**Zeitschrift:** Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione

**Herausgeber:** Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

**Band:** 21 (1999)

**Heft:** 2

**Artikel:** Des plans d'études échelonnés pour des enseignants créatifs

**Autor:** Weiss, Jacques

**DOI:** https://doi.org/10.5169/seals-786130

**Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

**Conditions d'utilisation**

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

**Terms of use**

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

**Download PDF:** 02.07.2025

**ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch**

# Des plans d'études échelonnés pour des enseignants créatifs

*Jacques Weiss*

*Le tournant du siècle, et les mutations sociales et économiques qui l'accompagnent, incitent les instances politiques internationales et nationales à redéfinir les compétences et les connaissances nécessaires aux citoyens et aux professionnels de demain. L'OCDE, l'UNESCO, le Conseil de l'Europe ont entrepris cette réflexion prospective. Plusieurs Ministères de l'Education se sont également engagés dans ce travail comme en France ou au Québec. En Suisse romande, la Conférence intercantonale de l'Instruction publique a pour sa part planifié l'écriture d'un nouveau plan d'études cadre pour les écoles de la scolarité obligatoire.*

*Le présent article apporte une modeste contribution à cette réflexion. Il traite tout d'abord de l'articulation des compétences et des connaissances, et il en présente une illustration au travers d'une réalisation genevoise. Au-delà des définitions, le texte aborde ensuite la question de la stratégie de construction d'un plan d'études et de ses applications échelonnées et évolutives. Il tente notamment de concilier les contraintes nécessaires à une harmonisation des formations avec l'autonomie des établissements, indispensable à leur gestion dynamique.*

## Introduction

Pour construire des plans d'études, il convient au préalable de se poser quelques questions sur les savoirs que devraient acquérir les élèves.

En effet que devra-t-on savoir demain? Que doit-on enseigner aujourd'hui? Ces questions simples interrogent régulièrement les enseignants et les ensei-

gnantes. Ils trouvent habituellement des réponses dans les plans d'études et les moyens d'enseignement mis à leur disposition. Mais il arrive que ces réponses ne donnent plus tout à fait satisfaction, notamment lors de profondes mutations sociales ou à des moments particuliers de l'Histoire.

C'est notamment le cas en cette fin du XX$^{ème}$ siècle qui présente précisément l'une et l'autre de ces caractéristiques. Assurément, l'approche du passage au siècle et au millénaire suivant correspond à un basculement symbolique fort vers un temps nouveau, une époque que l'on pressent différente et peut-être même inquiétante. La situation socioéconomique ne peut que renforcer ce pressentiment de mutation majeure de la société. Le temps des trente glorieuses est bien passé. L'emploi n'est plus assuré. Les situations de vie deviennent plus précaires, la société a tendance à se bipolariser. Par ailleurs le travail se dématérialise, la vie sociale et professionnelle se complexifie.

Cet article a l'intention de présenter, dans un premier temps, l'état des réponses que l'on a tendance à donner, dans divers milieux, à la question des savoirs et des compétences de demain. Dans un second temps, nous en ferons l'examen critique, pour terminer par quelques illustrations concrètes.

## Les savoirs et les compétences de demain

Depuis le début des années 1990, les grandes organisations internationales, comme l'OCDE, le Conseil de l'Europe et l'UNESCO, ont engagé des réflexions sur les «compétences» de demain. Leurs travaux présentent de grandes convergences. Ils mettent tous en évidence l'importance de l'acquisition de compétences transversales, durables et instrumentales qui favorisent l'acquisition, dans la durée (tout au long de la vie), de savoirs et savoir-faire nouveaux.

L'UNESCO, dans le rapport Delors (1996), fait reposer l'éducation «tout au long de la vie» sur quatre apprentissages fondamentaux:

*«apprendre à connaître»,* qui combine une culture générale suffisamment étendue avec la possibilité de travailler en profondeur un petit nombre de matières – ce qui veut dire aussi: apprendre à apprendre, pour bénéficier des opportunités offertes par l'éducation tout au long de la vie;

*«apprendre à faire»* afin d'acquérir une qualification professionnelle et une compétence à agir dans le cadre des diverses expériences sociales;

*«apprendre à vivre ensemble»* en développant la compréhension de l'autre et la perception des interdépendances – réaliser des projets communs et se préparer à gérer les conflits – dans le respect des valeurs de pluralisme, de compréhension mutuelle et de paix;

*«apprendre à être»* pour mieux épanouir sa personnalité et être en mesure d'agir avec une capacité toujours renforcée d'autonomie, de jugement et de responsabilité personnelle.

