin qu'ils accèdent ensuite à l'université. Les écoles commerciales, industrielles et normales offraient aux jeunes une formation professionnelle de caractère plus contextuel leur permettant d'occuper ensuite un poste de technicien moyen dans l'agriculture, dans l'industrie ou dans les services commerciaux et éducatifs. En Europe et en Afrique, les modalités étaient les mêmes sur le papier. Car le papier, à la différence des sociétés et des économies, résiste à tout.

Après 1950, les deux changements les plus marquants ont consisté à transférer dans un ensemble de pays, par exemple dans presque toute l'Amérique latine, la formation des maîtres pour les écoles primaires du niveau moyen au niveau supérieur non universitaire ou universitaire et à faire en sorte que les diplômés des écoles techniques et agricoles puissent accéder à des études supérieures et universitaires. Parallèlement, d'autres solutions de changement ont eu peu d'impact, par exemple l'introduction de plans d'alternance inspirés en Allemagne pour les années équivalant à un niveau secondaire de premier cycle pour des sociétés qui n'ont rien à voir avec la société allemande.

L'équilibre entre les innovations réussies et les propositions ayant eu peu d'impact dans les années 60, 70 et 80 a inauguré une tendance à dissocier la formation pour un poste de travail de l'enseignement secondaire, tendant à promouvoir le transfert de la première vers le niveau supérieur. L'Australie a été l'un des pays pionniers dans cette direction.

La continuité de cette tendance sous forme homogène a au moins trois risques. Le premier, comme cela a été en partie indiqué, est que l'on crée en Afrique, en Asie ou en Amérique latine, des modèles institutionnels totalement étrangers aux économies et aux sociétés de ces régions; le deuxième est que – surtout dans les pays les plus pauvres – toute offre gratuite de formation professionnelle disparaisse pour les métiers qui exigent une qualification réservée. Le troisième est que l'on refuse des chances aux jeunes des secteurs populaires, qui apprennent mieux par des méthodologies pédagogiques contextualisées dans l'action.

Conséquence des changements mentionnés, la diversité de structures, considérée auparavant comme une hérésie contre l'équité, commence à être jugée dans certains pays comme une option pour obtenir une plus grande pertinence organisationnelle dans des contextes divers.

Parallèlement, on a encouragé « l'autonomie de l'école », qui a tardé à être élaborée dans deux traditions différentes. Le premier par ordre chronologique est associé à la promotion de la liberté de choix. Le deuxième est associé à la promotion de la créativité pédagogique. Ce deuxième plan adopte d'une façon tendancielle d'autres appellations : « autogestion », « auto-administration », « autonomie de moyens, mais pas d'objectifs ».

Pendant les premières étapes de promotion de l'autonomie scolaire, beaucoup de pays ne prêtaient pas attention à des questions comme l'évaluation, l'information, le curriculum et la formation à de nouvelles qualifications professionnelles pour une nouvelle forme d'exercice des politiques et des pratiques éducatives. A notre sens, ce manque d'attention cachait une perte de sens des objectifs de l'éducation en général et de l'enseignement secondaire en particulier. A mesure que l'on a pris conscience de l'importance de la compétitivité nationale dans le contexte de la mondialisation, du progrès technique comme facteur de compétitivité nationale et de la variable éducation comme élément pertinent pour l'introduction du progrès technique, beaucoup de pays ont commencé à s'intéresser davantage aux dispositifs de contrôle de la qualité de l'éducation, et de la construction et diffusion de l'information. En conséquence, plusieurs pays qui en étaient jusqu'alors dépourvus ont mis en place des systèmes d'administration d'épreuves normalisées aux étudiants et de procédures de publication de leurs résultats. Leur justification était qu'un public mieux informé pouvait prendre de meilleures décisions individuelles qui – dans l'ensemble – produiraient une meilleure situation collective. Les réformes orientées vers les résultats quantifiables sont très controversées, spécialement dans quelques pays du sud.



