



Éditions
UNESCO

Organisation
des Nations Unies
pour l'éducation,
la science et la culture

Repenser l'Éducation

Vers un bien commun mondial ?



Repenser l'Éducation

Vers un bien commun mondial ?

Publié en 2015 par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
7, place de Fontenay, 75352 Paris 07 SP, France

© UNESCO 2015

ISBN 978-92-3-200057-6

Cette publication est disponible en libre accès sous la licence Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). En utilisant le contenu de la présente publication, les utilisateurs acceptent les conditions d'utilisation de l'Archive en libre accès de l'UNESCO (<http://www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-en>).



Titre original : *Rethinking Education: Towards a global common good?*

Publié en 2015 par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

Les désignations employées dans cette publication et la présentation des données qui y figurent n'impliquent de la part de l'UNESCO aucune prise de position quant au statut juridique des pays, territoires, villes ou zones, ou de leurs autorités, ni quant au tracé de leurs frontières ou limites.

Les membres du Groupe d'experts de haut niveau sont responsables du choix et de la présentation des faits figurant dans cette publication ainsi que des opinions qui y sont exprimées, lesquelles ne sont pas nécessairement celles de l'UNESCO et n'engagent pas l'Organisation.

Création graphique : UNESCO

Crédit photo de la couverture : © Shutterstock / Arthimedes

Impression : UNESCO

Imprimé en France

Préface

De quelle éducation avons-nous besoin au XXI^e siècle ? Quelles en devraient être les finalités dans le contexte actuel, où les sociétés sont en pleine mutation ? Comment l'éducation doit-elle être organisée ? Telles sont les questions qui ont inspiré les idées exposées dans la présente publication.

Dans le même esprit que les deux rapports phares de l'UNESCO, intitulés respectivement *Apprendre à être* (1972) ou « Rapport Faure » et *L'éducation : un trésor est caché dedans* (1996) ou « Rapport Delors », je suis convaincue qu'il nous faut aujourd'hui avoir de nouveau un projet ambitieux pour l'éducation.

Car les temps sont troubles. Le monde rajeunit, et les aspirations aux droits de l'homme et à la dignité grandissent. Les sociétés sont plus connectées que jamais, mais l'intolérance et les conflits restent omniprésents. De nouvelles puissances émergent, mais les inégalités se creusent et la planète est sous pression. Les possibilités de mettre en place un développement durable et inclusif sont immenses, mais les défis à relever sont abrupts et complexes.

Le monde se transforme – l'éducation doit suivre. Partout, les sociétés subissent des mutations profondes, et de nouvelles formes d'éducation doivent donc être proposées pour permettre de développer les compétences dont les sociétés et les économies ont et auront besoin. Concrètement, cela signifie aller au-delà de la lecture, de l'écriture et du calcul et centrer l'action sur les environnements d'apprentissage, ainsi que sur de nouvelles méthodes d'apprentissage qui soient propices au renforcement de la justice, de l'équité sociale et de la solidarité mondiale. L'éducation doit enseigner comment vivre sur une planète sous pression. Elle doit viser l'alphabétisation culturelle, sur la base du respect et d'une dignité égale pour tous, et contribuer à tisser ensemble les dimensions sociale, économique et environnementale du développement durable.

C'est là une vision humaniste de l'éducation considérée comme un bien commun essentiel. Je crois que cette vision renoue avec les principes qui ont inspiré l'Acte constitutif de l'UNESCO, voilà 70 ans, tout en reflétant notre époque et ses exigences nouvelles.

L'éducation est essentielle au cadre mondial intégré des objectifs de développement durable. Elle est au cœur des efforts que nous déployons, d'une part pour nous adapter aux changements, et d'autre part pour transformer le monde dans lequel nous vivons. Une éducation de base de qualité constitue le fondement indispensable d'un apprentissage tout au long de la vie dans un monde complexe en évolution rapide.

Partout dans le monde, nous avons constaté de nets progrès dans l'élargissement des possibilités d'apprentissage offertes à tous. Nous devons néanmoins en tirer les bons enseignements si nous voulons définir la nouvelle voie à suivre pour continuer d'avancer. L'accès ne suffit pas ; nous devons maintenant mettre l'accent sur la qualité de l'éducation et la pertinence des apprentissages, sur ce que les enfants, les jeunes et les adultes apprennent effectivement. Certes la scolarisation et l'enseignement formel sont essentiels, mais nous devons élargir notre vision et encourager l'apprentissage tout au long de la vie. Certes il est décisif d'envoyer les filles à l'école primaire, mais nous devons les accompagner tout au long du secondaire et au-delà. Nous devons aussi cibler davantage les enseignants et les éducateurs, qui sont les agents du changement à tous les niveaux.

Il n'est de force de transformation plus puissante que l'éducation – pour promouvoir les droits de l'homme et la dignité, pour éliminer la pauvreté et approfondir la durabilité, pour construire un avenir meilleur pour tous, fondé sur l'égalité des droits et la justice sociale, le respect de la diversité culturelle, la solidarité internationale et le partage des responsabilités, qui sont autant d'éléments fondamentaux de notre humanité commune.

C'est pourquoi nous devons à nouveau voir les choses en grand et repenser l'éducation dans un monde en mutation. Pour cela, nous devons débattre et dialoguer à tous les niveaux, et c'est l'objectif de cette publication : formuler des aspirations et être une source d'inspiration, avec une vraie résonance pour l'époque nouvelle.



Irina Bokova
Directrice générale de l'UNESCO

Remerciements

Je me réjouis que la diffusion de cette publication intervienne précisément en ce moment historique où la communauté internationale de l'éducation et du développement s'achemine vers un cadre mondial des objectifs de développement durable. La présente publication est l'aboutissement de mes premières discussions avec Mme Irina Bokova, Directrice générale de l'UNESCO, durant son premier mandat. Celle-ci a accueilli favorablement l'idée d'une relecture du Rapport Delors en vue de tracer les grandes lignes de l'avenir de l'éducation dans le monde. Avec raison, elle a souhaité montrer que l'UNESCO, au-delà de son rôle d'agence technique et de coordination du mouvement de l'Éducation pour tous, joue aussi un rôle important de leadership intellectuel mondial dans le domaine de l'éducation.

C'est dans cette perspective que la Directrice générale de l'UNESCO a créé un Groupe d'experts de haut niveau chargé de repenser l'éducation dans un monde en mutation. Ce groupe d'experts internationaux s'est vu confier pour mission d'élaborer un document succinct indiquant les questions susceptibles d'affecter l'organisation de l'apprentissage et de stimuler le débat pour définir une vision de l'éducation. La coprésidence en a été assurée par Mme Amina J. Mohammed, Conseillère spéciale du Secrétaire général de l'ONU pour la planification du développement après 2015 et Assistante du Secrétaire général, et par le professeur W. John Morgan, titulaire de la Chaire UNESCO à l'Université de Nottingham (Royaume-Uni). Parmi les autres membres du Groupe d'experts de haut niveau, il convient de citer : M. Peter Ronald DeSouza, Professeur au Centre for the Study of Developing Societies à New Delhi (Inde), M. Georges Haddad, Professeur à l'Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne (France), Mme Fadia Kiwan, Directrice honoraire de l'Institut des Sciences Politiques de l'Université Saint-Joseph de Beyrouth (Liban), M. Fred van Leeuwen, Secrétaire général de l'Internationale de l'Éducation, M. Teiichi Sato, Professeur à la International University of Health and Welfare (Japon) et Mme Sylvia Schmelkes, Présidente du National Institute for the Evaluation of Education (Mexique).

Dès le début de ce projet, la Directrice générale a fortement soutenu l'initiative du Secteur de l'éducation de l'UNESCO. L'Équipe de recherche et de prospective en éducation en charge de la coordination a organisé à Paris, en février 2013, février 2014 et décembre 2014, des réunions du Groupe d'experts de haut niveau, afin que ces derniers exposent leurs idées et débattent des versions successives de leur document. J'aimerais profiter de cette occasion pour adresser mes sincères remerciements à tous les membres de ce Groupe pour leur

précieuse contribution à cette grande entreprise collective. Le Secteur de l'éducation de l'UNESCO leur est profondément reconnaissant des efforts et de l'engagement dont ils ont fait preuve.

Cette publication doit son existence à un grand nombre de personnes, d'experts externes et de collègues de l'UNESCO dont je tiens à saluer la contribution et que je souhaite remercier pour leur soutien : Abdeljalil Akkari (Université de Genève), Massimo Amadio (Bureau international d'éducation de l'UNESCO), David Atchoarena (Division pour les politiques et les systèmes d'apprentissage tout au long de la vie de l'UNESCO), Sylvain Aubry (Global Initiative for Economic, Social and Cultural Rights), Néjib Ayed (Organisation arabe pour l'éducation, la culture et les sciences), Aaron Benavot (Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous), Mark Bray (University of Hong Kong), Arne Carlsen (Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie), Michel Carton (Réseau sur les politiques et la coopération internationales en éducation et en formation), Borhène Chakroun (Section de la jeunesse, de l'alphabétisation et du développement des compétences de l'UNESCO), Kai-ming Cheng (University of Hong Kong), Maren Elfert (Université de British Columbia), Paulin J. Hountondji (Conseil national de l'éducation du Bénin), Klaus Hüfner (Freie Universität Berlin), Ruth Kagia (Results for Development Institute), Taeyoung Kang (POSCO Research Institute, Séoul), Maria Khan (Association de l'Asie et du Pacifique Sud pour l'éducation de base et des adultes), Valérie Liechti (Direction suisse du développement et de la coopération), Candy Lugas (Institut international de l'UNESCO pour la planification de l'éducation), Ian Macpherson (Open Society Foundations), Rolla Moumne Beulque (Section de la politique éducative de l'UNESCO), Renato Opertti (Bureau international d'éducation de l'UNESCO), Svein Osttveit (Bureau exécutif, Secteur de l'éducation de l'UNESCO), David Post (Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous), Sheldon Shaeffer (spécialiste en gouvernance et éducation de la petite enfance), Dennis Sinyolo (Internationale de l'Éducation) et Rosa-Maria Torres (Instituto Fronesis, Quito).

Enfin, j'exprime ma gratitude à l'Équipe de recherche et de prospective en éducation de l'UNESCO qui a mené ce projet jusqu'à son terme. Amorcée par Georges Haddad, ancien directeur de l'Équipe, la rédaction de cet ouvrage s'est poursuivie sous la conduite et la coordination de Sobhi Tawil, Spécialiste principal du programme. Tous deux ont bénéficié du concours de Rita Locatelli et de Luca Solesin, membres de la Chaire UNESCO sur les droits de l'homme et l'éthique de la coopération internationale à l'Université de Bergame (Italie) et de Huong Le Thu, Spécialiste du programme à l'UNESCO. D'autres adjoints de recherche ont apporté leur appui, dont Marie Cougoureux, Jiawen Li, Giorgiana Maciucia, Guillermo Nino Valdehita, Victor Nouis, Marion Poutrel, Hélène Verrue et Shan Yin.



Qian Tang, Ph.D.
Assistant Director-General for Education

Sommaire

Préface	3
Remerciements	5
Liste des encadrés	8
Résumé	9
Introduction	13
1. Le développement durable : une préoccupation centrale	19
Défis et tensions	20
De nouveaux horizons du savoir	27
Explorer d'autres approches	30
2. Réaffirmer une approche humaniste	37
Une approche humaniste de l'éducation	39
Rendre l'éducation plus inclusive	45
La transformation du paysage éducatif	51
Le rôle des éducateurs dans la société du savoir	59
3. L'élaboration des politiques éducatives dans un monde complexe	63
L'écart croissant entre l'éducation et l'emploi	64
Reconnaître et valider les acquis à l'ère de la mobilité	68
Repenser l'éducation à la citoyenneté dans un monde pluriel et interconnecté	72
Gouvernance mondiale de l'éducation et élaboration des politiques nationales	74
4. L'éducation, un bien commun ?	79
Le principe de l'éducation en tant que bien public menacé	80
L'éducation et le savoir, des biens communs mondiaux	86
Réflexions sur la voie à suivre	93

Liste des encadrés

1. D'importantes inégalités de revenus en Amérique latine en dépit d'une forte croissance économique	24
2. Au croisement de divers systèmes de savoir	31
3. <i>Sumak Kawsay</i> : une autre vision du développement	33
4. Promouvoir le développement durable par l'éducation	34
5. Compétences fondamentales, transférables, techniques et professionnelles	43
6. Les enfants en situation de handicap sont souvent négligés	46
7. Entendre la voix des filles privées d'éducation	47
8. L'expérience du Sénégal : la « Case des Tout-Petits »	49
9. Universités interculturelles au Mexique	51
10. L'expérience « Trou dans le mur »	54
11. Pakistan : l'alphabétisation par le portable au service des filles	56
12. Sortir des modèles traditionnels d'enseignement supérieur	57
13. Finlande : haute estime et solide formation pour les enseignants	60
14. Promouvoir les possibilités d'emploi pour les jeunes	67
15. Migration inversée vers Bangalore et Hyderabad	69
16. En Égypte, les cours privés ont des répercussions négatives sur les perspectives éducatives des pauvres	83
17. Respecter, réaliser et protéger le droit à l'éducation	84
18. Création, contrôle, acquisition, validation et utilisation des savoirs	89

Résumé

Les changements qui surviennent dans le monde actuel atteignent des niveaux de complexité et de contradiction sans précédent. L'éducation a vocation à préparer les individus et les communautés aux tensions que génèrent ces changements en les rendant capables de s'y adapter et d'y répondre. La présente publication contribue à relancer la réflexion sur l'éducation et l'apprentissage dans ce contexte. Elle aide l'UNESCO à accomplir sa fonction d'observatoire mondial des transformations sociales, l'une de ses principales missions, et a pour objet de stimuler le débat sur les politiques publiques.

Cet appel au dialogue s'adresse à toutes les parties prenantes. Il est inspiré par une vision humaniste de l'éducation et du développement qui repose sur les principes du respect de la vie et de la dignité humaine, de l'égalité des droits, de la justice sociale, de la diversité culturelle, de la solidarité internationale et de la responsabilité partagée qui nous incombe de bâtir un avenir viable. Ce sont là les dimensions fondamentales de notre humanité commune. Cet ouvrage prolonge la vision exposée dans les deux publications phares de l'UNESCO : *Apprendre à être* (« Rapport Faure », 1972) et *L'éducation : un trésor est caché dedans* (« Rapport Delors », 1996).