Le Conseil de l'Europe (Hutmacher, 1996) a également dressé la liste des neuf savoirs des futurs jeunes européens. Il s'agit, pour eux, de savoir coopérer

et travailler en équipe, savoir utiliser les nouvelles technologies de l'information, savoir résoudre des problèmes, savoir mettre en relation ses connaissances et les organiser, savoir écouter et prendre en compte le point de vue d'autrui, savoir comprendre et parler plusieurs langues, savoir prendre des responsabilités, savoir faire face à l'incertitude et à la complexité et savoir mettre en relation les événements passés et présents.

Plusieurs pays ont également conduit des études sur ce thème. L'une des plus importantes est celle qu'a menée, sous la direction de Paul Inchauspé, le Groupe de travail du Ministère de l'éducation du Québec sur la réforme du curriculum, et publiée dans le rapport: «Réaffirmer l'école» (1997). Ce rapport appuie ses réflexions sur les travaux des Etats généraux de l'éducation et sur les publications du Conseil supérieur de l'éducation. Il présente les objectifs essentiels dans le domaine des compétences transversales et dans le domaine d'apprentissages disciplinaires. Les compétences transversales – intellectuelles, méthodologiques, de socialisation et de langue – constituent le «programme des programmes». Il est remis, pour orientation et application, à tous les enseignants, mais aussi aux autres professionnels de l'école qui ont charge éducative auprès des élèves. Quant aux savoirs essentiels par domaine disciplinaire, ils se rapportent aux langues, aux technologies-mathématiques-sciences, à l'univers social, aux arts et au développement personnel.

La Société pédagogique romande exprime les mêmes attentes à l'endroit de la formation et demande que les plans d'études fixent *«des objectifs durables, transdisciplinaires et de développement pour toute la scolarité»* (SPR, 1998).

Les orientations de ces propositions internationales, nationales et syndicales sont assurément convergentes, convergentes par la primauté donnée aux compétences sur les notions, les savoirs et les connaissances, mais convergentes aussi par la généralité et le flou des propositions émises qui gomment les difficultés de mise en œuvre et entretiennent souvent l'ambiguïté. Elles ne suscitent, à ce niveau, guère d'objections tant elles expriment d'évidentes nécessités. Montaigne déjà, au XVI$^{ème}$ siècle, ne souhaitait-il pas que *«les têtes soit bien faites plutôt que bien pleines»*? Plus près du nous, au début des années 1970, les experts invitaient également les enseignants à apprendre aux élèves à apprendre.

L'invitation à construire des compétences durables et transférables semble donc permanente et généralement admise par tous. Mais leur opérationalisation se heurte à de nombreux obstacles. Comment en effet acquérir et faire acquérir des compétences transversales? Comment apprendre à utiliser un outil intellectuel sans définir simultanément l'objet sur lequel l'appliquer? Existe-t-il d'ailleurs des outils cognitifs universels, applicables à n'importe quel objet? Le facteur g des psychométriciens, dit d'intelligence générale, serait-il ce «deus ex machina» qui permettrait à chacun de comprendre toutes les situations et de résoudre tous les problèmes? Ou n'existerait-il pas plutôt des montages singuliers compétences-objets?

Si après tant d'années, les réponses définitives à ces questions n'ont pas été trouvées, il serait prétentieux de croire que cet article pourrait y parvenir.

Essayons toutefois quelques réflexions.

## Pas de compétences sans connaissances

Sur le plan théorique, Rey et Perrenoud apportent des réponses à ces questions et les contributions les plus fécondes au débat sur les compétences. Leur regard critique et nuancé permet d'éviter le basculement trop simpliste d'une approche notionnelle et disciplinaire vers une approche exclusivement centrée sur les compétences. Perrenoud rappelle que la compétence n'existe pas sans la connaissance: *«Les compétences mobilisent des connaissances dont une grande partie sont et resteront d'ordre disciplinaire, aussi longtemps que l'organisation des savoirs savants distinguera des disciplines, chacune prenant en charge un niveau ou une composante de la réalité»* (Perrenoud, 1998, p. 51). Rey met en question la transversalité de la compétence en ce sens que le transfert d'une compétence d'une situation à une autre est loin d'être acquis. Il serait même plein d'incertitudes (Rey, 1996).