3. Le curriculum comme axe structurant du changement éducatif.

Vers la fin du XXe siècle, il est devenu évident que changer les structures et évaluer ne garantirait pas en soi une meilleure qualité de l'éducation, qu'il était nécessaire de promouvoir. C'est pourquoi, peu à peu, de cadre d'orientation pour la promotion éducative, le curriculum est devenu un axe central des débats et des réformes éducatives. Actuellement, les questions relatives au curriculum sont, sous une forme ou une autre, au centre de la réflexion, du débat et des politiques sur l'éducation dans le monde entier. Qu'enseigner ? Comment organiser les propositions ? Comment concilier les demandes dérivant de toutes les tendances mentionnées ? Comment progresser dans des pays où il y a tant de différences ? Dans le cadre de ces recherches, on a avancé au « niveau mondial » dans quatre directions : i) réinventer le concept même de curriculum en progressant encore dans sa différenciation par rapport au concept des plans et programmes et en repensant les caractéristiques qu'il doit avoir, ii) diversifier les méthodologies utilisées pour son élaboration, iii) introduire des changements dans les aspects qui régulent les cursus scolaires, c'est-à-dire dans les questions structurelles et iv) introduire des changements dans les propositions de contenus et de méthodologies d'enseignement.



La reconceptualisation du curriculum comme cadre dense et souple.

Traditionnellement, les documents normatifs des processus éducatifs étaient les plans et programmes. Les plans d'études définissaient les disciplines à enseigner, leur poids relatif en termes d'heures et la répartition des heures dans chaque semaine de façon homogène pour toute une année scolaire. Les programmes définissaient les contenus à enseigner dans chaque discipline, d'abord seulement sous la forme de données ou concepts et ensuite dans certains cas aussi sous la forme de procédures, par exemple pour les sciences naturelles à travers l'inclusion de certaines méthodes de laboratoire. Progressivement, ces derniers ont peu à peu introduit le concept d'objectifs auxquels devaient répondre les contenus. Au niveau primaire, on a ajouté les ressources et les activités à utiliser. Pour le secondaire, on a souvent adjoint une bibliographie de référence. Dans les deux cas, on a mentionné certains éléments relatifs à l'évaluation des apprentissages des élèves, mais jamais de questions liées à la vie institutionnelle, considérée comme « naturelle » telle qu'elle avait été conçue au moment de la fondation des systèmes éducatifs nationaux occidentaux.

Aussi bien les plans que les programmes étaient dans un certain sens des dispositifs pauvres et rigides. Cela signifie qu'ils se référaient seulement à certains des éléments qui interviennent dans les processus éducatifs et qu'ils le faisaient en définissant des voies rigides. A mesure que l'on prenait conscience de la nécessité d'un nouveau type de réglementation, s'éloignant de la réglementation liée aux systèmes pyramidaux hiérarchiques conçues à l'image de la stratification socio-économique, on a également tenté d'avancer dans la conception d'un nouveau type de matériel d'orientation : le curriculum. Le curriculum est conçu à la fois comme un outil de travail dans la classe et comme un contrat entre ce que la société attend de l'école et ce que ses responsables acceptent qu'elle offre en termes de contenus à enseigner et d'expériences institutionnelles.

Comme réaction à la rigidité des plans et programmes dans de nombreux pays – et de la majeure partie de la production pédagogique – on a mis l'accent sur la nécessité de faire preuve de souplesse pour permettre de déployer la créativité pédagogique souhaitée dans le contexte de l'approfondissement de l'autonomie scolaire et produire en conséquence la créativité individuelle nécessaire.

Mais on a confondu souplesse avec pauvreté. La pauvreté ou la richesse d'un curriculum dépend de sa densité. En effet, la densité d'un curriculum se réfère à la quantité d'éléments qu'il offre pour faciliter l'autogestion des institutions, sortir de l'uniformité homogénéisante et paralysante, mais en même temps éviter l'anomie. Un curriculum est dense quand il contient des éléments relatifs à toutes les variables sur lesquelles les écoles doivent prendre des décisions. Sa souplesse ou sa rigidité dépendent de son élasticité et non de sa densité élevée (riche) ou faible (pauvre). La souplesse se construit par la manière dont le curriculum se réfère à chacune des dimensions sur lesquelles il faut prendre des décisions. Ainsi, un curriculum riche offre des critères et des exemples; mais non des informations uniques qui doivent être mémorisées ou des activités uniques à imiter. Il propose aussi des charges horaires, mais présentées sous la forme de minimums

et de maximums et sur de longues périodes; et non comme le nombre d'heures hebdomadaires à respecter strictement.