Le développement durable : une préoccupation centrale

Pour atteindre l'idéal du développement durable auquel nous aspirons, nous devons résoudre des tensions et des problèmes communs et explorer de nouveaux horizons. La croissance économique et la création de richesses ont fait baisser les taux de pauvreté dans le monde, mais partout, entre les sociétés comme dans chacune d'elles, la vulnérabilité, les inégalités, l'exclusion et la violence ont augmenté. Les modes de consommation et de production économiques non viables contribuent au réchauffement planétaire, à la dégradation de l'environnement et à la recrudescence des catastrophes naturelles. De surcroît, les cadres internationaux destinés à défendre les droits de l'homme ont été renforcés au cours des dernières décennies, mais la mise en œuvre et la protection de ces normes demeurent un défi. Ainsi, en dépit des progrès accomplis dans l'autonomisation des femmes grâce à l'élargissement

de l'accès à l'éducation, la discrimination à leur égard dans la vie publique et dans l'emploi n'a pas disparu. La violence à l'encontre des femmes et des enfants, en particulier des filles, continue de porter atteinte à leurs droits. Là encore, malgré les progrès technologiques qui favorisent l'interconnexion et offrent de nouveaux moyens d'échange, de coopération et de solidarité, on assiste parallèlement à une résurgence de l'intolérance culturelle et religieuse, ainsi que du fondement identitaire comme source de mobilisation et de conflits politiques.

L'éducation doit trouver les moyens de relever ces défis, en tenant compte de la multitude des visions du monde et des autres systèmes de savoir, ainsi que des nouvelles frontières de la science et de la technologie, comme les progrès des neurosciences et l'évolution de la technologie numérique. Repenser la finalité de l'éducation et l'organisation des apprentissages revêt plus que jamais un caractère d'urgence.

Réaffirmer une approche humaniste de l'éducation

L'éducation ne peut espérer relever seule tous les défis liés au développement, mais une approche humaniste et holistique de l'éducation peut et devrait contribuer à la mise en place d'un nouveau modèle de développement. Ce modèle impose une croissance économique guidée par la gestion responsable de l'environnement et par le souci de paix, d'inclusion et de justice sociale. Les principes éthiques et moraux sur lesquels repose une approche humaniste du développement vont à l'encontre de la violence, de l'intolérance, de la discrimination et de l'exclusion. Concernant l'éducation, il s'agit de dépasser la vision étroite de l'utilitarisme et de l'économisme pour intégrer les multiples dimensions de l'existence humaine. L'accent est mis sur l'inclusion des personnes les plus exposées à la discrimination, comme les femmes et les filles, les populations autochtones, les personnes en situation de handicap, les migrants, les personnes âgées et celles vivant dans des pays affectés par un conflit. Ainsi conçu dans une perspective ouverte et flexible, l'apprentissage se poursuit tout au long de la vie et dans toutes les dimensions de la vie, de telle sorte que soit donnée à tous la possibilité de réaliser leur potentiel pour bâtir un avenir viable et mener une existence digne. Cette approche humaniste a des incidences sur la définition du contenu de l'apprentissage et des pédagogies employées, ainsi que sur le rôle des enseignants et des autres éducateurs. Elle est d'autant plus pertinente aujourd'hui, compte tenu de l'évolution rapide des nouvelles technologies, en particulier des technologies numériques.

L'élaboration de politiques aux niveaux local et mondial dans un monde complexe

La complexification sociale et économique présente divers défis aux responsables de l'élaboration des politiques dans le contexte actuel de la mondialisation. L'intensification de la mondialisation de l'économie se traduit par une croissance peu créatrice d'emplois, une montée du chômage des jeunes et une aggravation de la

précarité de l'emploi. Si les tendances indiquent que l'éducation est de plus en plus éloignée des réalités changeantes du monde du travail, elles sont aussi l'occasion de reconsidérer le lien entre l'éducation et le développement social. En outre, la plus grande mobilité des apprenants et des travailleurs et les nouveaux modes de transfert de connaissances et de compétences requièrent de nouvelles méthodes permettant de reconnaître, valider et évaluer les apprentissages. En matière de citoyenneté, le défi posé aux systèmes éducatifs nationaux est de façonner notre identité et de favoriser notre prise de conscience et notre sentiment de responsabilité à l'égard d'autrui dans un monde de plus en plus interconnecté et interdépendant.

L'élargissement de l'accès à l'éducation dans le monde durant les dernières décennies pèse lourdement sur les finances publiques. S'y ajoute depuis quelques années une demande accrue de participation dans les affaires publiques et d'implication d'acteurs non étatiques dans l'éducation, à la fois au niveau local et au niveau mondial. Cette diversification des partenariats brouille les frontières entre public et privé, rendant ainsi plus difficile la gouvernance démocratique de l'éducation. En un mot, il devient de plus en plus nécessaire de concilier les contributions et les demandes des trois régulateurs du comportement social que sont la société, l'État et le marché.

Replacer l'éducation et le savoir dans le contexte de biens communs mondiaux

À la lumière de l'évolution rapide de ces réalités, il nous faut repenser les principes normatifs qui régissent la gouvernance de l'éducation, en particulier le droit à l'éducation et la notion d'éducation en tant que bien public. Dans le discours international sur l'éducation, en effet, il n'est pas rare d'entendre rappeler que l'éducation est un droit de l'être humain et un bien public. Or, si personne, ou presque, ne conteste ces principes pour l'éducation de base, leur application dans les niveaux ultérieurs de l'enseignement et dans la formation ne recueille pas l'unanimité. Le droit à l'éducation et le principe de bien public sont-ils aussi valables pour l'éducation non formelle et l'éducation informelle, qui sont moins institutionnalisées, voire pas du tout ? Le savoir, compris comme l'ensemble des informations, conceptions, aptitudes, valeurs et attitudes acquises par l'apprentissage, est par conséquent au cœur de tout débat sur la finalité de l'éducation.

Les auteurs proposent de considérer le savoir et l'éducation comme des biens communs. Cela sous-entend que la création des savoirs, de même que leur acquisition, leur validation et leur utilisation, sont à la disposition de tous en tant qu'entreprise sociale collective. La notion de bien commun permet de nous affranchir d'une théorie socioéconomique individualiste inhérente à la notion de « bien public ». Elle souligne l'importance d'un processus participatif pour définir ce qu'est un bien commun, qui tient compte de la diversité des contextes, des concepts de bien-être et des écosystèmes de connaissances. Les savoirs font partie intégrante du patrimoine commun de l'humanité. Face à la nécessité d'assurer un développement durable dans un monde de plus en plus interdépendant, il convient donc de considérer

l'éducation et le savoir comme des biens communs mondiaux. Inspiré par la valeur de solidarité ancrée dans notre humanité commune, le principe selon lequel le savoir et l'éducation sont des biens communs mondiaux a des conséquences sur les rôles et les responsabilités des diverses parties prenantes. Cela vaut pour des organisations internationales comme l'UNESCO qui, en vertu de son rôle d'observatoire mondial et de sa fonction normative, est pleinement apte à promouvoir et guider le débat mondial sur les politiques publiques.

Pistes de réflexion pour l'avenir

Dans l'optique de concilier la finalité et l'organisation de l'éducation en tant qu'entreprise sociale collective, plusieurs questions peuvent aider à ouvrir le débat. Si les quatre piliers de l'éducation (apprendre à connaître, à faire, à être et à vivre ensemble) demeurent pertinents, ils sont menacés par la mondialisation et par la résurgence des politiques identitaires. Comment les renforcer et les renouveler ? Comment l'éducation peut-elle faire face aux défis d'un développement durable aux niveaux économique, social et environnemental ? Comment intégrer les multiples visions du monde dans une approche humaniste de l'éducation ? Comment cette approche humaniste peut-elle prendre forme dans les politiques et les pratiques en matière d'éducation ? Quelles sont les incidences de la mondialisation sur les politiques et les décisions nationales relatives à l'éducation ? Comment faudrait-il financer l'éducation ? Quelles sont les conséquences spécifiques pour la formation initiale et continue des enseignants, leur développement et le soutien qui leur est apporté ? Quelles sont les incidences de la distinction entre les concepts de bien privé, bien public et bien commun pour l'éducation ?

Il apparaît important d'encourager les parties prenantes représentatives de multiples points de vue à partager les résultats de leurs recherches et à recontextualiser les principes normatifs qui guident leurs politiques. L'UNESCO, en tant qu'agence intellectuelle, peut servir de plate-forme de débat et de dialogue, en nous aidant à mieux appréhender les nouvelles approches de la politique éducative, au service du développement de l'humanité et de son bien-être commun.



Introduction



Introduction

« De l'éducation naît la confiance. De la confiance naît l'espoir.
De l'espoir naît la paix. »

Confucius, philosophe chinois (551-479 av. J.-C.)

Un appel au dialogue

Le présent document contribue à relancer la réflexion sur l'éducation dans un monde en pleine mutation et aide l'UNESCO à accomplir sa fonction d'observatoire mondial des transformations sociales qui constitue l'une de ses principales missions. Il a pour objet de stimuler le débat sur les politiques publiques en mettant plus particulièrement l'accent sur l'éducation dans un monde en pleine évolution. Il lance un appel au dialogue inspiré par une vision humaniste de l'éducation et du développement qui repose sur les principes du respect de la vie et de la dignité humaine, de l'égalité des droits et de la justice sociale, du respect de la diversité culturelle, ainsi que de la solidarité internationale et de la responsabilité partagée, dimensions fondamentales de notre humanité commune. À l'aube d'une ère nouvelle, il entend à la fois exprimer des aspirations et être une source d'inspiration pour tous ceux qui, dans le monde, sont concernés par l'éducation. Il est rédigé dans l'esprit des deux publications phares de l'UNESCO : *Apprendre à être* (« Rapport Faure », 1972) et *L'éducation : un trésor est caché dedans* (« Rapport Delors », 1996).

Revenir sur le passé pour mieux appréhender l'avenir¹

Pour repenser l'éducation et les apprentissages dans le monde de demain, il est essentiel de nous appuyer sur ce legs que sont les analyses passées. Le Rapport Faure de 1972, par exemple, a forgé les deux concepts interdépendants de cité éducative

¹ Adapté de Morgan, W. J. et White, I. 2013. Looking backward to see ahead: The Faure and Delors reports and the post-2015 development agenda. *Zeitschrift Weiterbildung*, N° 4, pp. 40-43.

et d'éducation permanente à une époque où les systèmes d'éducation traditionnels étaient remis en question. Selon ce rapport, le rythme du progrès technique et du changement social s'accélérait, nul ne saurait escompter que l'enseignement initial reçu par une personne lui serve durant toute sa vie. Tout en demeurant le moyen essentiel de transmission de connaissances structurées, l'école sera complétée par d'autres aspects de la vie sociale, comme les institutions sociales, l'environnement de travail, les loisirs, les médias. Le rapport a plaidé pour le droit de chaque individu à s'instruire, y voyant aussi une nécessité pour leur propre développement personnel, social, économique, politique et culturel. Il a affirmé que l'éducation permanente était la pierre angulaire des politiques de l'éducation, dans les pays en développement comme dans les pays développés².

Le Rapport Delors de 1996 a proposé une vision intégrée de l'éducation fondée sur deux concepts fondamentaux, l'apprentissage tout au long de la vie et les quatre piliers de l'éducation: apprendre à connaître, apprendre à faire, apprendre à vivre ensemble et apprendre à être. Il n'a pas été en soi un projet de réforme de l'éducation, mais plutôt une base de réflexion et de débat sur les choix qu'il convenait de faire au moment de formuler des politiques. Le rapport a fait valoir que les choix en matière d'éducation étaient déterminés par le modèle de société dans laquelle on souhaitait vivre. Au-delà de la fonctionnalité immédiate de l'éducation, il a considéré la formation de la personne dans son ensemble comme un élément essentiel de la finalité de l'éducation³. Le Rapport Delors a adhéré étroitement aux principes moraux et intellectuels dont se réclame l'UNESCO et a livré, de ce fait, une analyse et des recommandations plus humanistes et moins instrumentales et dépendantes du marché que d'autres études de l'époque sur la réforme de l'éducation⁴.

Les rapports Faure et Delors ont sans aucun doute inspiré les politiques de l'éducation dans le monde entier⁵. Aujourd'hui, toutefois, force est de reconnaître que le monde connaît de profondes transformations de son paysage intellectuel et matériel depuis les années 1970 comme depuis les années 1990. Cette deuxième décennie du XXI^e siècle marque un tournant historique, porteur de défis différents et de possibilités nouvelles en ce qui concerne le savoir et son rôle dans le développement humain. Nous entrons dans une nouvelle phase de l'histoire, caractérisée par l'interconnexion et l'interdépendance des sociétés et par des degrés inédits de complexité, d'incertitude et de tension.

² Medel-Añonuevo, C., Oshako, T. et Mauch, W. 2001. *Repenser l'éducation tout au long de la vie pour le 21^e siècle*. Hambourg, Institut de l'UNESCO pour l'éducation

³ Power, C. N. 1997. *L'éducation : moyen ou fin ? Bref aperçu du rapport Delors et de ce qu'il implique pour la rénovation de l'éducation. Perspectives*, Vol. XXVII, N° 2, p.197.

⁴ Ibid.

⁵ Pour plus d'informations, voir par exemple Tawil, S. et Cougoureux, M. 2013. *L'Éducation: un trésor est caché dedans. Quelle a été l'influence du rapport Delors de 1996 ?* Paris, Recherche et prospective en éducation/UNESCO, Contributions thématiques, N° 4 ; Elfert, M. 2015. UNESCO, the Faure report, the Delors report, and the political utopia of lifelong learning. *European Journal of Education*, 50.1, pp. 88-100.

L'émergence d'un contexte mondial de l'apprentissage

Notre monde contemporain est traversé par un certain nombre de paradoxes. L'intensification de la mondialisation de l'économie a, certes, fait reculer la pauvreté dans le monde, mais se traduit aussi par une croissance peu créatrice d'emplois, une aggravation du chômage des jeunes et une précarité croissante de l'emploi. En outre, la mondialisation de l'économie creuse les inégalités entre les pays et à l'intérieur de chacun d'eux. Les systèmes éducatifs accentuent ces inégalités en ignorant les besoins éducatifs des élèves défavorisés et de ceux, nombreux, qui vivent dans des pays pauvres, tout en concentrant, dans le même temps, les possibilités d'éducation sur les plus nantis de telle sorte que l'accès à une formation et à une éducation de qualité devient l'apanage d'un groupe très restreint de privilégiés. Les tendances actuelles en matière de croissance économique, combinées à l'expansion démographique et à l'urbanisation, ont pour effet l'épuisement des ressources naturelles non renouvelables et la pollution de l'environnement, responsables de changements climatiques et de dommages écologiques irréversibles. Qui plus est, parallèlement à une reconnaissance croissante de la diversité culturelle (que celle-ci soit historiquement un trait intrinsèque des États-nations ou résulte de la migration et de la mobilité accrues), on note aussi un renforcement spectaculaire du chauvinisme culturel et religieux, ainsi que de la mobilisation politique et de la violence identitaires. S'y ajoute une montée du terrorisme, de la violence liée à la drogue, des guerres et des conflits internes et, même, de la violence au sein de la famille et en milieu scolaire. Ces formes de violence interrogent l'éducation sur sa capacité à forger les valeurs et les attitudes indispensables pour vivre ensemble. De plus, à cause de ces conflits et de ces crises, près de 30 millions d'enfants sont privés du droit à une éducation de base: ces générations d'adultes de demain, sans éducation, sont trop souvent laissés-pour-compte dans les politiques de développement. Il s'agit là de défis majeurs pour la compréhension de l'autre et pour la cohésion sociale dans le monde entier.