La transversalité «universelle» des compétences est donc discutée. Les compétences sont en effet indissociables de l'objet sur lequel elles s'appliquent et de la situation dans laquelle elles s'exercent. Résoudre un problème de mathématique mobilise des compétences autres que celles nécessaires à la résolution d'un problème mécanique ou à l'exposition d'une idée ou encore à la construction d'une argumentation. Et résoudre un problème de mathématique pour un petit vendeur du Brésil ou de la Nouvelle Guinée (Carraher et al., 1985 et 1988; Saxe, 1982) n'est pas comparable à la résolution d'un problème mathématique en situation scolaire.

Si la triade «compétence-discipline-situation» est nécessaire, l'articulation de ces composantes peut être ordonnée. Dans l'enseignement, la «mise en situation» est en effet première (objectif de 1er degré). Elle donne sens à l'action, l'oriente, la motive, alors que la «compétence» occupe une position seconde (objectif de second degré). Elle ne peut être en effet objet direct de la connaissance, apprise pour elle-même, évaluer comme telle. Quant à la «discipline», elle est fondatrice de l'activité cognitive, puisque c'est à partir d'elle que peuvent s'exercer des compétences particulières.

Le cas des ateliers de sciences dans l'enseignement secondaire neuchâtelois est à ce titre intéressant. Ces ateliers n'ont pas pour but premier de faire acquérir des connaissances particulières sur un aspect donné de la physique ou de la chimie, mais des attitudes et des savoir-faire propres à la démarche scientifique: élaboration de questions scientifiques, planification d'un travail expérimental, scientifique, précision et rigueur dans sa réalisation et dans l'analyse des données. Les élèves mènent donc, en petits groupes et dans un laboratoire, des recherches sur des thèmes divers qui sont autant d'occasions de mobiliser des compétences spécifiques comme expliciter un problème, définir les objectifs de la recherche, élaborer l'expérience, expérimenter et analyser les résultats. Un compte rendu d'expérience doit être rédigé.

En résumé, un plan d'études doit présenter les compétences à faire acquérir (objectifs de second niveau) à l'occasion de l'acquisition de savoirs disciplinaires particuliers (objectifs de premier niveau), également définis dans le plan

d'études. Il définit les savoirs incontournables comme la lecture et les opérations mathématiques, et des savoirs optionnels comme certaines périodes de l'histoire ou de la littérature mondiales.

En Suisse romande, divers travaux ont été menés dans cette perspective. Le canton de Genève a particulièrement cherché à élaborer des objectifs-noyaux, alors que l'IRDP esquissait des modalités de mise en œuvre de plans d'études échelonnés. Ces deux tentatives sont exposées ci-dessous à titre d'illustration.

## Des objectifs-noyaux

L'élaboration d'*objectifs-noyaux* par des formateurs et des enseignants genevois est une tentative intéressante et prometteuse d'opérationalisation de compétences complexes et de concrétisation de ce que peut être l'articulation d'une compétence de haut niveau de complexité avec des objectifs disciplinaires. A ce stade de l'élaboration, les objectifs-noyaux sont articulés autour de trois compétences transversales (tableau 1), ensemble de compétences considéré comme le projet global de la formation de l'élève: la communication, comme interaction avec l'environnement social, la résolution de problèmes et la gestion de ses propres apprentissages. Les compétences disciplinaires sont ensuite référées à ce projet global de formation et inscrites dans une approche didactique propre à la discipline considérée. Elles constituent autant d'objectifs-noyaux autour desquels gravite une constellation de composantes (graphique 1).