Beaucoup des changements de curriculum ayant confondu densité et élasticité ont produit, par exemple dans beaucoup de pays d'Amérique latine, de nombreux effets paradoxaux (Braslavsky, 1999). Soucieux de désacraliser les prescriptions anciennes et de tenir compte de la diversité, ils ont offert des idées vastes et ouvertes, rédigées dans le style d'un bon essai de pédagogie. Dans les faits, les écoles n'ont pu s'accommoder de tels dispositifs. La consigne de « laisser les écoles libres » de choisir leurs contenus et leurs méthodologies éducatives a laissé les écoles désarmées face à des réalités très complexes et changeantes. Le résultat n'a pas été la créativité espérée mais l'anomie et, dans beaucoup de cas, un recul dans la qualité de l'apprentissage des étudiants.

Sensibilisées à quelques-uns des processus mentionnés dans la première section, en particulier l'aggravation des inégalités, ces dernières années, de nombreuses autorités, par exemple au Chili, chargées de concevoir les curriculums ont décidé de tenter un nouveau type de construction, souple et dense à la fois. Cette recherche se produit en même temps que l'on tente de doter les curriculums d'une plus grande légitimité et qualité en modifiant leurs processus de définition.



Les nouveaux processus de définition des curriculums.

Les plans et programmes d'enseignement étaient produits par des équipes techniques restreintes et formées de professeurs. Le postulat sous-jacent était qu'ils étaient légitimés par deux caractéristiques de ces équipes : i) avoir été choisies par les autorités politiques et ii) leurs connaissances expertes, liées aux disciplines et méthodologies d'enseignement.

La massification de l'éducation et le croissant mécontentement soulevé dans le contexte de l'écart entre besoins, demandes et processus éducatifs ont amené les responsables de l'élaboration des curriculums à concevoir de nouveaux mécanismes de définition de ce nouvel instrument d'orientation.

Les nouveaux mécanismes d'orientation tentent de tenir compte de plusieurs des phénomènes mentionnés dans la première section de cet article, par exemple le fait qu'actuellement de nombreuses connaissances ne se forment pas à l'école, mais dans le monde de la production matérielle et symbolique (entreprises de tous types, églises, mouvements musicaux, etc.). Leur axe consiste en l'inclusion de nouveaux acteurs dans les processus de définition du curriculum.

Ces nouveaux mécanismes semblent plus fréquents dans les pays où la légitimité politique est plus faible et moins à même de transférer une partie d'elle-même aux équipes technico-professionnelles désignées par les pouvoirs publics ou dans les pays qui ont pris fortement conscience de la nécessité de rompre avec les traditions éducatives et

ont décidé qu'il était impossible de laisser des décisions éducatives explosives dans les mains d'une corporation intimement liée à tout ce qui est en jeu, c'est-à-dire les enseignants.

Sur la base de ce processus, de nombreux pays, par exemple l'Argentine (Braslavsky, 1998), Malte (Macelli, 2001), ou la Slovénie (Strajn, 2000) ont conçu des opérations complexes de consultation qui ont associé des industriels, des étudiants, des ecclésiastiques, etc. et aussi des enseignants. Certains de ces processus, comme les trois mentionnés, se réfèrent au curriculum de l'enseignement élémentaire et secondaire. D'autres abordent des aspects du curriculum, mais s'inscrivent dans des processus plus vastes de réflexion et de révision de l'ensemble de l'éducation.