On assiste en même temps à une demande accrue d'exercice de participation dans les affaires publiques, tandis que de nouvelles modalités de gouvernance locale et mondiale voient le jour. L'évolution spectaculaire de la connectivité à l'Internet, des technologies mobiles et des autres médias numériques, conjuguée à la démocratisation de l'accès à l'enseignement public et au développement de différentes formes d'enseignement privé, est en train de transformer les modes d'engagement social, citoyen et politique. De surcroît, la plus grande mobilité entre pays, entre métiers et entre espaces d'apprentissage des travailleurs et des apprenants fait ressortir le besoin de reconsidérer la manière dont l'apprentissage et les compétences sont reconnus, validés et évalués.

Les changements en cours ont des incidences sur l'éducation et annoncent l'émergence d'un nouveau contexte mondial dans lequel s'inscrit l'apprentissage. S'ils n'appellent pas tous de réponse de politique éducative, ils n'en créent pas moins des conditions nouvelles. Ils exigent non seulement des pratiques innovantes, mais également de nouveaux éclairages permettant de comprendre la nature de l'apprentissage et le

rôle des savoirs et de l'éducation dans le développement humain. Face à ce nouveau contexte de transformation sociale, il nous faut repenser la finalité et l'organisation de l'éducation.

Qu'entend-on par savoir, apprentissage et éducation ?

Le *savoir* est au cœur de tout débat sur l'apprentissage. Par savoir, on entend par exemple la façon dont des individus et des sociétés donnent du sens à leur expérience. Au sens large, le savoir peut désigner l'ensemble des informations, conceptions, aptitudes, valeurs et attitudes acquises par l'apprentissage. À ce titre, le savoir est lié de façon inextricable au contexte culturel, social, environnemental et institutionnel dans lequel il est créé et reproduit⁶.

Par *apprentissage*, on entend le processus d'acquisition de ce savoir. Il désigne à la fois un processus et son résultat, un moyen et une fin, une pratique individuelle et une entreprise collective. L'apprentissage est une réalité multidimensionnelle qui est définie par le contexte. Quel est le type de savoir qui est acquis, pourquoi, où, quand et comment il est utilisé : ces questions sont fondamentales pour le développement des individus comme des sociétés.

Par *éducation*, on entend l'apprentissage volontaire, intentionnel, systématique et organisé. Les possibilités d'éducation formelle et non formelle supposent un certain degré d'institutionnalisation. Toutefois, une part importante des apprentissages est beaucoup moins institutionnalisée, voire pas du tout, même si ces apprentissages sont intentionnels et volontaires. Cette éducation informelle, moins organisée et moins structurée que l'éducation formelle ou non formelle, peut comprendre des activités d'apprentissage se déroulant sur le lieu de travail (par exemple, lors de stages), dans la communauté locale et dans la vie quotidienne, sur une base autodirigée ou dirigée par la famille ou par la communauté⁷.

Enfin, il importe de noter que ce que l'on apprend au cours de sa vie n'est, en général, ni volontaire ni intentionnel. Cet apprentissage informel est inhérent à toutes les expériences de socialisation. Cependant, la suite du présent document ne porte que sur l'apprentissage intentionnel et organisé.

Quel est le type de savoir qui est acquis, pourquoi, où, quand et comment il est utilisé : ces questions sont fondamentales pour le développement des individus comme des sociétés.

⁶ Fondation européenne de la science. 2011. *Responses to Environmental and Societal Challenges for our Unstable Earth (RESCUE). ESF Forward Look – ESF-COST 'Frontier of Science' joint initiative*. Strasbourg/Bruxelles, Fondation européenne de la science/Coopération européenne dans le domaine de la science et de la technologie.

⁷ Ibid.

Organisation de la publication

S'appuyant sur une préoccupation centrale relative au développement humain et social durable, la première section donne un aperçu de quelques tendances, tensions et contradictions qui caractérisent le processus de transformation sociale en cours dans le monde actuel, ainsi que des nouveaux horizons qu'il ouvre dans le domaine du savoir. Dans le même temps, cette section met en évidence le besoin d'explorer d'autres approches du bien-être de l'homme, notamment de prendre en compte la diversité des visions du monde et des systèmes de savoir, et le besoin d'en assurer la pérennité.

La seconde section réaffirme une approche humaniste, insistant sur la nécessité d'une approche intégrée de l'éducation reposant sur des fondements éthiques et moraux renouvelés. Elle plaide en faveur d'une éducation inclusive et soucieuse de ne pas reproduire les inégalités. Face aux transformations du paysage éducatif mondial, les enseignants et les autres éducateurs ont un rôle vital à jouer pour promouvoir la réflexion critique et l'indépendance de jugement au lieu d'une plate conformité à la pensée dominante.

La section suivante examine les difficultés liées à l'élaboration des politiques d'éducation dans un monde complexe. Elle souligne notamment qu'il est difficile de mesurer et combler le fossé qui existe entre l'éducation formelle et l'emploi, de reconnaître et valider l'apprentissage dans un monde où la mobilité entre pays, entre métiers et entre espaces d'apprentissage ne cesse de croître, ainsi que de repenser l'éducation à la citoyenneté dans un contexte d'intensification de la mondialisation, en assurant l'équilibre entre le respect de la pluralité et des valeurs universelles et le souci de notre humanité commune. Elle aborde enfin la complexité d'élaborer des politiques éducatives nationales dans un contexte d'évolution des formes de gouvernance mondiale.

La quatrième section étudie la nécessité de replacer les principes fondamentaux de la gouvernance de l'éducation dans leur contexte, en particulier le droit à l'éducation et le principe de l'éducation en tant que bien public. Elle propose que les politiques éducatives prêtent davantage attention au savoir et à la manière dont il est créé, contrôlée, accessible, acquis, validé et utilisé. Elle évoque aussi la nécessité de replacer les principes fondamentaux qui régissent l'organisation de l'éducation dans leur contexte, en particulier le principe de l'éducation en tant que bien public. Elle estime qu'en considérant l'éducation et le savoir comme des biens communs mondiaux, il est possible de concilier la finalité et l'organisation de l'éducation en tant qu'entreprise sociale collective dans un monde en mutation. La conclusion présente une synthèse des idées maîtresses qui ont été exposées et comporte une série de questions destinées à poursuivre le débat.



1. Le développement durable : une préoccupation centrale

1. Le développement durable : une préoccupation centrale

« Nous devrions imaginer que nous sommes tous les feuilles
d'un même arbre : l'Humanité.

Nous ne pouvons pas vivre sans les autres, sans l'arbre. »

Pablo Casals, violoncelliste et chef d'orchestre espagnol

Dans notre réexamen de la finalité de l'éducation, notre vision est guidée par une préoccupation centrale relative au développement humain et social durable. La durabilité est comprise comme la responsabilité qui incombe aux individus et aux sociétés d'agir en faveur de l'édification d'un avenir meilleur pour tous, aux niveaux local et mondial, un avenir où le développement socioéconomique repose sur la justice sociale et la gestion avisée de l'environnement. Les changements qui surviennent dans le monde interconnecté et interdépendant d'aujourd'hui instaurent des degrés inédits de complexité, de tension et de paradoxe et ouvrent de nouveaux horizons dans le domaine du savoir que nous devons prendre en compte. Face à ces changements, des efforts s'imposent pour explorer d'autres approches du progrès et du bien-être humain.

■ Défis et tensions

Le rapport Delors a identifié une série de tensions générées par le changement technologique, économique et social. Il s'agit des tensions entre le global et le local, entre l'universel et le particulier, entre tradition et modernité, entre le spirituel et le matériel, entre le long terme et le court terme, entre l'indispensable compétition et l'idéal de l'égalité des chances et entre l'extraordinaire développement des connaissances et les capacités d'assimilation par l'homme. Ces sept tensions

apportent des angles d'approche utiles pour analyser la dynamique actuelle des transformations sociales. Certaines d'entre elles prennent une autre signification, tandis que des tensions nouvelles se font jour. Ainsi, les modèles de croissance économique se caractérisent par une aggravation de la précarité, le creusement des inégalités, le renforcement des agressions contre l'environnement et la montée de l'intolérance et de la violence. Enfin, si des progrès ont été accomplis dans le domaine des droits de l'homme, la mise en œuvre des normes demeure souvent un défi.

Agressions contre l'environnement et modes de consommation et de production économiques non viables

Pendant longtemps, garantir la croissance a constitué la finalité du développement, l'idée étant que la croissance économique génère des effets bénéfiques qui, à terme, procurent à tous un plus grand bien-être. Or, les modes de consommation et de production économiques non viables font ressortir les contradictions fondamentales d'un modèle de développement dominant axé sur la croissance économique. Les changements climatiques, conséquence d'une croissance à tout va et d'une surexploitation des zones naturelles, entraînent une intensification des catastrophes naturelles qui menacent plus particulièrement les pays pauvres. La durabilité est véritablement devenue un enjeu majeur du développement face aux changements climatiques, à la dégradation des ressources naturelles vitales, comme l'eau, et à la perte de la biodiversité.

Dans la dernière partie du XX^e siècle (1960-2000), la consommation d'eau a été multipliée par 2, la consommation et la production alimentaires par 2,5 et la consommation de bois par 3. La croissance économique a largement contribué à la progression vertigineuse de ces chiffres. La population mondiale a quasiment triplé durant la deuxième moitié du XX^e siècle, passant d'environ 2,5 milliards en 1950 à plus de 7 milliards en 2013, et elle devrait dépasser les 8 milliards en 2025⁸. On estime que d'ici à 2030, la demande de produits alimentaires augmentera d'au moins 35 %, la demande en eau de 40 % et la demande énergétique de 50 %⁹.

En outre, la part de la population citadine dans le monde a, pour la première fois, franchi la barre des 50 %. À l'horizon 2050, les deux tiers de la population mondiale,

Les changements qui surviennent dans le monde interconnecté et interdépendant d'aujourd'hui instaurent des degrés inédits de complexité, de tension et de paradoxe et ouvrent de nouveaux horizons dans le domaine du savoir que nous devons prendre en compte.

⁸ DAES. 2013. *World Population Prospects: The 2012 Revision*. New York, Nations Unies. L'essentiel de cette croissance a eu lieu et continuera de se produire dans les pays du Sud. La part de la population mondiale dans les pays du Sud a augmenté de 66% en 1950 à 82% en 2010. Cette part devrait encore augmenter à 86% d'ici à 2050 et à 88% d'ici à 2100.

⁹ National Intelligence Council. 2012. *Global Trends 2030: Alternative worlds*. Washington, D. C., National Intelligence Council.

soit plus de 6 milliards de personnes, vivront en zone urbaine¹⁰. Selon les estimations, la population urbaine mondiale sera alors concentrée à 80 % dans les villes des pays du Sud¹¹. La croissance de la population urbaine mondiale, conjuguée à l'expansion des modes de vie, de consommation et de production de la classe moyenne, a des effets préjudiciables sur l'environnement et les changements climatiques et accroît le risque de catastrophes naturelles dans le monde¹². Ces bouleversements menacent gravement la vie, les moyens de subsistance et la santé publique des populations du monde entier. L'urbanisation sauvage ou mal planifiée augmente fortement la vulnérabilité aux catastrophes naturelles et aux conditions climatiques extrêmes. Le taux sans précédent de l'expansion urbaine détermine les tendances mondiales dans le domaine social, politique, culturel et environnemental. L'urbanisation durable est donc devenue l'un des défis les plus urgents auxquels la communauté mondiale est confrontée au XXI^e siècle¹³.

La croissance démographique et l'urbanisation ont aussi des incidences majeures sur les partenariats et les arrangements institutionnels indispensables pour pouvoir assurer des possibilités d'éducation pertinentes et flexibles dans la perspective d'un apprentissage tout au long de la vie. La proportion de personnes âgées dans la population globale devrait doubler d'ici à 2050¹⁴, parallèlement à une demande accrue de diversification de l'éducation et de la formation des adultes. Pour parvenir à transformer l'augmentation prévue de la population en âge de travailler en Afrique en dividende démographique¹⁵, il faudra offrir des possibilités pertinentes d'éducation et de formation tout au long de la vie.

Davantage de richesses, mais aussi plus de précarité et d'inégalités

Les taux de pauvreté dans le monde ont été réduits de moitié entre 1990 et 2010. Ce recul de la pauvreté est, pour une large part, le résultat des taux vigoureux de croissance économique que l'on observe dans des économies émergentes et dans de nombreux pays d'Afrique, et ce, en dépit de la crise financière et économique qu'a connue le monde en 2008. L'expansion des classes moyennes dans les pays en développement devrait se poursuivre à un rythme soutenu durant les quinze à vingt prochaines années et être, notamment, particulièrement rapide en Chine et en Inde¹⁶.

¹⁰ DAES. 2012. *World Urbanization Prospects: The 2011 Revision*. New York, Organisation des Nations Unies.

¹¹ ONU-Habitat. 2013. *UN-HABITAT Global Activities Report 2013. Our presence and partnerships*. Nairobi, ONU-Habitat

¹² SPREAD Sustainable Lifestyle 2050. 2011. *Sustainable Lifestyle: Today's facts and Tomorrow's trends*. Amsterdam, SPREAD Sustainable Lifestyle 2050.

¹³ Programme des Nations Unies pour les établissements humains, ONU-Habitat, http://www.un-ngls.org/spip.php?page=sommaire_fr [Consulté en février 2015].

¹⁴ DAES. 2013. *World Population Prospects: The 2012 Revision*. New York, Organisation des Nations Unies.

¹⁵ Drummond, P., Thakoor, V. et Yu, S. 2014. *Africa Rising: Harnessing the Demographic Dividend*. Document de travail du FMI 14/43. Fonds monétaire international.

¹⁶ National Intelligence Council. 2012. *Global Trends 2030: Alternative worlds*. Washington, D. C., National Intelligence Council.

Cependant, d'importantes disparités persistent entre les pays et les taux de pauvreté varient considérablement d'une région du monde à l'autre¹⁷.