Tableau 1

| Interagir avec son environnement social: communiquer | Résoudre des problèmes | Gérer son fonctionnement et ses apprentissages |
|---|---|---|
| s'adapter à son environnement être ouvert aux autres et au monde<br>accepter la différence<br>respecter les règles<br>coopérer | s'approprier le contexte<br>organiser son activité<br>utiliser ses connaissances<br>conduire des démarches<br>vérifier<br>exploiter les résultats | désirer apprendre<br>faire des choix<br>chercher de l'aide<br>persévérer dans l'effort<br>s'autoévaluer, ajuster ses comportements<br>créer |

## Des plans d'études échelonnés

Ces objectifs-noyaux doivent pouvoir constituer le corps des futurs plans d'études-cadre planifiés par la Suisse romande. Ces plans d'études seront conçus comme un système d'objectifs qui *«doit permettre de contribuer à l'élaboration des situations didactiques, au pilotage des projets interdisciplinaires et à l'évaluation des élèves dans des situations larges.»* (Direction de l'enseigne-

Graphique 1

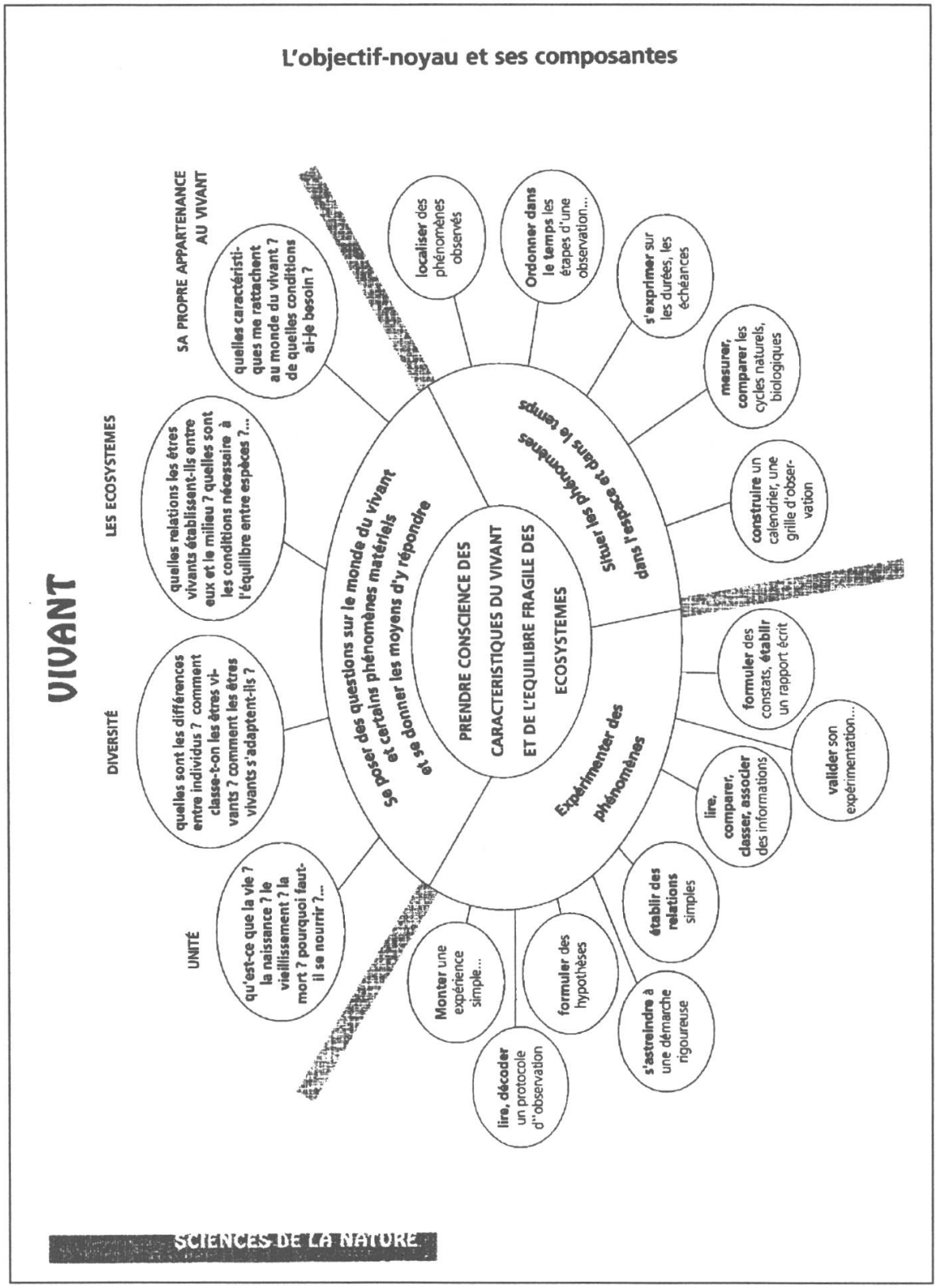


Schéma tiré de Direction de l'enseignement primaire (1998), p. 73.