Les produits de ces processus sont habituellement raisonnablement stables, ils arrivent à un équilibre tentant entre l'actualisation conceptuelle d'un côté et l'orientation des valeurs de l'autre, mais, en revanche, on ne sait pas dans quelle mesure ils parviennent à marquer la vie quotidienne des écoles. Dans tous les cas, ces produits comme ceux qui sont élaborés par des processus moins participatifs, mais à forte légitimation professionnelle dans des sociétés stables (Rosenmund, 2000), partagent aussi d'autres caractéristiques que nous allons examiner. Il faut aussi signaler que dans d'autres pays, comme dans certains Etats du Golf, des changements du curriculum se font dans le cadre d'une modernisation de la société par l'Etat comme on la connaissait dans quelques pays européens et latino-américains au XIXe siècle, de même qu'africains après la décolonisation, bien que l'on obtienne des produits avec des propositions convergentes.



Les nouveaux curriculums.

Les nouveaux curriculum de pays et régions diverses ont en commun une série d'aspects de caractère général et un ensemble d'orientations propres à chaque domaine de la connaissance ou de la discipline.

En ce qui concerne les aspects les plus généraux, il convient de signaler au moins cinq convergences : i) tenir compte et approfondir la souplesse structurelle ; ii) orienter toute la formation vers la formation de compétences ; iii) tenter de réduire la fragmentation en encourageant les pratiques pédagogiques inter et multidisciplinaires ; iv) introduire des options pour les élèves, dans des systèmes où elles n'existaient pas ; v) récupérer la pédagogie par projets. On ne soulèvera pas ici les questions structurelles auxquelles on a déjà fait référence.

La prise de conscience de la caducité des connaissances et la conviction que « l'éducation est ce qui reste quand on a tout oublié » encouragent une recherche très intense d'identification et de mise en opération des « compétences », qui n'avance pas toujours dans la même direction. Dans les pays plus développés et dans des situations où les traditions humanistes ont davantage de capacité d'intervention, on entend par compétences la capacité des personnes à faire et penser en même temps; les compétences

produisent des développements qui motivent la créativité et la conscience historique génétique en incorporant la promotion des aptitudes intellectuelles supérieures. Dans d'autres pays, on met en exergue les « life skills » ou activités pour la vie quotidienne, qui pourraient arriver à confiner les personnes formées dans cette philosophie aux choses locales et connues. En tout cas, il faut aussi reconnaître que cette orientation est une réaction par rapport à l'inefficacité des pédagogies traditionnelles verbalistes largement diffusées dans des zones périphériques du développement économique et social aux XIX^e et XX^e siècles.

Pour réagir contre l'inadéquation des périodes scolaires courtes et la dotation d'informations sans rapport entre elles, on a encouragé la création de domaines au lieu de disciplines. De manière parfois superficielle, sans convaincre les enseignants et sans les préparer, on se propose de remplacer, par exemple, l'histoire, la géographie, la sociologie par un domaine appelé « sciences sociales ». Dans beaucoup de cas, les professeurs, en particulier dans l'enseignement secondaire, font de la résistance. Ils élaborent des contre-projets dans la micropolitique des écoles. Rien ne change.

Dans certains pays et pour certaines questions, les marges d'option pour les élèves s'accroissent de manière organique, stimulante et en ligne avec l'accroissement des possibilités de participation aux processus de mondialisation. L'Australie, par exemple, a introduit il y a quelques années un programme intitulé « Hundred languages other than English », qui permet l'inclusion dans les écoles secondaires de langues aussi différentes que le japonais, le thaïlandais ou le philippin. Mais en même temps, certains pays réduisent l'enseignement linguistique à la langue d'origine et la langue nationale, comme dans le cas de la Bolivie; ou à la langue nationale et l'anglais, comme dans le cas d'Oman. Les conséquences de chaque option ne sont pas claires. Leurs risques oui (Braslavsky, 1999). Les avantages comparés de ceux dont l'anglais est la langue maternelle sont évidents et difficiles à compenser.