Les modèles de forte croissance du produit intérieur brut (PIB) ne créent pas toujours des emplois en nombre suffisant et du type souhaité. Le nombre de nouveaux emplois n'augmente pas assez vite au regard de l'augmentation de la population active. En 2013, on comptait plus de 200 millions de personnes sans emploi dans le monde, et il faut s'attendre à ce que le taux de chômage mondial continue de croître. Les régions où se concentre l'essentiel de cette hausse du chômage, comme l'Asie de l'Est, l'Asie du Sud et l'Afrique subsaharienne, ont aussi enregistré une baisse de la qualité de l'emploi. L'emploi précaire représente actuellement presque la moitié de l'emploi total et a fait grossir le nombre de travailleurs qui vivent en-dessous ou très près du seuil de pauvreté. Les personnes occupant un emploi précaire sont beaucoup plus susceptibles que les travailleurs salariés d'avoir un accès limité, voire nul, à la sécurité sociale ou à un revenu sécurisé¹⁸.

L'absence de protection sociale de base dans la plupart des pays exacerbe ces problèmes et contribue à creuser les inégalités, entre les pays du Nord et dans la majorité d'entre eux, mais aussi dans les pays du Sud¹⁹. Au cours du dernier quart de siècle, on a assisté à une concentration accrue des richesses entre les mains d'un nombre de plus en plus restreint de personnes²⁰. Les richesses du monde sont divisées comme suit : près de la moitié en sont détenues par les 1 % les plus riches, tandis que 99 % de la population mondiale se partagent l'autre moitié²¹. Ces disparités grandissantes de revenus aggravent l'exclusion sociale et ébranlent la cohésion sociale. Dans toutes les sociétés, les inégalités extrêmes sont sources de tensions sociales et risquent d'agir comme catalyseur potentiel d'instabilité politique et de conflit violent.

¹⁷ Tandis que le taux de pauvreté en Asie de l'Est et dans le Pacifique était estimé à 12,5% en 2010, il était supérieur à 30% en Asie du Sud et proche de 50% en Afrique subsaharienne. FMI et Banque mondiale. 2013. *Global Monitoring Report 2013. Rural-Urban Dynamics and the Millennium Development Goals*. Washington, D. C., Banque internationale pour la reconstruction et le développement et Banque mondiale.

¹⁸ Bureau international du Travail. 2014. *Tendances mondiales de l'emploi 2014* (résumé en français). Genève, Bureau international du Travail.

¹⁹ DAES. 2013. *Inequality matters. Report on the World Social Situation 2013*. New York, Organisation des Nations Unies.

²⁰ Voir Forum économique mondial. 2014. *Outlook on the Global Agenda 2015*. Global Agenda Councils. pp. 8-10.

²¹ Oxfam International. 2014. *En finir avec les inégalités extrêmes – Confiscation politique et inégalités économiques. Document d'information d'Oxfam N° 178*. Oxford, Royaume-Uni, Oxfam International.

Encadré 1. D'importantes inégalités de revenus en Amérique latine en dépit d'une forte croissance économique

L'Amérique latine et les Caraïbes demeurent l'une des régions où les inégalités de revenus sont les plus marquées, et ce, en dépit de la forte croissance économique et de l'amélioration des indicateurs sociaux que l'on observe depuis une décennie. Le rapport indique que : « La chute de la part salariale a été attribuée à l'impact des avancées technologiques qui favorisent l'économie de main d'œuvre et à un affaiblissement général des réglementations et des institutions du marché du travail. Cette chute risque de peser de façon disproportionnée sur les groupes à revenu intermédiaire ou à faible revenu qui comptent principalement sur le revenu du travail. » En outre, le rapport souligne que « la répartition très inégale des terres a créé des tensions sociales et politiques et est une source d'inefficacité économique, car les petits propriétaires terriens n'ont souvent pas accès aux crédits et autres ressources nécessaires pour accroître la productivité, tandis que les grands propriétaires n'ont pas toujours suffisamment d'incitations à le faire. »

Source: Département des affaires économiques et sociales des Nations Unies, 2013. *Inequality Matters. Report of the World Social Situation 2013*. New York, Organisation des Nations Unies.

Une interconnexion accrue, mais aussi une montée de l'intolérance et de la violence

Le développement des nouvelles technologies numériques a conduit à une croissance exponentielle du volume d'informations et de connaissances disponibles et en a considérablement amélioré l'accès pour un plus grand nombre de personnes dans le monde entier. À ce titre, les technologies de l'information et de la communication peuvent jouer un rôle essentiel dans le partage de savoir et d'expertise au service du développement durable et de la solidarité. Or, pour bien des observateurs, le monde connaît une montée de l'intolérance ethnique, culturelle et religieuse qui utilise couramment ces mêmes technologies de la communication comme vecteur de mobilisation idéologique et politique en vue de promouvoir des visions exclusivistes du monde. Cette mobilisation conduit souvent à un regain de violence criminelle et politique et à des conflits armés.

La violence contre les femmes et les filles tend à augmenter en temps de crise et d'instabilité, à la fois pendant et après les périodes de troubles et de déplacements liés aux conflits armés. Dans de telles situations, les violences à l'égard des femmes sont généralisées et peuvent être systémiques, notamment lorsque le viol, la prostitution forcée ou le trafic sexuel sont utilisés par des groupes armés en tant que tactique de guerre²². Le risque d'être déplacées dans leur propre pays est aussi plus élevé pour les femmes, avec les conséquences préjudiciables qui en résultent sur la santé et les

²² ONU-Femmes. 2013. *Un objectif autonome en faveur de la réalisation de l'égalité des sexes, des droits et de l'autonomisation des femmes : impératifs et composantes clefs*. New York, ONU-Femmes.

possibilités d'apprentissage²³, sans oublier son incidence directe sur le traitement et la condition des familles et des enfants.

La violence, y compris la violence criminelle liée à la production et au trafic de drogue (problèmes d'une extrême acuité dans certaines régions du monde, comme l'Amérique centrale), à l'instabilité politique et aux conflits armés, continue de menacer des vies et de faire obstacle au développement social et économique²⁴. On estime que 500 millions de personnes environ vivent dans des pays présentant un risque d'instabilité et de conflit²⁵. L'impact économique de la violence mondiale dont il faut contenir et maîtriser les conséquences est, selon les estimations, proche de 10 milliards de dollars EU, soit plus de 11 % du PIB mondial, ou deux fois le PIB du continent africain en 2013²⁶. Qui plus est, la part des budgets publics investis dans la sécurité et le secteur militaire détourne un volume substantiel de ressources qui pourraient être affectées au développement. Les dépenses militaires au niveau mondial ont continué de croître depuis 2000, atteignant 1.742 milliards de dollars EU dans le monde en 2012²⁷, et plusieurs pays consacrent une part plus grande de leur PIB aux dépenses militaires plutôt qu'à l'éducation.

Tout cela a des incidences majeures sur l'élaboration et la mise en œuvre de politiques d'éducation qui prennent en compte la question des conflits. Ces politiques doivent être inclusives, tant dans leur formulation que dans leur mise en œuvre, pour éviter que l'éducation ne reproduise des inégalités et des tensions sociales susceptibles d'agir comme catalyseurs de la violence et de l'instabilité politique. L'éducation aux droits de l'homme a un rôle important à jouer pour faire mieux connaître les problèmes qui sont source de conflits et les moyens d'y apporter un règlement équitable. Cette éducation est essentielle pour promouvoir le principe fondamental de la non-discrimination et la protection de la vie et de la dignité humaine dans un contexte de violence et de crise. Garantir à tous un environnement éducatif sûr, non violent, inclusif et efficace en est la condition.

²³ Banque mondiale. 2011. *Rapport sur le développement dans le monde 2011 : Conflits, sécurité et développement (Abrégé en français)*. Washington, D. C., Banque mondiale.

²⁴ Les marchés de la drogue se trouvent principalement dans le monde développé, mais ce sont des pays du monde en développement qui sont impliqués dans sa production, sa transformation et son trafic. Le marché est vaste et croissant, et il en va donc de même pour l'industrie de la drogue. Cette dernière s'accompagne de violences car des groupes rivaux se battent pour des territoires. L'industrie de la drogue fait appel à une main-d'œuvre abondante, étant donné que la plupart de ses activités ne nécessitent pas de personnel qualifié. Dans de nombreux pays, ce sont principalement de jeunes garçons qui rejoignent le secteur. Cela signifie qu'ils abandonnent l'école et qu'ils mettent constamment leur vie en danger, en échange de rémunérations attractives. La production de drogue suppose l'occupation de vastes territoires et la domination des populations résidentes. De même, le trafic de drogue ouvre la voie à d'autres activités criminelles – extorsion, traite d'êtres humains et esclavage sexuel, enlèvements, etc. – qui compromettent la sécurité des personnes dans de nombreux endroits. Les pays d'Amérique centrale, le Mexique, la Colombie et certains pays d'Asie occidentale sont victimes de ce fléau. Ce problème n'a pas encore été résolu.

²⁵ Indice de paix mondial et Institut pour l'économie et la paix. 2014. *Indice de paix mondial 2014*. Institut pour l'économie et la paix.

²⁶ Ibid

²⁷ Les chiffres sont donnés à prix et taux de change constants (2011) en dollar des États-Unis. Base de données SIPRI, www.sipri.org/research/armaments/milex [Consulté en février 2015].

Droits de l'homme : progrès et défis

Les droits universels de l'être humain sont une aspiration collective à un idéal commun dans lequel le respect de la dignité humaine est reconnu indépendamment de toute autre différence et distinction et dans lequel toutes les possibilités nécessaires à son plein épanouissement lui sont offertes²⁸. Cependant, l'écart que l'on observe entre l'adoption de cadres normatifs internationaux et leur application est une source de tension croissante entre la dynamique du pouvoir et le respect des droits inscrits dans la loi. L'aspiration à établir la primauté du droit et la justice, tant au niveau international qu'au niveau national, se heurte bien souvent à l'hégémonie de puissants groupes de pression. Le défi à relever est de savoir comment garantir le respect des droits humains universels par l'état de droit et par les normes sociales, culturelles et éthiques.

Le genre a longtemps été un facteur important de discrimination. Les droits des femmes ont été renforcés au cours des dernières décennies, notamment grâce aux efforts déployés pour étendre l'application de la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes (CEDAW) de 1979 et la mise en œuvre du Cadre d'action de la Conférence internationale de Beijing (1995). Certes, les progrès réalisés pour promouvoir l'égalité des genres en matière d'accès à la santé et à l'éducation ont été considérables, mais ils n'ont pas été aussi sensibles en ce qui concerne la possibilité pour les femmes de faire davantage entendre leur voix et de participer à la vie économique et politique²⁹. La majorité des personnes qui vivent dans l'extrême pauvreté sont des femmes³⁰. Les femmes sont aussi majoritaires dans la population mondiale des jeunes et des adultes analphabètes³¹. En outre, les femmes occupent moins de 20 % des sièges au parlement dans le monde³². La situation initialement fragile des femmes sur le marché du travail et, en particulier, dans le secteur informel devient de plus en plus précaire en raison de la compétition féroce sur ce marché due à la diminution des possibilités d'emploi et de l'impact des crises économiques et financières successives. Actuellement, la part des femmes dans l'emploi vulnérable est de 50 %, sans sécurité de l'emploi ni protection contre les chocs économiques³³. Ces éléments accentuent la discrimination actuelle à l'égard des femmes en matière de rémunération et de perspectives de carrière.

²⁸ L'universalité des droits de l'homme a été proclamée pour la première fois dans la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948, puis dans la Charte des droits de l'homme qui se compose des conventions successives adoptées par les Nations Unies et ratifiées par les gouvernements.

²⁹ ONU. 2013. *Pour un nouveau partenariat mondial: vers l'éradication de la pauvreté et la transformation des économies par le biais du développement durable*, Rapport du Groupe de personnalités de haut niveau chargé du programme de développement pour l'après-2015. New York, Organisation des Nations Unies.

³⁰ Ibid.

³¹ UNESCO. 2014. *Enseigner et apprendre: Atteindre la qualité pour tous. Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2013/4*. Paris, UNESCO.

³² ONU-Femmes. 2011. *Le progrès des femmes dans le monde – En quête de justice*. New York, ONU-Femmes

³³ OIT. 2012. *Global Employment Trends for Women*. Genève, OIT.

■ De nouveaux horizons du savoir

Le cybermonde

Une des particularités du développement de notre époque contemporaine est l'émergence et l'expansion du cybermonde, stimulées par l'essor spectaculaire de la connectivité Internet et de la pénétration du large bande mobile³⁴. Nous vivons dans un monde connecté. Selon les estimations, 40 % de la population mondiale utilise aujourd'hui l'Internet et ce chiffre croît à une vitesse remarquable³⁵. Si le taux de connectivité Internet est très variable d'un pays et d'une région à l'autre, le nombre de ménages disposant d'un accès Internet est désormais plus élevé dans les pays du Sud que dans ceux du Nord. En outre, plus de 70 % des abonnements au cellulaire mobile sont aujourd'hui concentrés dans les pays du Sud³⁶. Cinq millions de personnes jusqu'alors non connectées devraient accéder à une connectivité totale au cours des vingt prochaines années³⁷. D'importantes inégalités en matière de connectivité persistent toutefois dans certains pays et certaines régions, entre zones urbaines et zones rurales par exemple. Débit limité et manque de connectivité sont un frein à l'accès au savoir, à la participation à la société et au développement économique.

L'Internet a transformé la manière d'accéder à l'information et au savoir, les modes d'interaction entre les individus et les pratiques de la gestion publique et des entreprises. La connectivité numérique est riche de potentialités dans le domaine de la santé, de l'éducation, des communications, des loisirs et du bien-être³⁸. Les progrès de l'intelligence artificielle, les imprimantes 3D, la récréation holographique, les logiciels de transcription instantanée, de reconnaissance vocale et de reconnaissance gestuelle ne sont que quelques exemples des innovations en cours d'expérimentation. Les technologies numériques réorganisent l'activité humaine dans maints domaines de la vie quotidienne ou des relations internationales, du milieu professionnel ou des loisirs, et recomposent de multiples aspects de notre vie privée et publique.

Ces technologies ont ouvert de nouvelles possibilités de liberté d'expression et de mobilisation sociale, civique et politique, mais elles suscitent également de sérieuses préoccupations. L'accessibilité des données personnelles dans le cybermonde par exemple pose des problèmes de confidentialité et de sécurité. Les nouveaux espaces de communication et de socialisation transforment la notion de «social» et exigent la mise en place de mesures de protection, notamment juridique, pour en empêcher

³⁴ Union internationale des télécommunications. 2013. *Tendances des réformes dans les télécommunications 2013 : Aspects transnationaux de la réglementation dans une société en réseau*. Genève ou Union internationale des télécommunications.

³⁵ UIT. 2013. *The world in 2014: ICT Facts and Figures*. Genève, UIT.