ment primaire – Genève – 1998, p.4). Ils fixent l'horizon et le cadre de la formation, alors que le choix des parcours de formation, les escales et les moyens sont laissés aux établissements et aux enseignants. Cette conception rejoint ainsi une recommandation du Ministre Claude Allègre pour qui les programmes futurs devront être des cadrages nationaux, faiblement contraignants au sein desquels les enseignants pourront innover, créer, inventer (Allègre, 1998). Elle se trouve aussi parfaitement en accord avec Edgar Morin (1998) pour qui les programmes devront être transformés en *«guide d'orientation», privilégiant «les objets naturels (monde, terre, biosphère, vie humaine), qui constituent des noyaux organisateurs de connaissances et des nœuds gordiens de problèmes»* (Morin, 1998, p.11).

Cette manière de concevoir les plans d'études et leur application suppose une organisation décentralisée et un investissement de chacun, à son niveau, dans l'élaboration de l'organisation de la formation et de son contenu. Dans cette perspective, il appartient à l'autorité d'adopter un plan d'études-cadre (ou plan directeur) qui fixe les grandes orientations (finalités) de la formation et qui détermine les objectifs transversaux et disciplinaires généraux des différentes étapes de la formation (cycles ou unités de formation). Il revient également à cette autorité de fixer les modalités d'homologation et de contrôle des projets locaux de mises en œuvre (programme d'établissement).

A l'intérieur de ce cadre et afin d'atteindre les objectifs-noyaux et terminaux de la formation, les établissements et les enseignants doivent pouvoir disposer de marges de manœuvre. Celles-ci leur permettent de dessiner le profil original de leur école, caractérisée par exemple par une organisation propre (aménagement du temps et de l'espace), par des approches pédagogiques et par des modalités d'évaluation spécifiquement choisies par l'équipe des formateurs. *«Dans les écoles, les équipes, disciplinaires ou interdisciplinaires, feront les choix pédagogiques adaptés aux élèves à partir de l'instrument de travail qu'est le programme officiel. C'est pourquoi il ne faut plus proposer un modèle détaillé de mise en œuvre mais se contenter de donner quelques indications éclairant les enjeux de cette mise en œuvre»* (Inchauspé, 1997, p. 88).

Cette souplesse dans la réalisation des plans d'études ouvre donc des espaces d'initiative et favorise la créativité et l'innovation au sein des établissements. Mais leur mise œuvre suppose aussi des modalités et des instances de régulation (Dionnet, 1997) comme un Conseil de direction, un Conseil d'élèves et des intervenants extérieurs («accompagnateur régulateur» selon Petitpierre (1997) ou «coach» (Gather Thurler, 1996; Levin, 1995). Un accompagnement des projets est en effet nécessaire, assuré par des personnes externes, dites *«personnes-ressources»*. Par leur engagement dans plusieurs projets, ces intervenants externes bénéficient d'un regard extérieur aux établissements et se trouvent ainsi moins impliqués; ils mettent en perspective les propositions des enseignants avec les visées et conditions-cadre externes et internes du projet; ils peuvent aussi faciliter le changement ou tenter de débloquer une situation. Ils permettent de préparer l'émergence du projet d'établissement, de l'accompagner, d'apporter un regard extérieur, de mettre en contact l'établissement avec les réalisations antérieures et avec les résultats de la recherche.

## Une proposition pour la Suisse romande

La Conférence intercantonale de l'Instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) s'est donné comme tâche prioritaire la réécriture des plans d'études romands de la scolarité obligatoire, documents qui datent des années 70 et 80. Son intention est de mettre à la disposition des cantons des plans d'études-cadre articulés à une plus grande autonomie des établissements scolaires. Le projet s'inscrit donc parfaitement dans la perspective de «plan d'étude d'orientation» et de mise en application décentralisée, souple, créative et ajustée aux caractéristiques et aux besoins locaux. Une proposition de mise en œuvre a d'ores et déjà été élaborée et se trouve présentée dans le tableau 2 (Weiss, 1997).