La récupération de la pédagogie par projets, inventée à la fin du XIX^e siècle et au début du XX^e siècle dans les écoles privées européennes et transférée depuis – au début sans succès – aux écoles étatiques, s'efforce de promouvoir la créativité et l'esprit d'entreprise. Là où les enseignants possèdent une solide formation culturelle et où l'on dispose des ressources ou de dispositifs de promotion appropriés, elle a un retentissement évident sur la formation des étudiants. C'est le cas de nombreuses écoles secondaires d'Argentine, du Chili, de France, du Portugal ou des Pays-Bas. Mais là où ces caractéristiques n'existent pas, le temps qui pourrait être utilisé pour des apprentissages instrumentaux de base pour lesquels certains maîtres et enseignants sont préparés, produit aussi des effets paradoxaux. Le temps consacré aux projets n'est pas comptabilisé en temps d'apprentissage, mais en temps d'interaction sociale, parfois plus et d'autres fois moins productive d'apprentissages communicatifs et de valeurs de solidarité.

D'autres changements se réfèrent à la manière d'aborder chaque ensemble de connaissances. Dans de nombreux pays de tous les continents, on a avancé dans la proposition des approches communicatives pour l'enseignement des langues. En mathématiques, les propositions formalistes ont cédé la place à des contenus liés à la

probabilité, la statistique et les utilisations des mathématiques pour formuler des modèles d'interprétation. En sciences sociales, les propositions axées sur l'enseignement de processus ont gagné du terrain, aux dépens de la transmission de l'information. Presque dans tous les nouveaux curriculum on intègre l'enseignement des droits de l'homme et à la démocratie. Les efforts pour initier les garçons et les filles à la multiperspective et à la controverse ont redoublé. Mais, en même temps, ont redoublé également les approches à une formation patriotique, comment elle a été utilisée dans certains pays dont la tradition de l'Etat-république n'est pas suffisamment forte. Le concept d'alphabétisation scientifique a été construit. Les perspectives environnementales ont progressé. En éducation physique, les méthodes militaristes sont dans certains pays abandonnées mais continuent dans d'autres. Dans l'éducation artistique, on encourage avec plus d'énergie l'idée de la production et de la créativité.

Les changements dans ces manières d'aborder les ensembles de connaissances sont tout aussi difficiles à réaliser dans la pratique que les quatre changements généraux sélectionnés. De nombreux indices le prouvent, mais on dispose encore de peu de preuves systématiques produites par la recherche. La recherche sur les conflits qui existent « seulement » pour produire les changements d'orientation est également insuffisante. A la section suivante, nous les abordons, pour terminer ensuite avec une réflexion finale sur ce que la détection de ces conflits permet de prévoir sur les conflits que vont créer les efforts pour avancer plus rapidement et plus globalement vers une éducation qui réponde aux besoins qualitatifs d'une civilisation inclusive et plus juste.



4. Les conflits des changements.

L'expansion et les changements de l'éducation, en particulier les changements dans le curriculum, créent dans le monde entier de multiples conflits, qui diffèrent également d'un pays à l'autre. Cet article a pu en prévoir quelques-uns, d'autres non.

Ces conflits peuvent être organisés en trois grands groupes : i) liés aux tensions entre l'éducation et les modèles de développement, ii) liés aux nouvelles visions de l'éducation et des traditions et iii) liés à l'organisation de l'appareil institutionnel public et de ses formes de promouvoir les changements dans l'éducation.

Parmi les conflits liés aux tensions entre l'éducation et les modèles de développement les plus habituels opposent: i) la nécessité d'organiser des espaces d'insertion et d'apprentissage pour tous et les limitations des budgets alloués à l'éducation; ii) la certitude d'un monde d'activités en évolution qui exige une préparation polyvalente et les besoins immédiats de formation pour occuper des postes dans les économies formelles et informelles actuelles; iii) les contenus demandés par la mondialisation et l'ouverture, comme l'anglais, et d'autres exigés par la revendication de la diversité et l'identité des peuples autochtones, comme leurs langues propres; et iv) la reconnaissance de la nécessité de transformer les institutions scolaires en véritables écoles des enfants et des jeunes et la crainte que ces mêmes enfants et jeunes inspirent dans beaucoup de sociétés.