³⁶ UIT. 2014. *Trends in Telecommunication Reform, Special Edition. Fourth-generation regulation*. Genève, UIT.

³⁷ Schmidt, E. et Cohen, J. 2013. *The New Digital Age: Reshaping the Future of People, Nations and Business*. New York, Knopf.

³⁸ Ibid.

l'utilisation excessive, frauduleuse et abusive³⁹. L'utilisation abusive de l'Internet, de la technologie mobile et des médias sociaux peut prendre des formes diverses, allant du harcèlement en ligne aux activités criminelles, voire terroristes. Dans ce nouveau monde virtuel, les éducateurs se doivent de mieux préparer les nouvelles générations de «natifs du numérique»⁴⁰ à maîtriser les dimensions éthiques et sociales non seulement des technologies numériques déjà existantes, mais aussi de celles que l'on inventera demain.

Avancées en neurosciences

Les découvertes récentes des neurosciences intéressent de plus en plus la communauté éducative désireuse de mieux appréhender les interactions entre les processus biologiques et l'apprentissage de l'être humain. Sans doute est-il encore prématuré de pouvoir utiliser ces découvertes pour étayer les politiques éducatives. Pour autant, les possibilités qu'elles apportent d'améliorer les pratiques d'enseignement et d'apprentissage s'annoncent très prometteuses. Les données les plus récentes sur le développement du cerveau et son fonctionnement aux différents stades de la vie nous aident à comprendre comment et quand nous apprenons.

Elles livrent, par exemple, des enseignements particulièrement précieux sur les «périodes sensibles» des activités d'apprentissage⁴¹, qui indiquent que l'acquisition du langage est optimale durant la prime enfance. L'importance de l'éducation de la petite enfance et les capacités potentielles qu'ont les tout-petits d'apprendre plusieurs langues sont mises en évidence. D'autres résultats montrent la «plasticité» du cerveau et la capacité qu'il possède de changer en réaction aux stimulations de l'environnement tout au long de la vie⁴². C'est là un argument majeur en faveur de l'apprentissage tout au long de la vie et de la nécessité de proposer à tous et à tout âge des possibilités d'apprentissage adaptées.

De surcroît, nous devons avoir conscience de l'incidence de facteurs environnementaux, comme l'alimentation, le sommeil, le sport et les activités récréatives, pour optimiser le fonctionnement du cerveau. Nous devons aussi admettre la nécessité d'approches holistiques qui tiennent compte de l'interdépendance étroite entre le bien-être physique et le bien-être intellectuel, de même que des interactions du cerveau émotionnel et cognitif, analytique et créatif. Les nouvelles orientations des recherches en neurosciences compléteront nos connaissances du rapport entre inné et acquis et contribueront à affiner nos initiatives en matière d'éducation.

³⁹ Hart, A. D. et Hart Frejd, S. 2013. *The Digital Invasion: How Technology Is Shaping You and Your Relationships*. Ada, MI, Baker Books.

⁴⁰ Prensky, M. 2001. *Digital Natives, Digital Immigrants. On the horizon*. MCB University Press, Vol. 9, N° 5.

⁴¹ OCDE 2007. *Comprendre le cerveau : naissance d'une science de l'apprentissage*. Paris, EDUCERI-OCDE.

⁴² Ibid.

Changements climatiques et sources d'énergie alternatives

Les changements climatiques constituent l'un des défis majeurs de ce siècle, tant sur le plan des réponses requises pour le relever que sur le plan des moyens nécessaires pour faire face à leurs effets néfastes. Une participation concertée aux efforts d'atténuation s'impose pour contenir les émissions et éviter d'autres conséquences dramatiques pour notre planète; l'adaptation passe par la réduction des facteurs de vulnérabilité et le renforcement de la résilience à leurs effets. L'éducation joue un rôle primordial pour renforcer la sensibilisation et promouvoir des modifications de comportement en faveur de l'adaptation aux changements climatiques et de l'atténuation de leurs effets⁴³.

L'éducation est un facteur essentiel pour encourager et faciliter la transition collective vers l'utilisation d'autres sources renouvelables sans carbone, pouvant atténuer les effets préjudiciables des changements climatiques. Pour passer de sources d'énergie avec carbone à des sources d'énergie sans carbone, nous devons changer nos mentalités et nos conceptions et adopter une attitude positive vis-à-vis de cette transition. Les infrastructures énergétiques en elles-mêmes ne peuvent pas changer les choses.

Dans le même temps, l'éducation représente une composante fondamentale de notre capacité d'adaptation, car nous devons transmettre aux générations présentes et futures les connaissances, les compétences et les comportements indispensables pour qu'elles puissent adapter leur existence et leurs moyens de subsistance aux réalités écologiques, sociales et économiques d'un environnement en mutation. La Déclaration ministérielle de Lima sur l'éducation et la sensibilisation (2014) engage «les gouvernements à mettre au point des stratégies éducatives intégrant la question des changements climatiques dans les programmes d'enseignement et à prévoir une sensibilisation aux changements climatiques dans la conception et la mise en œuvre des stratégies et des politiques nationales relatives au développement et aux changements climatiques, dans le cadre de leurs priorités et compétences nationales.»

Créativité, innovation culturelle et jeunesse

Des formes neuves d'expression culturelle et artistique voient le jour depuis quelques années. Elles sont le résultat du processus d'acculturation induit par l'expansion de la connectivité et des échanges culturels aux quatre coins du monde. Ce sont principalement les jeunes qui sont l'élément moteur de ce processus. Une esthétique publique nouvelle, enrichie par sa pluralité inhérente, s'exprime, tandis qu'une volonté nouvelle d'innover dans la forme apparaît dans chacun des domaines investis par la jeunesse, qu'il s'agisse de la mode, de la cuisine, de la musique ou des relations personnelles. Le monde compte à ce jour plus d'un milliard de jeunes âgés de 15

⁴³ Lutz, W., Muttarak, R. et Striessnig, E. 2014. Universal education is key to enhanced climate adaptation. *Science*. 28 novembre 2014. Vol. 346, N° 6213. Education is key to climate adaptation. www.iiasa.ac.at/web/home/about/news/20141127-Science-Pop.html [Consulté en février 2015].

à 24 ans et jamais génération n'a été aussi informée, active, connectée et mobile que la génération actuelle⁴⁴. On estime que plus de 90 % des jeunes qui ont entre 18 et 24 ans aujourd'hui dans le monde utilisent une forme ou une autre de médias sociaux, comme Facebook ou Twitter. Ils passent un temps considérable sur les médias sociaux à explorer et partager les résultats de leurs recherches. Cela crée un environnement mieux sensibilisé et plus ouvert à d'autres cultures et une mobilisation accrue autour des questions d'esthétique dans le monde, qui conduisent à reconnaître l'importance d'autres systèmes de savoir. La diversité culturelle est devenue de plus en plus pertinente comme source d'invention et d'innovation, et elle est aujourd'hui une ressource précieuse pour le développement économique durable⁴⁵.

■ Explorer d'autres approches

Prendre en compte la diversité des visions du monde dans un monde pluriel

Explorer d'autres approches du progrès et du bien-être de l'être humain est d'une importance cruciale au vu de la complexité des modèles de développement actuels. Il

Nous devons mettre en relief la diversité des réalités vécues tout en réaffirmant un socle commun de valeurs universelles.

est important de valoriser la diversité des sociétés, à la fois dans les pays du Nord et dans les pays du Sud. La diversité culturelle est une source incomparable de créativité et de richesse pour l'humanité. Elle est porteuse de diverses conceptions du monde. Elle ouvre à des moyens différents de résoudre les problèmes qui nous affectent tous et d'apprécier les aspects fondamentaux de la vie: l'écosystème naturel, la communauté, l'individu, la religion et la spiritualité. Nous devons mettre en relief la diversité des réalités vécues tout en réaffirmant un socle commun de valeurs universelles. À cause de cette diversité qui rend difficile une

définition et une approche internationales, les conceptions qui vont au-delà des indicateurs traditionnels de la santé, de l'éducation et du revenu sont les bienvenues. Malheureusement, de par la dimension subjective et contextuelle de

⁴⁴ 'Youth-support' by Cherner Bah, Chair, Youth Advocacy Group for Global Education First Initiative (GEFI); Panel discussions: 'Enabling conditions for the delivery of quality global citizenship education: Where are we? Where do we want to go?' Global Citizenship Education: Enabling Conditions & Perspectives, 16 mai 2014, UNESCO, Paris.
www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/Cherner-Bah_16May2014.pdf [Consulté en février 2015].

⁴⁵ UNESCO. 2009. *Investir dans la diversité culturelle et le dialogue interculturel: Rapport mondial de l'UNESCO*. Paris, UNESCO.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001878/187827f.pdf> [Consulté en février 2015].

ces diverses conceptions du bien-être humain, bon nombre d'approches politiques actuelles demeurent partielles et insuffisantes⁴⁶.

Encadré 2. Au croisement de divers systèmes de savoir

La culture européenne est venue à nous non seulement avec son savoir, mais avec sa vélocité. Bien que nous ne l'ayons assimilée qu'imparfaitement, et que de nombreuses aberrations s'en soient suivies, elle a cependant sorti notre vie intellectuelle de l'inertie de ses anciennes habitudes pour l'éveiller à une conscience grandissante, par suite de la contradiction même qu'elle offre à nos traditions mentales. Ce qui me déplaît, c'est l'arrangement artificiel par lequel cette éducation étrangère tend à occuper tout l'espace de notre esprit national et, ainsi, tue ou annihile les vastes possibilités de créer, par une nouvelle combinaison de vérités, une nouvelle puissance de pensée. Voilà ce qui me pousse à insister sur le besoin de raffermir tous les éléments de notre culture propre, non pour résister à la culture occidentale, mais pour l'accepter et l'assimiler véritablement, en user comme notre nourriture et non en faire notre fardeau, nous en rendre maître et non vivre en marge de cette culture comme des compulseurs de textes et des dévoreurs de livres

Source : Tagore, R. 1996. The Centre of Indian Culture. Sisir Kumar Das (sous la dir. de), *The English Writings of Rabindranath Tagore*, Vol. 2, Plays, Stories, Essays. New Delhi, Sahitya Akademi, p. 486

Intégrer d'autres systèmes de savoir

Nécessité s'impose d'explorer d'autres modèles que le modèle dominant du savoir. Il est indispensable que des systèmes de savoir alternatifs soient reconnus et dûment pris en compte, et ne soient plus relégués aux rangs de catégories inférieures. Toutes les sociétés peuvent profiter abondamment de leur expérience mutuelle en s'ouvrant davantage à la découverte et à la compréhension de visions différentes du monde. Il y a, par exemple, beaucoup à apprendre des sociétés rurales, en particulier autochtones, qui existent partout dans le monde, sur

Il est indispensable que des systèmes de savoir alternatifs soient reconnus et dûment pris en compte, et ne soient plus relégués aux rangs de catégories inférieures.

⁴⁶ Bien qu'il n'existe aucune définition commune de la notion de « bien-être » au niveau international, il est désormais bien établi que le recours aux indicateurs socio-économiques traditionnels est loin d'être suffisant. Le Programme des Nations Unies pour le développement (PNUD) est récemment allé au-delà de l'Indice de développement humain (IDH), qui comprend des indicateurs très étroits de revenu, de la santé et au niveau d'éducation. Les préoccupations liées aux inégalités croissantes et aux questions de genre ont conduit au perfectionnement de l'Indice de développement humain (IDH) ajusté en fonction des inégalités, de l'Indice de développement par sexe (IDS) et de l'Indice d'inégalités de genre (IIG). Parmi les tentatives de dépassement des indicateurs inspirés d'une conception très étroite des progrès humains figurent un éventail d'initiatives explorant des mesures alternatives d'inclusion et de durabilité à l'échelle mondiale. L'Indice de richesse inclusive élaboré par l'Université des Nations Unies est l'un des exemples proposés. On peut citer également : L'initiative du vivre mieux (OCDE) ; le Produit intérieur brut vert (SCEE des Nations Unies de 93) ; l'IPE : Indice de performance environnementale (Université de Yale) ; l'IDE : Indice de durabilité environnementale (Université de Yale) ; l'IPV : Indicateur de progrès véritable (Redefining Progress) ; les indicateurs sur la croissance verte (OCDE) ; Économies réelles (Pearce, Atkinson & Hamilton) ; l'Indice du Capital Humain (Forum économique mondial) ; l'IBED : Indice de bien-être économique durable (Cobb & Daly) ; le NNW : Bien-être national brut (Gouvernement japonais) ; les IDD : indicateurs de développement durable (UE ; Gouvernement du Royaume-Uni).

la relation entre la société humaine et l'environnement naturel. Dans maintes cultures autochtones, la Terre est présentée comme la Mère. Ni elle, ni l'un de ses produits ne peut être altéré sans raison valable, le plus souvent la survie. Dans bien des cultures, l'être humain est considéré comme un membre de la nature qui jouit des mêmes droits que les autres êtres humains, sans leur être supérieur. De nombreuses sociétés rurales ont une conception, non pas linéaire, mais circulaire du temps; elles vivent au rythme de la production agricole, de la progression des saisons et des fêtes et rituels qui améliorent le bien-être spirituel des communautés. De la même manière, les approches du processus de prise de décision collective diffèrent. Certaines sociétés ont recours à la démocratie et au vote pour prendre des décisions collectives, même au sein de groupes restreints; d'autres sociétés recherchent un consensus, c'est-à-dire font appel à l'argumentation, la discussion et la persuasion. Une infinité de conceptions diverses du monde peut favoriser l'enrichissement de tous, pour peu que l'on soit prêt à renoncer à ses certitudes et ouvert à différentes explications possibles de la réalité.

Il est essentiel de rappeler, à l'image de penseurs comme Frantz Fanon, Aimé Césaire, Rabindranath Tagore et d'autres, qu'en privilégiant une forme de savoir, c'est en réalité à un système de pouvoir que nous accordons le primat. L'avenir de l'éducation et du développement dans le monde actuel exige de promouvoir le dialogue entre des visions différentes du monde dans l'optique d'intégrer des systèmes de savoir issus de réalités diverses, et de fonder notre patrimoine commun. Il est important que les voix du Sud puissent se faire entendre dans le débat international dont l'éducation fait l'objet. Dans les communautés andines d'Amérique latine, par exemple, la notion de développement est définie par l'expression *sumak kawsay*, qui, en quechua, signifie « bien vivre » ou « bien vivre ». Ancré dans les cultures et les visions du monde des groupes autochtones, le *sumak kawsay* propose une autre notion du développement et est inscrit dans la Constitution de l'Équateur et de la Bolivie. Le concept de « trusteeship » (curatelle) prôné par Mahatma Gandhi, selon lequel la terre et ses richesses nous sont confiées non pas en tant que « propriétaires », mais en tant que « gardiens » de toutes les créatures vivantes et des générations futures, mérite aussi attention⁴⁷.