Tableau 2

| | Type de document | Auteurs | Contenu | Validation |
|---|---|---|---|---|
| Suisse romande | Plans d'études-cadre | Commission romande des plans d'études-cadre formée d'enseignants des différents niveaux et de diverses disciplines ainsi que de personnes ressources | • Finalités de la formation<br>• Objectifs-noyaux, transversaux et disciplinaires de la formation des différentes étapes de la formation (cycles ou unités de formation)<br>• Moments de l'évaluation sommative en fin de cycle (niveaux 2, 6 et 9 par exemple) | la Conférence intercantonale de l'instruction publique de Suisse romande et du Tessin |
| Canton | Cahier de charge des établissements | Commission cantonale d'homologation et d'évaluation des programmes d'établissement, formée d'enseignants de différents niveaux scolaires et de diverses disciplines ainsi que de personnes ressources | • Modalités de mise en œuvre du plan-cadre et de contrôle de son application dans les espaces cantonaux de gestion pédagogique (établissement, cercle scolaire, etc)<br>• Modalités de l'évaluation sommative à la fin des cycles | L'autorité scolaire cantonale |
| Établissement | Programmes d'établissement | Groupe projet, formé de la Direction, des enseignants et des parents (év. élèves), ainsi que de personnes-ressources | • Profil de l'établissement, objectifs, organisation scolaire (aménagement du temps, de l'espace et des structures), approches pédagogiques et autoévaluation<br>• Modalités de l'évaluation interne des apprentissages des élèves | La Direction de l'établissement |

Selon ce schéma, l'élaboration des plans d'études est une œuvre collective, articulée et dynamique, qui se construit à plusieurs niveaux hiérarchiques et qui mobilise tous les partenaires de l'école. Goodlad (1979) distingue en effet le niveau sociétal des décideurs nationaux, le niveau institutionnel des directeurs et

des Conseils d'établissement, et le niveau pédagogique des enseignants dans leurs classes. Contrairement aux documents de la génération précédente, plus statiques, plus prescriptifs et plus formels, les plans d'études nouveaux contiennent en eux-mêmes les éléments de leur transformation en raison de l'intégration dans leur mise en œuvre même de procédures d'ajustements continus par la pratique régulière de l'autoévaluation.

A Genève par exemple, dans le cadre de la rénovation de l'enseignement primaire, cette conception évolutive des plans d'études et de l'organisation scolaire est proposée en vue de l'extension de la réforme à l'ensemble des classes. Le canton fixe un plan-cadre («cahier de charge» des écoles mentionné ci-dessus) qui fixe l'organisation en cycles d'apprentissage, les objectifs relatifs aux modes d'organisation de ces cycles, la responsabilité collective des enseignants, les formes de l'évaluation des élèves. Sur cette base, chaque école définit un projet sur lequel elle est appelée à rendre compte (Direction de l'enseignement primaire, 1999). Le «rendre compte» est en effet le corollaire nécessaire de l'autonomie et de la responsabilité données aux établissements. Il peut prendre plusieurs formes allant de l'évaluation externe la plus formelle à l'autoévaluation accompagnée la plus souple (Weiss, à paraître).

Dans ce contexte, le projet d'école ou d'établissement (Petitpierre, 1997; Gather-Thurler, 1996) apparaît comme un élément de la construction du plan d'études. Il en est le prolongement actif et évolutif qui permet d'ajuster les applications aux besoins locaux et aux progrès didactiques et éducatifs. Cela rejoint les propos du Ministre de l'éducation nationale française pour qui «*Il faut des cadrages nationaux, mais, dans ces cadres, il faut innover, adapter, inventer*» (Allègre, 1998, p. 10).