Les enseignants et les vieux modèles pédagogiques sont dans l'axe des conflits liés aux tensions entre les nouvelles visions de l'éducation des jeunes et les traditions de l'enseignement secondaire, par exemple : i) entre la nécessité de transformer la structure de niveaux et de modalités et l'organisation en disciplines des écoles secondaires et ii) entre la conviction et le désir de changer des enseignants et leur crainte de perdre leurs droits professionnels acquis dans le cadre de tendances à moyen et long terme qui ont comporté récemment des phases dans lesquelles ils ont connu des reculs de leurs revenus réels, iii) entre les propositions de formation des compétences et les connaissances dont disposent les maîtres et les enseignants, qui trouvent les propositions attrayantes, mais reconnaissent qu'ils « ne savent pas comment faire » et iv) entre les demandes et les investissements croissants en formation d'enseignants et l'utilisation de méthodologies pédagogiques répétitives et dépassées, qui ne sont pas dans la ligne des propositions de changement du curriculum.

Enfin, il existe une série de tensions liées à la nécessité de libérer la créativité pédagogique des institutions éducatives, des communautés et du professorat en renforçant en même temps la capacité d'orientation et de promotion des Etats nationaux. En effet, l'analyse des réformes éducatives des années 80 et du début des années 90 dans plusieurs pays du monde a montré que si l'on recherche la qualité et l'équité éducatives, il n'est pas possible de démonter les vieux appareils bureaucratiques des ministères de l'éducation sans mettre en place de nouvelles instances institutionnelles différentes pour orienter la réforme des systèmes éducatifs et l'innovation institutionnelle et promouvoir cette créativité. Dans ce sens, il est nécessaire de trouver de nouvelles formes institutionnelles sans reconstruire les dispositifs pyramidaux, hiérarchiques et autoritaires qui asphyxient la créativité des institutions éducatives, des communautés et du professorat. Les réformes actuelles sont encouragées en utilisant parfois de vieilles structures dynamisées par la volonté de dirigeants, des programmes d'investissement à court terme ou des structures institutionnelles transitoires. Il n'est pas souhaitable de revenir aux appareils bureaucratiques pesants et routiniers du passé, mais on ne peut pas non plus continuer avec des institutions aussi précaires.



5. Réflexions finales.

Il est certain qu'avec plus ou moins de tensions, les changements éducatifs et, en particulier, les changements du curriculum avancent rapidement dans les documents du monde entier dans des directions similaires et dans un nombre non négligeable d'établissements éducatifs de plusieurs régions. Jusqu'aux années 80, on disait, avec raison, que si un voyageur du XVIIIe siècle se réveillait de nos jours, il serait terriblement déconcerté partout, sauf dans les écoles. Aujourd'hui, il en va autrement et l'on peut affirmer que cela dépend de l'école où il se réveillerait et non pas du pays.

Il pourrait se retrouver en Australie dans une classe très ordonnée, presque autogérée, où 100 garçons et filles de 6 ans apprennent, guidés par une maîtresse que l'on n'entend presque pas; au Canada dans une classe d'enseignement secondaire où les jeunes réalisent

des productions de dessin assisté par un ordinateur; dans la cordillère des Andes dans une petite ville de 2000 habitants où les jeunes fréquentant un établissement d'enseignement secondaire public mènent un projet personnel ou collectif commercial de production de légumes et de fleurs, de pisciculture ou de confiserie qui leur permet ensuite de changer la qualité de vie de leur famille dans un environnement aride où il fallait importer les salades et qui était dépourvu de moyens d'existence en raison de la baisse du prix international de la laine. Notre voyageur aurait beaucoup de chances de trouver des institutions de ce type en Ecosse, en France, en Norvège ou aux Pays-Bas, pour ne citer que quelques pays. Dans certains pays du Golfe arabe, il pourrait être très surpris de voir des filles et des garçons qui travaillent ensemble assis en cercle pour résoudre des problèmes ou apprendre l'anglais avec l'ordinateur. Au Mozambique, il pourrait se réveiller au nord de la capitale dans un institut de formation des maîtres organisé par projets avec un curriculum modulaire, et qui compte sur l'appui de la coopération internationale danoise.