⁴⁷ M. K. Gandhi, 1960. *Trusteeship*. Compilé par Ravindra Kelekar. Ahmedabad, Inde, Jitendra T. Desai Navajivan Mudranalaya.

Encadré 3. *Sumak Kawsay* : une autre vision du développement

La notion de *sumak kawsay* est ancrée dans la vision du monde des peuples quechuas des Andes en Équateur. L'expression *sumak kawsay* qui signifie « Buen vivir » en espagnol peut se traduire par « bien vivre » ou « douceur de vivre » en français. Elle évoque l'idée d'un développement collectif harmonieux qui conçoit l'individu au sein de la communauté sociale et culturelle et du milieu naturel où il vit. Ancré dans le système de croyances autochtones des Quechuas, ce concept intègre les critiques occidentales des modèles dominants du développement pour proposer un autre paradigme fondé sur l'harmonie entre les êtres humains, ainsi qu'entre les êtres humains et leur environnement naturel.

Dans sa version récente, la Constitution de l'Équateur s'inspire de ce concept et fait référence à une « nouvelle forme de coexistence citoyenne, dans la diversité et en harmonie avec la nature, pour atteindre le bien vivre, le *sumak kawsay* ». La Constitution repose sur la reconnaissance du « droit de la population à vivre dans un environnement sain et écologiquement équilibré qui garantit la durabilité et le bien vivre (*sumak kawsay*) ». La Constitution stipule en outre qu'il est de la responsabilité de l'État de : « Promouvoir la création et la production de connaissances, soutenir la recherche scientifique et technologique et valoriser les sagesses ancestrales pour parvenir ainsi au bien vivre (*sumak kawsay*). »⁴⁸

Repenser l'éducation dans un monde pluriel

Il est, par conséquent, nécessaire de reconsidérer la finalité de l'éducation à la lumière d'une vision renouvelée d'un développement humain et social durable qui soit à la fois équitable et viable. Cette vision de la durabilité doit intégrer les dimensions sociales, environnementales et économiques du développement humain et les différentes façons dont elles s'articulent avec l'éducation: « Une éducation est autonomisante si elle renforce les ressources humaines dont nous avons besoin pour être productif, continuer à apprendre, résoudre des problèmes, faire preuve de créativité et vivre en paix et en harmonie, ensemble et avec la nature. Lorsque les nations garantissent l'accès de tous et tout au long de leur vie à une éducation comme celle-ci, une révolution tranquille se met en marche: l'éducation devient le moteur du développement durable et la clé d'un monde meilleur. »⁴⁹ L'éducation peut, et doit, contribuer à une vision nouvelle du développement durable dans le monde.

⁴⁸ Voir les articles n° 14 et n° 387 de la Constitution de l'Équateur : Art. 14 - Se reconoce el derecho de la población a vivir en un ambiente sano y ecológicamente equilibrado, que garantice la sostenibilidad y el buen vivir, *sumak kawsay* ; Art. 387.- Será responsabilidad del Estado: [...] 2. Promover la generación y producción de conocimiento, fomentar la investigación científica y tecnológica, y potenciar los saberes ancestrales, para así contribuir a la realización del buen vivir, al *sumak kawsay*.

⁴⁹ Power, C. 2015. *The Power of Education: Education for All, Development, Globalisation and UNESCO*. Londres, Springer.

Encadré 4. Promouvoir le développement durable par l'éducation

« L'éducation, y compris l'enseignement de type scolaire, la sensibilisation du public et la formation, doit être considérée comme un processus permettant aux êtres humains et aux sociétés de réaliser leur plein potentiel. L'éducation revêt une importance critique pour ce qui est de promouvoir un développement durable et d'améliorer la capacité des individus de s'attaquer aux problèmes d'environnement et de développement. »

Action 21, article 36, paragraphe 3. 1992.

La Déclaration d'Aichi-Nagoya sur l'éducation au développement durable (2014) invite les gouvernements à « renforcer l'intégration de l'EDD dans les politiques d'éducation, de formation et du développement durable. »

Les conceptions utilitaires dominantes de l'éducation doivent admettre que s'expriment d'autres épistémologies et d'autres conceptions du bien-être humain et, par là même, que soit portée une attention privilégiée à la pertinence de l'éducation en tant que bien commun.

Toutes les formes d'apprentissage structuré peuvent être à la fois un outil d'adaptation et de transformation. Une éducation de base de bonne qualité et la poursuite de l'éducation et de la formation sont des éléments essentiels pour que les individus et les communautés puissent s'adapter aux changements environnementaux, sociaux et économiques aux niveaux local et mondial. Mais l'éducation est également d'une importance cruciale pour acquérir l'autonomie et les capacités nécessaires pour réaliser les transformations sociales. L'éducation, en effet, peut contribuer à transformer notre mentalité et notre vision

du monde, un défi encore plus grand. L'éducation joue un rôle central dans l'acquisition des capacités requises pour donner aux individus des possibilités plus vastes de mener une vie riche de sens où l'égalité dans la dignité est respectée. Une vision renouvelée de l'éducation doit promouvoir la réflexion critique, l'indépendance de jugement et le dialogue. Améliorer la qualité de l'éducation et la pertinence économique et sociale des apprentissages selon des critères définis par les individus et les communautés est indissociable de la mise en œuvre de ces changements.

Avoir droit à une éducation *de qualité*, c'est avoir *droit à des apprentissages pertinents et adaptés aux besoins*. Mais, dans un monde marqué par la diversité, les besoins d'apprentissage varient d'une communauté à l'autre. Par conséquent, pour être qualifiés de pertinents, les apprentissages doivent refléter ce que chaque culture, chaque groupe humain définit comme les conditions nécessaires pour vivre dignement. Il nous faut accepter l'existence d'une multitude de façons différentes de définir la qualité de la vie et, partant, d'une extrême diversité de façons de définir ce que doit être le contenu des apprentissages. Les conceptions utilitaires dominantes de l'éducation

doivent admettre que s'expriment d'autres épistémologies et d'autres conceptions du bien-être humain et, par là même, que soit portée une attention privilégiée à la pertinence de l'éducation en tant que bien commun. Cela suppose d'être à l'écoute des voix silencieuses de ceux qui n'ont pas encore pu se faire entendre. L'immense richesse que représente cette diversité peut éclairer la quête collective de bien-être que nous menons tous. Une perspective humaniste est une base indispensable pour d'autres approches de l'éducation et du bien-être humain.

2. Réaffirmer une approche humaniste



2. Réaffirmer une approche humaniste

« Mon humanité est liée à la tienne,
car nous ne pouvons être humains que tous ensemble. »

Desmond Tutu, militant des droits sociaux et évêque Sud-Africain

Préserver et promouvoir la dignité, les capacités et le bien-être de la personne humaine, en relation avec autrui et avec la nature : telle devrait être la finalité première de l'éducation au XXI^e siècle. On peut qualifier cette aspiration d'humanisme, un humanisme dont il incombe à l'UNESCO, au titre de sa mission, de promouvoir la théorie et la pratique. L'humanisme est depuis longtemps au cœur de la philosophie de l'UNESCO. En 1953, déjà, l'UNESCO a publié le compte rendu des débats d'une rencontre internationale qu'elle avait organisée à New Dehli sur le thème « Humanisme et éducation en Orient et en Occident »⁵⁰.

L'humanisme est également inscrit de longue date dans diverses cultures et traditions religieuses, ainsi que dans de nombreuses interprétations philosophiques différentes. Une interprétation bien connue de l'humanisme l'identifie, par exemple, à l'athéisme et au rationalisme séculier. On en trouve un prolongement dans d'autres philosophies, comme la phénoménologie ou l'existentialisme, qui voient une différence ontologique entre l'humanité et le reste du monde naturel. Mais il existe aussi de puissantes interprétations religieuses de l'humanisme qui considèrent les réalisations de l'humanité, dans le domaine de l'éducation, de la culture et de la science, comme des expressions abouties de sa relation à la nature, à l'univers et à un Créateur. À la fin du XX^e et au début du XXI^e siècle, les deux formes, anthropocentrique et théocentrique,

⁵⁰ UNESCO, Unité et diversité culturelles. 1953. *Humanisme et éducation en Orient et en Occident : entretien international organisé par l'UNESCO*. Paris, UNESCO.

d'humanisme ont fait l'objet de critiques de la part des postmodernistes, de certains féministes, d'écologistes et, plus récemment, de ceux qui se présentent comme des transhumanistes ou même des post-humanistes, adeptes de la sélection naturelle et de la transformation radicale.

Chacune de ces interprétations soulève des questions morales et éthiques fondamentales qui, de toute évidence, concernent l'éducation.

■ Une approche humaniste de l'éducation

La vision humaniste réaffirme un ensemble de principes éthiques universels appelés à constituer le fondement d'une approche intégrée de la finalité et de l'organisation de l'éducation pour tous. Cette approche a des incidences sur la conception des processus d'apprentissage qui favorisent l'acquisition de connaissances pertinentes et le développement de compétences au service de notre humanité commune. L'approche humaniste porte le débat sur l'éducation au-delà de son rôle utilitaire dans le développement économique. Son objectif central est une éducation inclusive dont personne n'est exclu ou marginalisé. Elle sert de guide pour accompagner la transformation du paysage éducatif mondial et maintenir le rôle central des enseignants et des autres éducateurs pour faciliter les processus d'apprentissage en vue du développement durable de tous.

À contre-courant du discours dominant sur le développement

S'agissant plus largement des buts et objectifs de l'éducation et du type de société à laquelle nous aspirons, il nous faut prendre en compte les dimensions culturelles, sociales, économiques, éthiques et civiques. Les fonctions économiques de l'éducation sont indéniablement importantes, mais nous devons dépasser la vision strictement utilitaire et l'approche du capital humain qui caractérise, pour une large part, le discours international sur le développement⁵¹. L'éducation n'est pas simplement affaire de savoirs et de savoirs-être à acquérir ; elle a trait aussi aux valeurs de respect de la vie et de dignité humaine qui sont indispensables à l'harmonie sociale dans un monde pluriel. Prendre conscience de la place fondamentale des questions éthiques dans le processus de développement permet d'aller à contre-courant du discours dominant actuel. Le rôle de l'éducation dans le renforcement des capacités dont les individus ont besoin pour mener une vie plus digne et riche de sens est ainsi mis en valeur, conformément à la vision alternative du développement prônée par Amartya Sen⁵².

⁵¹ Les deux pages consacrées à l'éducation dans le Rapport 2013 du Groupe de personnalités de haut niveau chargé du programme de développement pour l'après-2015, par exemple, sont rédigées selon une démarche axée sur le capital humain, faisant référence aux rendement des investissements dans l'éducation et à leur contribution à la formation de « citoyens productifs ».

⁵² Sen, A. 1999. *Un nouveau modèle économique - Développement, justice, liberté*. Odile Jacob ; Sen, A. 1999. *Commodities and Capabilities*. New Delhi, Oxford University Press.

Une approche intégrée reposant sur de solides fondements éthiques et moraux

Il est, par conséquent, nécessaire de réaffirmer une approche humaniste de l'apprentissage tout au long de la vie en vue du développement social, économique et culturel. Le degré d'attention porté à telle ou telle dimension peut naturellement varier dans différents contextes d'apprentissage et à différents stades de la vie. Cependant, dès lors que l'on réaffirme la pertinence de l'apprentissage tout au long de la vie comme pivot autour duquel s'articule l'éducation, il est capital d'en intégrer les dimensions sociales, économiques et culturelles⁵³. L'approche humaniste de l'éducation va au-delà de la notion d'humanisme scientifique, qui a été proposée comme principe directeur de l'UNESCO par Julian Huxley, premier Directeur général de l'Organisation, et repris dans le rapport Faure en 1972⁵⁴. Comme cela a été mentionné ci-dessus, la notion d'humanisme a donné lieu à plusieurs interprétations, souvent contradictoires, dont chacune soulève des questions morales et éthiques fondamentales qui, de toute

Préserver et promouvoir la dignité, les capacités et le bien-être de la personne humaine, en relation avec autrui et avec la nature, devrait être la finalité première de l'éducation au XXI^e siècle.

évidence, concernent l'éducation. On peut faire valoir que préserver et promouvoir la dignité, les capacités et le bien-être de la personne humaine, en relation avec autrui et avec la nature, devrait être la finalité première de l'éducation au XXI^e siècle⁵⁵. Les valeurs humanistes appelées à constituer le fondement et la finalité de l'éducation sont, par exemple, le respect de la vie et la dignité humaine, l'égalité des droits et la justice sociale, la diversité culturelle et sociale et le sentiment de solidarité humaine et de responsabilité partagée vis-à-vis de notre avenir commun. Le besoin s'impose d'une approche dialogique de l'apprentissage, qui s'apparente à celle que Martin

Buber⁵⁶ et Paulo Freire par exemple ont prônée⁵⁷. Il nous faut, en outre, rejeter les systèmes d'apprentissage qui aliènent l'individu et le traitent comme une marchandise et les pratiques sociales qui divisent et déshumanisent les peuples. Dispenser une éducation inspirée de ces valeurs et principes est d'une importance cruciale pour parvenir à un développement durable et pacifique.

⁵³ Il convient de noter que la proposition d'objectif de développement durable relatif à l'éducation au-delà de 2015 est formulée en termes d'apprentissage tout au long de la vie : « Veiller à ce que tous puissent suivre une éducation de qualité dans des conditions d'équité et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie ». <http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N14/503/68/PDF/N1450368.pdf?OpenElement> [Consulté en février 2015].

⁵⁴ Voir Huxley, J. 1946. *L'UNESCO : ses buts et sa philosophie*. Paris, Commission préparatoire de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture ; et la référence faite récemment à cet ouvrage dans Haddad, G. et Aubin, J. P. 2013. *Toward a humanism of knowledge, action and cooperation*. *Revue internationale d'éducation*, Vol. 59, N° 3, pp. 331-341.

⁵⁵ Voir par exemple la collection d'articles intitulée 'On Dignity', *Diogenes*, août 2007, N° 54, (3), <http://dio.sagepub.com/content/54/3.toc#content-block> [Consulté en février 2015].

⁵⁶ Morgan, W. J. et Guilherme, A. 2014. *Buber and Education: Dialogue as conflict resolution*. Londres, Routledge.

⁵⁷ Voir par exemple, Roberts, P. 2000. *Education, Literacy, and Humanization: Exploring the work of Paulo Freire*. Westport, CT et Londres, Bergin et Garvey.