## Conclusion

Chacun est aujourd'hui convaincu de l'inefficacité et de l'inutilité de l'encyclopédisme et de l'accumulation de savoirs éphémères dans la formation. La connaissance est en effet devenue à la portée d'un large public grâce aux nouveaux moyens de communication. Les encyclopédies sont accessibles sur CD-ROM, eux-mêmes reliés à des bases de données situées sur Internet, et régulièrement remises à jour. Les avis sont également unanimes à reconnaître la priorité à accorder à des compétences durables et transférables comme résoudre des problèmes, argumenter une prise de position, analyser l'information. De cet accord sur les principes aux réalisations pratiques dans les classes, il y a toutefois un espace que cet article a tenté de combler en mettant en rapport compétences (transversales) et disciplines, plan d'études-cadre et objectifs-noyaux, et en esquissant des modalités de mise en œuvre à différents niveaux hiérarchiques de réalisation. Il s'agit autrement dit d'assurer l'ancrage et la concrétisation de ces compétences générales dans des disciplines pour lesquelles des contenus et des didactiques ont été progressivement élaborés et validés.

Les compétences y sont présentées comme interdépendantes des disciplines à propos desquelles elles s'exercent. Les objectifs-noyaux et leurs composantes constituent la construction complexe et transparente des compétences et des savoirs à maîtriser au terme d'une période de formation. Ils fixent l'horizon à atteindre, mais ils laissent d'importantes marges de liberté aux enseignants et aux établissements. Les orientations politiques de la formation, les objectifs-noyaux et le cahier de charge des établissements constituent donc conjointement le plan d'études-cadre. Quant aux établissements, ils disposent, à l'intérieur de ce cadre, des libertés nécessaires à l'élaboration collective d'un projet original en accord avec les orientations de la formation fixées par l'autorité scolaire.

## Références


Allègre, C. (1998). Discours de clôture. In Ph. Meirieu, C. Allègre & E. Morin, *Quels savoirs enseigner dans les lycées?: Colloque national, 28 et 29 avril 1998, Saint-Fons, Lyon* (pp. 1–12). Paris: Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie.

Carraher, T.N., Carraher, D.W. & Schliemann, A.D. (1985). Mathematics in the streets and in schools. *British journal of development psychology, 3*, 21–29.

Carraher, T.N., Schliemann, A.D. & Carraher, D.W. (1988). Mathematical concept in everyday life. In G.B. Saxe & M. Gearhart (Eds), *Children's mathematics*. San Francisco: Jossey-Bass.

Delors, J. (éd.). (1996). L'éducation: un trésor est caché dedans: rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle. Paris: Jacob: UNESCO.

Dionnet, S. (1997). *Evaluation des innovations d'établissement du Collège Notre-Dame de Mont-Roland (Dole, France)*. Neuchâtel: IRDP.

Direction de l'enseignement primaire. (1998). *Les objectifs-noyaux: des repères pour mieux maîtriser la progression des élèves, des objectifs de fin de 6P*. Genève: DIP *(+complément de 1999)*.

Direction de l'enseignement primaire (1999). Rénovation: vers l'extension. *Correspondances de l'enseignement primaire genevois, 7*, 4.

Gather Thurler, M. (1996). *Le projet d'établissement: quelques éléments pour construire un cadre conceptuel.* Fribourg: Université; Genève: Département de l'instruction publique.

Goodlad. J.L. (1979). *Curriculum inquiry: the study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.

Hutmacher, W. (1996). *Symposium sur «Compétences clés pour l'Europe», Berne (Suisse), 27–30 mars 1966: rapport général.* Strasbourg: Conseil de l'Europe, Conseil de la coopération culturelle (CDCC) *(version révisée)*.

Inchauspé, P. (éd.). (1997). *Réaffirmer l'école: prendre le virage du succès*. Québec: Ministère de l'éducation.

Levin, H.M. (1995). The «Accelerated schools» movement in the United States. In U.P. Trier (Ed.), *Analyse de l 'efficacité des systèmes de formation* (pp. 243–254). Berne: PNR33; Aarau: CSRE.

Martinet, P. (1998). *Objectifs de l'école & plan d'études cadre (PEC): texte d'orientation du Comité central de la SPR*. Genève: SPR.