Mais il peut aussi se retrouver dans une école sous un arbre de n'importe quel pays africain ou dans un établissement bien équipé en Amérique du Nord où on répète des mots sans signification, où l'on confond le mythe – légitime – avec la science, ou bien dans toute autre région du monde dominée par l'intolérance, le respect de la tradition non élaborée ni internalisée, la critique radicalisée et méprisante envers l'autre.

La mondialisation de l'éducation et la diversité issues des traditions et de la divergence des moyens disponibles sont partout en même temps dans la vie quotidienne des systèmes éducatifs, malgré les tendances convergentes du curriculum. Parfois, le curriculum semble se construire dans le sens recherché. Mais plus souvent il semble un produit dérivé d'une combinaison explosive d'inégalités qui s'approfondissent sans intervention des politiques éducatives, sans l'existence d'une stratégie éducative globale sage et efficace, en suivant une dynamique propre et étrangère aux volontés humaines. Les sociologues critiques diraient que tout va mal. Les agents officiels des politiques éducatives diraient que l'on progresse. Les partisans de la mondialisation diraient que les meilleures traditions progressistes s'universalisent et les détracteurs que les inégalités s'approfondissent. Tous ont probablement raison et ont à la fois tort. On connaît probablement trop peu la réalité. La recherche et l'analyse de l'impact des changements doivent relever le défi qui consiste à produire des éléments pour un équilibre interprétatif et une meilleure stratégie internationale dans un monde où il n'est pas éthique – ni pragmatique – de mondialiser seulement le commerce et les problèmes.



Bibliographie citée

Altimir, O. 1997. Desigualdad, empleo y pobreza en América Latina: efectos del ajuste y del cambio en el estilo de desarrollo. *Desarrollo Económico* (Buenos Aires), n° 145, vol.

- Araujo y Oliveira. 1994. *La nueva empresa: el aprendizaje como parte del negocio*. Montevideo, CINTERFOR.
- Beck, Ulrich. 1993. *Die Erfindung des Politischen*. Francfort, Suhrkamp Verlag. [Versión en español: *La invención de la política*. México, Fondo de Cultura Económica, 1999]
- Braslavsky, C. 1998. El proceso contemporáneo de transformación curricular en la República Argentina. En: Filmus, D. (comp.), *Democracia, desarrollo e integración*, p. 365-402. Buenos Aires, Ed. Troquel.
- . 1999a. *Re-haciendo escuelas: hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana*. Santa Fe de Bogotá, D.C., Convenio Andrés Bello.
- . 1999b. Bilinguisme ou plurilinguisme. Les droits de l'homme et les langues étrangères. *Revue internationale d'éducation* (Sèvres), no. 24, décembre 1999, p. 59-65.
- Calderón, F.; Dos Santos, M. 1995. *Sociedades sin atajos. Cultura, Política y reestructuración económica en América Latina*. Buenos Aires, Paidós.
- Castells, M. 1997. *Las metamorfosis de la cuestión social*. Buenos Aires, Paidós.
- De Kerckhove, D. 1997. *Connected intelligence. The arrival of the web society*. Toronto, Somerville House Publishing.
- De Moura Castro, C. 1984. *Educación vocacional y productividad: alguna luz en la caja negra*, Centro nacional de Recursos Humanos. Brasilia, IPEA.
- Fitoussi, J.P.; Rosanvallon, P. 1997. *La nueva era de las desigualdades*. Buenos Aires, Ediciones Manantial.
- Goodson, I. 1995. *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor.
- Gorz, A. 1998. *Miserias del presente, riqueza de lo posible*. Buenos Aires, Paidós.
- Harasim, L.; Hiltz, S.; Teles, L.; Turoff, M. 1998. *Learning networks*. Cambridge, The Mit Press.
- Hargreaves, D. 1982. *The challenge for the comprehensive school. Culture, Curriculum and Community*. London, Routledge,.
- Hobsbawm, E. 1995. *Historia del siglo XX*. Madrid, Ed. Crítica.
- Lechner, N. 1999. Las condiciones de la gobernabilidad democrática en América Latina de fin de siglo. En: Filmus, D. (comp.), *Los noventa. Política, sociedad y cultura en América Latina y Argentina de fin de siglo*. Buenos Aires, FLACSO/Eudeba.