En élargissant ainsi sa portée, l'éducation peut être un outil de transformation et contribuer à un avenir durable pour tous. S'appuyant sur ce fondement éthique, la réflexion critique, l'indépendance de jugement, la résolution de problèmes et la maîtrise de l'information et des médias sont indispensables pour cultiver des attitudes propices aux transformations. Une approche intégrée et humaniste de l'éducation, semblable à celle qui est présentée dans le rapport Delors de 1996, est d'autant plus pertinente dans le monde d'aujourd'hui où la durabilité est devenue un enjeu majeur du développement mondial. Les dimensions du développement durable, dans lequel la croissance économique est guidée par la gestion responsable de l'environnement et par le souci de justice sociale, nécessitent une approche intégrée de l'éducation qui prend en compte de multiples dimensions sociales, éthiques, économiques, culturelles, civiques et spirituelles.

Une approche holistique des apprentissages qui surmonte les dichotomies traditionnelles entre les aspects cognitifs, émotionnels et éthiques est indispensable. Dépasser la dichotomie entre l'apprentissage cognitif et d'autres formes d'apprentissage apparaît de plus en plus essentiel dans le domaine de l'éducation. Même ceux qui s'intéressent surtout à la mesure des acquis scolaires à l'école le reconnaissent. Des propositions ont été faites récemment en faveur de cadres d'évaluation plus holistiques qui rompent avec les schémas traditionnels de l'apprentissage scolaire et englobent des domaines d'apprentissage, tels que le social et l'émotionnel ou la culture et les arts⁵⁸. Ces initiatives mettent en évidence le besoin avéré de s'affranchir des apprentissages scolaires classiques, en dépit des sérieuses réserves concernant la possibilité de mesurer l'apprentissage dans des domaines aussi importants que le domaine émotionnel, social et éthique, en particulier au niveau mondial.

Réinterpréter et protéger les quatre piliers de l'éducation

Les quatre piliers de l'éducation sont l'une des notions les plus remarquables du Rapport Delors, en 1996. Ce rapport explique que le système éducatif formel tend à privilégier l'accès à certaines formes de connaissances, au détriment d'autres formes qui sont essentielles pour assurer un développement humain durable. Il affirme que, dans tout contexte d'apprentissage structuré, il convient d'accorder une égale attention à chacun de ces quatre piliers⁵⁹ :

- Apprendre à connaître – en combinant une culture générale étendue avec la possibilité de travailler en profondeur un petit nombre de matières
- Apprendre à faire – acquérir non seulement des qualifications professionnelles, mais aussi une compétence qui rende apte à faire face à de nombreuses situations et à travailler en équipe.

⁵⁸ Voir par exemple les travaux du Comité de réflexion sur la métrique des apprentissages.

⁵⁹ Delors, J. et al. 1996. *L'éducation : un trésor est caché dedans*. Paris, UNESCO.

- 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.
- Apprendre à vivre ensemble – en développant la compréhension de l’autre et la perception des interdépendances

L’idée d’une approche intégrée de l’éducation exprimée dans les quatre piliers de l’éducation a eu une influence majeure sur le débat relatif aux politiques, la formation des enseignants et l’élaboration des programmes dans de nombreux pays du monde. Un exemple récent le démontre : dans le pays basque espagnol, ces quatre piliers ont servi de source d’inspiration et de point de départ pour élaborer le curriculum d’éducation de base et l’adapter au contexte. Ces quatre piliers de l’éducation gardent leur pertinence dans le contexte d’une approche intégrée de l’éducation. De par leur caractère générique, ils permettent d’interpréter le type d’apprentissage intégré requis en fonction du contexte et du cadre temporel. Ces piliers eux-mêmes peuvent appeler une interprétation innovante, au vu de la préoccupation de plus en plus forte

que suscite la durabilité. Apprendre à vivre ensemble, par exemple, n’est possible qu’en allant au-delà des dimensions sociales et culturelles des interactions humaines et en intégrant le souci du rapport entre la société humaine et l’environnement naturel.

Plus préoccupante encore est la menace que les défis actuels de la société représentent pour les quatre piliers de l’éducation, en particulier *apprendre à être* et *apprendre à vivre ensemble*, piliers qui reflètent le mieux la fonction de socialisation que remplit l’éducation. Le renforcement des principes et des valeurs éthiques dans le processus d’apprentissage est essentiel pour protéger ces piliers sur lesquels repose une vision humaniste de l’éducation.

Plus préoccupante encore est la menace que les défis actuels de la société représentent pour les quatre piliers de l’éducation, en particulier *apprendre à être* et *apprendre à vivre ensemble*.

Apprendre à apprendre et le développement des compétences

Les types de compétences requises dans le contexte actuel caractérisé par la complexité et l’incertitude occupent aujourd’hui une large place dans le débat international. Mais la confusion règne, car les définitions que l’on donne des compétences sont très diverses et, souvent, se recoupent, sans parler des multiples modes de classement qu’on leur applique. Bien que trop souvent l’on utilise indifféremment les termes de savoir-faire, d’habiletés, de qualifications et de compétences, leur sens est différent. Les compétences couvrent un champ plus large. Elles désignent l’aptitude à utiliser le savoir, compris au sens large comme l’ensemble des informations, connaissances, savoir-faire et savoir-être dans des contextes spécifiques et en réponse à des demandes déterminées.

Encadré 5. Compétences fondamentales, transférables, techniques et professionnelles

Le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2012* apporte un éclairage utile sur les différents types de compétences liées au monde du travail. Il définit les trois principaux types de compétences dont tous les jeunes ont besoin – les compétences fondamentales, les compétences transférables et les compétences techniques et professionnelles – ainsi que les contextes dans lesquels ces compétences peuvent être acquises :

Compétences fondamentales : Au niveau le plus élémentaire, les compétences fondamentales sont les compétences de base en lecture, écriture et calcul nécessaires à l'obtention d'un emploi qui rapporte assez pour couvrir les besoins quotidiens. Ces compétences sont aussi la condition préalable à la poursuite de l'éducation et de la formation et à l'acquisition des compétences transférables et des compétences techniques et professionnelles.

Compétences transférables : Il faut, pour trouver un emploi et le conserver, une large gamme de compétences susceptibles d'être transférées et adaptées à des besoins et à des environnements professionnels divers. Les compétences transférables consistent notamment à savoir analyser des problèmes et trouver des solutions appropriées, à communiquer efficacement des idées et des informations, à faire preuve de créativité, de leadership et de conscience professionnelle, ainsi que d'esprit d'entreprise. Ces compétences s'acquièrent, dans une certaine mesure, hors du milieu scolaire. Elles peuvent cependant être développées par l'éducation et la formation.

Compétences techniques et professionnelles : De nombreux emplois exigent un savoir-faire technique spécifique, qui peut porter aussi bien sur la culture maraîchère que sur l'utilisation d'une machine à coudre, la pose des briques, la menuiserie ou le travail à l'ordinateur dans un bureau. Les compétences techniques et professionnelles peuvent s'acquérir par des programmes de stages professionnels liés à l'enseignement secondaire et à l'enseignement technique et professionnel formel, ou par le biais d'une formation en milieu professionnel, dans le cadre notamment de l'apprentissage traditionnel ou des coopératives agricoles.

Source : UNESCO. 2012. *Jeunes et compétences : l'éducation au travail. Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2012*. Paris, UNESCO.

L'importance donnée aux compétences « générales », « transférables », « non cognitives » ou « du vingt-et-unième siècle » a enrichi la réflexion actuelle sur le contenu de l'éducation et ses méthodes. La raison d'être, sous-jacente et souvent implicite, réside dans la nécessité de faire preuve de créativité et d'esprit d'entreprise pour accroître la compétitivité. Si cette raison d'être joue un rôle déterminant dans la fonction économique de l'éducation, elle ne doit pas faire oublier le besoin de développer les compétences qui sont indispensables aux individus et aux communautés dans les multiples dimensions de l'existence humaine, c'est-à-dire des compétences qui contribuent à accroître leur autonomie. Les compétences rendent plus aptes à utiliser les savoirs appropriés (informations, conceptions, compétences et valeurs) de manière créative et responsable dans des situations données afin de trouver des solutions et tisser de nouveaux liens avec autrui.

Les savoirs indispensables ne sont pas fixés par une autorité centrale, mais définis avec l'aide des écoles, des enseignants et des communautés. Ces savoirs ne sont pas simplement transmis, mais sont explorés, étudiés, expérimentés et créés en réponse aux besoins de l'être humain. Ces savoirs sont utilisés pour développer des compétences linguistiques et des techniques de communication de base, résoudre

Aujourd'hui, il est plus que jamais important d'apprendre à apprendre.

des problèmes et perfectionner des capacités plus élaborées comme la capacité de réflexion logique, d'analyse, de synthèse, d'inférence, de déduction, d'induction et d'élaboration d'hypothèses. Ces savoirs s'acquièrent en cultivant une compétence qui est peut-être la plus importante de toutes : la capacité d'accéder à l'information et de la traiter de manière critique. Aujourd'hui, il est plus que jamais important d'apprendre à apprendre.

Le volume d'informations disponibles actuellement sur l'Internet est ahurissant. Dès lors, le problème est de savoir comment enseigner aux apprenants à ne pas s'égarer au milieu de cette masse d'informations qu'ils reçoivent tous les jours, à repérer les sources crédibles, à évaluer la fiabilité et la validité de ce qu'ils lisent, à vérifier l'authenticité et l'exactitude des informations, à faire le lien entre ces nouvelles connaissances et les connaissances qu'ils ont acquises antérieurement et à discerner leur importance par rapport à des informations qu'ils connaissent déjà⁶⁰.

Repenser l'élaboration des curricula

À quoi peut ressembler un curriculum humaniste du point de vue de la formulation des politiques et de son contenu? Pour ce qui est du contenu et des méthodes d'apprentissage, un curriculum humaniste doit poser plus de questions qu'il n'apporte de réponses. Il prône le respect de la diversité et le rejet de toutes les formes d'hégémonie (culturelle), de stéréotypes et de préjugés. Il repose sur une éducation interculturelle qui tient compte de la pluralité de la société tout en assurant un équilibre entre pluralisme et valeurs universelles. Pour ce qui est des politiques, il ne faut pas oublier que les cadres curriculaires sont des outils destinés à mettre en concordance des objectifs éducatifs généraux et les processus permettant de les atteindre. La légitimité des cadres curriculaires suppose que le dialogue politique mené pour définir les objectifs éducatifs s'inscrive dans un processus participatif et inclusif⁶¹. Les politiques relatives aux curricula et les contenus enseignés doivent l'un et l'autre être imprégnés des principes de justice sociale et économique, d'égalité et de gestion responsable de l'environnement qui constituent les piliers du développement durable.

⁶⁰ Facer, K. 2011. *Learning Futures: Education, Technology and Social Change*. New York, Routledge.

⁶¹ Amadio, M., Operti, R., Tedesco, J. C. 2014. *Le curriculum au XXIe siècle: Défis, tensions et questions ouvertes*. N° 9. Paris, UNESCO.

Voir aussi : *Bureau international d'éducation de l'UNESCO. 2013. L'importance du débat actuel autour du curriculum. Documents de travail du BIE sur le curriculum*, N° 10. Genève, BIE, UNESCO.

■ **Rendre l'éducation plus inclusive**

Éducation de base : des progrès, mais des inégalités persistantes

Les progrès accomplis depuis 2000 pour garantir le droit à une éducation de base sont considérables, en particulier sous l'impulsion du cadre de l'Éducation pour tous (EPT) et des Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD). Ils se sont traduits par une amélioration des taux de scolarisation, une diminution du nombre d'enfants non scolarisés, une augmentation des taux d'alphabétisme des jeunes en particulier et une réduction des écarts entre les genres en matière de scolarisation et d'alphabétisme des adultes dans le monde.

En dépit de ces progrès, la promesse faite en 1990 par les gouvernements et les partenaires internationaux du développement de «répondre aux besoins éducatifs de base de tous les enfants, les jeunes et de tous les adultes» n'a pas été tenue. Près de 60 millions d'enfants et 70 millions d'adolescents dans le monde n'ont toujours pas accès à une éducation de base efficace. En 2011, pas loin de 775 millions d'adultes avaient encore un niveau d'alphabétisme considéré comme insuffisant. Même pour ceux qui ont eu accès à une éducation de base dans un cadre formel, le fait de ne pas avoir achevé leur scolarité et d'avoir reçu un enseignement de qualité médiocre ne leur a pas permis d'atteindre un niveau de compétences de base suffisant ; la qualité de l'éducation et la pertinence des apprentissages demeurent des préoccupations majeures. Au moins 250 millions d'enfants ne savent pas bien lire, écrire ni compter, même après quatre années de scolarité au minimum⁶².

De surcroît, d'importantes inégalités persistent entre les pays, et les moyennes nationales masquent, trop souvent, des inégalités criantes au sein d'un même pays en matière d'acquis et de résultats d'apprentissage au niveau de l'éducation de base⁶³. Les facteurs habituels de marginalisation dans l'éducation, comme le genre et le lieu de résidence rural ou urbain, continuent d'interagir avec le niveau de revenu, la langue, l'appartenance à une groupe minoritaire et le handicap pour créer «des désavantages se renforçant les uns les autres», en particulier dans les pays à faible revenu ou les pays touchés par des conflits⁶⁴.

⁶² UNESCO. 2014. *Enseigner et apprendre : Atteindre la qualité pour tous. Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2013-2014*. Paris, UNESCO.

⁶³ Tiré de l'Accord de Mascate (2014) qui fait référence aux données du Rapport mondial de suivi. *Plus de 57 millions d'enfants et 69 millions d'adolescents n'ont toujours pas accès à une éducation de base efficace. On estime que 774 millions d'adultes, dont près des deux tiers de femmes, étaient illettrés en 2011*.

⁶⁴ UNESCO. 2011. *La crise cachée : les conflits armés et l'éducation. Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2011*. Paris, UNESCO.

Encadré 6. Les enfants en situation de handicap sont souvent négligés

Les enfants souffrant de handicap sont souvent privés de leur droit à l'éducation. Cependant, on sait peu de choses sur leurs schémas de fréquentation scolaire. La collecte des données sur les enfants souffrant de handicap n'est pas simple, mais elles sont essentielles pour s'assurer que des politiques sont mises en place pour remédier aux contraintes auxquelles ces enfants sont confrontés.

Selon une estimation, 93 millions d'enfants de moins de 14 ans, 5,1 % des enfants du monde, vivaient avec « un handicap modéré ou grave » en 2004. D'après l'enquête mondiale sur la santé, sur 14 des 15 pays à revenu faible et moyen, les personnes en âge de travailler souffrant d'un handicap étaient environ un tiers de moins susceptibles d'avoir achevé l'école primaire. Par exemple, au Bangladesh, 30 % des personnes souffrant de handicap avaient achevé l'école primaire, contre 48 % de ceux ne souffrant pas de handicap. Les pourcentages correspondants s'élevaient à 43 % et 57 % en Zambie et à 56 % et 72 % au Paraguay.