Morin, E. (1998). Pourquoi et comment articuler les savoirs. In Ph. Meirieu, C. Allègre & E. Morin, *Quels savoirs enseigner dans les lycées?: Colloque national, 28 et 29 avril 1998, Saint-Fons, Lyon* (pp. 1–14). Paris: Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie.
Perrenoud, Ph. (1998). *Construire des compétences dès l'école*. Paris: ESF.
Petitpierre, C. (1997). *Projets d'établissement: construire l'école ensemble... mais pas à n'importe quel prix!: travail d'expert, actes de la Journée SPR du 12 mars 1997, hypothèses fortes de la SPR à juin 1997*. Genève: Société pédagogique romande (SPR).
Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris: ESF.
Saxe, G.B. (1982). Culture and development of numerical cognition: studies among the Oksapmin of Papua New Guinea. In C. Brainerd (Ed.), *Children logical and mathematical cognition*. New York: Springer Verlag.
Weiss, J. (1997). *Quels plans d'études et quelles compétences clés pour le XXIème siècle?: éléments pour une rénovation des plans d'études de la scolarité obligatoire de la Suisse romande*. Neuchâtel: IRDP.
Weiss, J. (à paraître). *L'évaluation interne et externe des établissements scolaires, des pratiques non-concurrentes*. Neuchâtel: IRDP.

# Gestaffelte Curricula für kreative Lehrkräfte

*Zusammenfassung*

Die Jahrhundertwende mit den damit verbundenen sozialen und ökonomischen Veränderungen regen die internationalen und nationalen politischen Instanzen dazu an, die Kompetenzen und das Wissen, welche für die Bürger und das Berufsleben von Morgen notwendig sein werden, neu zu definieren. Die OECD, die UNESCO und der Europarat haben die Diskussion in diese Richtung in Angriff genommen, genauso wie mehrere Erziehungsministerien, etwa in Frankreich oder im Québec. In der französischsprachigen Schweiz hat die Erziehungsdirektorenkonferenz die Neufassung von Rahmenlehrplänen für die obligatorische Volksschule geplant.

Die Überlegungen zu gestaffelten Curricula möchten zu dieser Reflexion beitragen. Zuerst wird die Problematik der Formulierung und Strukturierung der Kompetenzen und des Wissens diskutiert und anhand der Erfahrungen aus Genf dargestellt. Jenseits definitorischer Aspekte wird dann die Frage der Strategie angegangen: Wie sollen Lehrpläne konstruiert und im Rahmen eines gestaffelten und entwicklungsorientierten Ansatzes umgesetzt werden? Dabei geht es insbesondere um die Vermittlung zwischen den zur Harmonisierung der Ausbildung notwendigen verbindlichen Vorgaben einerseits und der für eine dynamische Gestaltung der Lehr- und Lernprozesse notwendigen Autonomie der einzelnen Schulen andererseits.

# Spread Curricula for creative teachers

*Summary*

With the turn of century, social and economic mutations incite the political authorities, both national and international, to redefine the competencies and knowledge that will be necessary for tomorrow's citizens and professionals. The OECD, UNESCO, the European Council undertook this prospective reflection. Like France and Quebec, several Educational Ministries have begun such work. In French speaking Switzerland, the «Intercantonal» Conference for Education has, for its part, decided to propose outlines of a curriculum for compulsory schooling. This article is a contribution to this reflection. Primarily, it deals with knowledge and the articulation of competencies, transversal or not. It presents an illustration of what has been accomplished at Geneva. Beyond definition, the text tackles the question of constructive strategy for a curriculum to be used step by step. It tries to reconcile the necessary constraints of the harmonisation of training with the autonomy of the establishments, essential for their dynamic management.

# Programmi scaglionati per insegnanti creativi

*Riassunto*

La svolta del secolo con i mutamenti sociali ed economici che l'accompagnano stimola le autorità politiche nazionali e internazionali a ridefinire le competenze e le conoscenze di cui dovrà disporre il cittadino di domani. L'OCDE, l'UNESCO e il Consiglio d'Europa stanno svolgendo questa riflessione al pari di numerosi ministeri dell'educazione come ad es. in Francia e nel Québec.
Nella Svizzera francese la Conferenza intercantonale dell'educazione pubblica ha da parte sua progettato la riscrittura dei programmi per la scuola obbligatoria. Questo articolo fornisce un contributo a questa riflessione. Affronta dapprima il problema delle competenze e delle conoscenze, illustrandolo attraverso l'esempio di ciò che si sta facendo a Ginevra. Al di là delle definizioni, l'articolo discute poi la strategia per la costruzione di programmi che abbiano un carattere evolutivo e scaglionato. Infine cerca di conciliare i vincoli necessari per un'armonizzazione delle formazioni con l'autonomia di cui gli istituti scolastici necessitano per una gestione dinamica.