Lesourne, J. 1993. *Educación y Sociedad. Los desafíos del año 2000*. Barcelona, Gedisa.

Lipset, S.M. 2000. *Democracy in Asia and Africa*. Washington, D.C., Congressional Quarterly inc.

Macelli, T. 2001. Planning for Curriculum Review and related Education System Reform. Paper presented at the "Seminar on curriculum Change and Reform", Muscat (Oman), 16-21 February.

Martín-Barbero, Jesús. 1998. *De los medios a las mediaciones. Comunicación, Cultura y Hegemonía*. Quinta edición. Santa Fé de Bogotá, Convenio Andrés Bello.

Minc, A. 2000. *Www.capitalism.fr*. Paris, Grasset.

Meirieu, P. 2000. *L'école des parents: la grande explication*. Paris, Plon.

Minujín, A. 1999. ¿La gran exclusión? Vulnerabilidad y exclusión en América Latina. En: Filmus, D. (comp.), *op.cit.*

Muller, D.; Ringer, F.; Simon, B. 1992. *El desarrollo del sistema educativo moderno. Cambio estructural y reproducción social 1870-1920*. Madrid, Ministerio de Trabajo y Seguridad.

Mussel, Anne. 2001. *L'expérience politique des jeunes*. Paris, Presse de sciences Po.

Obiols, G. A.; di Segni de Obiols, S. 1994. *Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria. La crisis de la enseñanza media*. Buenos Aires, Kapelusz.

OECD. 1998. *Education at a glance. Indicators*. Paris, OECD.

Ortiz, R. 1998. *Otro Territorio. Ensayos sobre el mundo contemporáneo*. Santafé de Bogotá, Convenio Andrés Bello.

Pallop, R.; Pratt, K. 1999. *Building learning communities in cyberspace. Effective strategies for the online classroom*. San Francisco, Jossey-Bass.

Pandel, Hans-Jürgen. 1991. Geschichtlichkeit und Gesellschaftlichkeit im Geschichtsber-schreibung. En: Van Barries; Pandel; Rüsen (Hg), *Geschichtsbewusstsein empirisch*. Pfaffenwoeiles, Centurus-Verl.-Gs.

Rifkin, J. 1996. *El fin del trabajo*. Buenos Aires, Paidós.

———. 1998. *The Biotech Century. Harnessing the Gene and Remaking the World*. Nueva York, J.P. Tarcher/Putnam. [Versión en español: *El siglo de la tecnología*. Barcelona, Crítica, 1999.]

- Rosenmund, Moritz. 2000. Approaches to international comparative research on curricula and curriculum-making processes. *Journal of Curriculum Studies*, vol. 32, no. 5, p. 599-606.
- Rüsen, Jörn. 1982. Die vier Typen des historischen Erzählens. En: Kaselleck, Reinhard u.a. (Hrsg). *Formen der Geschichtsschreibung*. München (dfv), p. 514-605.
- Semán, P.; Vila, P. 1999. Rock chabón e identidad juvenil en la Argentina neo-liberal. En: Filmus, D. (comp.), *op.cit.*
- Senneth, Richard. 1998. *The corrosion of character: the personal consequences of work in the New Capitalism* W.W.. New York, Norton & Company [Versión en español: La corrosión del carácter. *Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Ed. Anagram, 2000.
- Strajn, Darko. 2000. Comprehensive school reform in Slovenia: a brief account. Paper presented at the "Intensive training workshop on curriculum development in Kosovo", Geneva, 1-10 December.
- Tedesco, J.C. 2000. *Educación en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica de Argentina, S.A.
- Toffler, Alvin. 1997. *Pourrions-nous vivre ensemble ? Egaux et différents*, Paris, Fayard. [Versión en español: *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1997.]