Des études montrent que les enfants exposés à un risque plus élevé de handicap seront beaucoup plus susceptibles d'être privés de la possibilité d'aller à l'école. Au Bangladesh, au Bhoutan et en Iraq, les enfants souffrant de déficiences mentales étaient plus susceptibles d'être privés de ce droit. En Iraq, par exemple, 10 % des enfants de 6 à 9 ans sans risque de handicap n'avaient jamais été à l'école en 2006, contre 19 % de ceux exposés au risque de déficience auditive et 51 % de ceux exposés au risque plus important de déficience mentale. En Thaïlande, presque tous les enfants de 6 à 9 ans ne souffrant d'aucun handicap avaient été à l'école en 2005/06, mais 34 % de ceux souffrant d'un handicap affectant leur marche ou leur mobilité n'y avaient jamais été.

Source : UNESCO. 2014. *Enseigner et apprendre : atteindre la qualité pour tous. Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2013-2014*. Paris, UNESCO.

Égalité des genres dans l'éducation de base

Traditionnellement, l'égalité des genres dans l'éducation est réduite à la parité entre les sexes aux divers niveaux de l'éducation formelle. Le genre est un facteur traditionnel d'inégalité et de disparité dans l'éducation, le plus souvent au détriment des filles et des femmes. Force est néanmoins de constater que des progrès sensibles ont été réalisés depuis 2000 pour réduire les écarts dans le monde et qu'une proportion accrue de filles et de femmes accède désormais aux différents niveaux de l'éducation formelle. Ainsi, dans le primaire, la parité entre les sexes est atteinte en Europe centrale et orientale, en Asie centrale, dans la région Asie de l'Est et Pacifique, en Amérique latine et dans les Caraïbes, en Amérique du Nord et en Europe occidentale. En outre, de grandes avancées vers la réduction des disparités entre les sexes ont été enregistrées depuis 2000, notamment en Asie du Sud et de l'Ouest et, dans de moindres proportions, en Afrique subsaharienne et dans les États arabes. Toutefois, si des progrès considérables ont été accomplis, les enfants non scolarisés sont en majorité des filles, et les deux tiers des jeunes et des adultes possédant un faible niveau d'alphabétisme dans le monde sont des femmes. Pour contribuer à l'autonomisation

des femmes, il faut aussi que les garçons et les hommes participent à la lutte contre les inégalités entre les genres. Et c'est par l'éducation de base qu'il faut commencer.

Encadré 7. Entendre la voix des filles privées d'éducation

L'éducation est l'un des biens les plus précieux de la vie – et l'un des plus nécessaires.

Aujourd'hui... je ne suis pas qu'une seule voix, j'en suis beaucoup.

Je suis ces 66 millions de filles privées d'éducation.

Et aujourd'hui, ce n'est pas ma voix qui s'élève, c'est celle de ces 66 millions de filles.

Discours de réception du prix Nobel de la Paix prononcé par Malala Yousafzai, Oslo, 10 décembre 2014

Parité entre les sexes dans l'enseignement secondaire et supérieur

Dans l'enseignement secondaire, l'objectif de la parité entre les sexes a été atteint dans plusieurs régions, notamment en Asie centrale, en Asie de l'Est, en Amérique latine et dans les Caraïbes, de même qu'en Amérique du Nord et en Europe occidentale. Dans d'autres régions, l'écart entre les sexes se comble progressivement, particulièrement en Asie du Sud et de l'Ouest et, dans une moindre mesure, dans les États arabes. L'écart entre le nombre de garçons et de filles scolarisés dans le secondaire est plus marqué en Afrique subsaharienne, en Asie de l'Ouest et en Asie du Sud qui affichent les taux moyens de scolarisation les plus bas. Dans l'enseignement supérieur, toutefois, la proportion d'étudiantes à l'université demeure faible en Afrique subsaharienne et l'objectif de la parité entre les sexes dans l'enseignement supérieur constitue un défi important. Ailleurs dans le monde, on observe des progrès dans la plupart des régions, et ces progrès sont particulièrement remarquables dans les États arabes, dans la région Asie de l'Est et Pacifique, de même qu'en Asie du Sud et de l'Ouest. Dans certaines régions, comme l'Europe centrale et orientale, les Caraïbes, l'Amérique du Nord, la région Pacifique et l'Europe occidentale, les femmes sont, en réalité, plus nombreuses que les hommes à s'inscrire dans l'enseignement supérieur. Cela tient au fait que, dans maintes régions, d'une part le taux de scolarisation des filles dans l'enseignement secondaire augmente plus rapidement et, d'autre part, les garçons ont de moins bons résultats scolaires et un taux d'achèvement plus faible dans le secondaire. Le nombre élevé d'abandons chez les garçons au niveau du secondaire dans certaines régions du monde, comme dans les Caraïbes et en Amérique latine, est également préoccupant à cause de ses conséquences sur la cohésion sociale.

L'éducation, facteur potentiel d'égalité

Si l'éducation reproduit souvent les inégalités, voire les exacerbe, elle peut aussi contribuer à les aplanir. Des processus d'éducation inclusive sont primordiaux pour assurer un développement équitable, et cela est vrai, semble-t-il, aux différents niveaux de l'offre éducative.

Éducation de la petite enfance : Cela est vrai, par exemple, au niveau de l'éducation de la petite enfance où l'importance fondamentale des premières années pour les apprentissages ultérieurs et les chances dans la vie est de plus en plus reconnue. Les résultats d'études montrent que, chez les jeunes enfants, non seulement les programmes éducatifs sont essentiels pour leur bien-être, mais aussi qu'ils ont des effets durables et à long terme sur le développement du capital humain, la cohésion sociale et la prospérité économique. Il a été démontré que les enfants les plus défavorisés à cause de facteurs, tels que la pauvreté, l'appartenance à une minorité ethnique et linguistique, la discrimination liée au genre, l'isolement géographique, le handicap, la violence et leur statut sérologique au VIH/SIDA, tirent plus de profit que les autres des programmes d'éducation de la petite enfance de bonne qualité ; or, chez ces enfants précisément, la probabilité de participer à ces programmes est la plus faible⁶⁵. D'après des méta-analyses de programmes de la petite enfance, leur efficacité tient notamment au fait qu'à mesure que les enfants grandissent, l'écart se creuse entre ceux qui ont une trajectoire de croissance moyenne et ceux qui accusent un retard. Il est maintenant admis que, plus l'éducation débute tôt, moins cela nécessite d'investir de ressources et d'efforts ; qui plus est, meilleure est l'efficacité. Ce constat est particulièrement frappant dans le cas d'enfants ayant un handicap spécifique et des besoins particuliers, comme les enfants souffrant d'autisme ou du syndrome d'Asperger.⁶⁶

⁶⁵ Global Child Development Group. 2011. *Child Development Lancet Series: Executive Summary*. www.globalchilddevelopment.org [Consulté en février 2015].

⁶⁶ Baron-Cohen, S. 2008. *The Facts: Autism and Asperger Syndrome*. Oxford, UK, Oxford University Press.

Encadré 8. L'expérience du Sénégal : la « Case des Tout-Petits »

L'état sanitaire et social des enfants au Sénégal est peu favorable et la protection des enfants, malgré de réels efforts, reste très préoccupante. Face à cette situation, les autorités sénégalaises font de la prise en charge de la petite enfance une priorité de développement. La « Case des tout-petits », un nouveau modèle de développement de la petite enfance, côtoie depuis 2002 les diverses structures de l'éducation préscolaire formelle, non formelle et informelle. S'il reste encore du chemin à parcourir pour améliorer ce programme, cette expérience communautaire enracinée dans les valeurs traditionnelles et culturelles du milieu est intéressante.

La Case des tout-petits est une structure communautaire de prise en charge des enfants âgés de 0 à 6 ans. La case, ou maison traditionnelle, traduit un mode de vie, une manière d'être et de penser, et symbolise un attachement à des valeurs africaines. Espace de vie, espace socialisé, lieu éducatif par excellence, la case représente le point de départ de l'apprentissage de la vie d'homme.

Ces « cases » qui ciblent en priorité les milieux défavorisés et les zones rurales ont pour objectif d'assurer l'accès à des services adéquats et intégrés. Elles sont gérées par les populations elles-mêmes et représentent près de 20 % des structures de la petite enfance au Sénégal. Au plan architectural, la Case des tout-petits est une structure de forme hexagonale abritant deux salles, dont l'une est destinée aux activités éducatives et l'autre à l'éducation parentale. Ces structures développent une approche holistique et intégrée de la prise en charge de la petite enfance incluant des programmes axés sur l'éducation, la santé et la nutrition.

La prise en charge n'est pas gratuite, mais les tarifs sont plus bas que ceux qui sont appliqués dans d'autres structures du secteur formel. La participation financière est de portée symbolique : elle permet aux familles de travailler en synergie autour d'un bien commun qui appartient à la communauté et qu'elle a le devoir de préserver.

Source : Adapté du texte de Turpin Bassama, S., 2010. La case des tout-petits au Sénégal. *Revue Internationale d'éducation de Sèvres*. No. 53-2010, pp. 65–75.

Enseignement secondaire : Cela est vrai sans doute aussi dans l'enseignement secondaire et supérieur. Comme l'accès à l'éducation de base s'est amélioré dans le monde, la demande d'enseignement secondaire et supérieur a augmenté, de même que l'attention portée au développement des compétences professionnelles, notamment dans le contexte d'une progression du chômage des jeunes et d'un processus de qualification et requalification. Dans quelques pays d'Amérique latine et des Caraïbes, par exemple, l'élargissement des possibilités éducatives au-delà de l'éducation de base conjugué à des politiques publiques en faveur des pauvres a eu pour effet de réduire les inégalités : « Les investissements effectués dans le domaine de l'éducation et des institutions et réglementations du marché du travail peuvent créer de nouvelles

formes d'inégalité. Dans les pays d'Amérique latine où les inégalités ont reculé, deux grands facteurs ont joué un rôle : l'expansion de l'éducation et les transferts publics aux pauvres (...). L'augmentation des dépenses publiques consacrées à l'éducation dans l'ensemble de la région Amérique latine et Caraïbes, par exemple, conduit à un accroissement des taux de scolarisation et d'achèvement dans le secondaire, et ce facteur devient déterminant dans la réduction des inégalités. »⁶⁷

Enseignement supérieur : L'accès à l'enseignement supérieur a connu un essor spectaculaire au cours des quinze dernières années. Le total des effectifs scolarisés dans l'enseignement supérieur a doublé depuis 2000 dans le monde et se chiffre aujourd'hui à quelque 200 millions d'étudiants, la moitié étant des femmes⁶⁸. Mais les disparités liées au revenu et à d'autres facteurs de marginalisation sociale demeurent très répandues, et ce, malgré les multiples mesures politiques qui ont été adoptées ces dernières années. Les apprenants issus de catégories de revenu plus élevé ont conservé leur avantage relatif dans l'accès à l'enseignement supérieur dans le monde. Même dans les pays qui enregistrent des taux élevés de scolarisation, la participation des groupes minoritaires reste inférieure à la moyenne nationale. À cet égard, il importe de noter que l'enseignement supérieur s'est développé et se développe surtout dans le secteur privé. La proportion croissante d'établissements privés et la tendance à la privatisation du secteur public dans le monde ont des répercussions sur l'accès et l'équité. Les coûts directs et indirects à assumer pour faire des études supérieures demeurent la principale cause d'exclusion. Les programmes de prêts sont attrayants, mais peu répandus⁶⁹.

⁶⁷ DAES. 2013. *Inequality Matters*. Report of the World Social Situation 2013. New York, Organisation des Nations Unies.

⁶⁸ Basé sur les données de l'Institut de statistique de l'UNESCO.

⁶⁹ Altbach, P. G., Reisberg, L. et Rumbley, L. E. 2009. *Évolutions de l'enseignement supérieur au niveau mondial: vers une révolution du monde universitaire*. Paris, UNESCO. (Rapport d'orientation pour la Conférence mondiale de l'UNESCO sur l'enseignement supérieur 2009).

Encadré 9. Universités interculturelles au Mexique

Au Mexique, la population indigène que l'on estime à 10 % de la population du pays est la moins représentée dans l'enseignement supérieur. Selon les estimations, seulement entre 1 % et 3 % des effectifs universitaires au Mexique sont indigènes.

En 2004, face à cette inégalité, la Coordination Générale d'Enseignement Interculturel et Bilingue du ministère de l'Éducation a créé des universités interculturelles avec la participation active d'organisations indigènes et d'établissements d'enseignement supérieur dans chaque région. Ces universités sont implantées dans des zones à haute densité de population indigène et, bien que préservant la diversité des effectifs, elles sont plus spécialement destinées aux populations indigènes. Fondées sur le principe de l'enseignement interculturel, elles entendent promouvoir le dialogue entre des cultures différentes et apporter une réponse aux demandes, anciennes et plus récentes, des peuples indigènes.

Conformément au principe de la diversité, le modèle pédagogique adopté par les universités interculturelles n'est nullement rigide. Tout en assurant le respect de quelques principes de base, chaque université définit son propre programme d'enseignement en fonction des besoins et des potentialités de la région dans laquelle elle est située. Les étudiants prennent part à des activités qui les relient aux communautés environnantes dans le cadre de projets de recherche et de développement, dans le but d'œuvrer et de contribuer au développement de leur territoire, de leur peuple et de leur culture.

Dans les douze universités interculturelles qui fonctionnent actuellement, le total des effectifs se situe autour de 7.000 étudiants et compte une forte proportion d'étudiantes. Malgré les difficultés de financement, de conditions de vie des étudiants et de vulnérabilité liée à la politisation que doivent affronter ces universités, elles apportent une contribution importante à une meilleure équité dans l'éducation.

Source : Adapté du texte de Schmelkes, S. 2009. Intercultural Universities in Mexico: Progress and difficulties. *Intercultural Education*, vol. 20, n° 1, pp. 5-17. www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14675980802700649.

■ La transformation du paysage éducatif

Actuellement, dans le paysage éducatif mondial, des transformations radicales des méthodes, des contenus et des espaces d'apprentissage sont en cours. Elles touchent à la fois les écoles et les universités. Plus nombreuses et plus accessibles, les diverses sources d'information et de savoir ouvrent un éventail élargi de possibilités d'apprentissage, parfois moins structurées et plus novatrices, concernant la salle de classe, la pédagogie, l'autorité de l'enseignant et les processus d'apprentissage.

En termes d'ampleur, on a comparé ces transformations actuelles du paysage éducatif à celles qui ont présidé au passage historique du modèle éducatif traditionnel de la société préindustrielle au modèle de l'ère industrielle lancé au XIX^e siècle. Dans le modèle préindustriel, les individus s'instruisaient pour la plupart à travers leur expérience quotidienne et leurs activités professionnelles. En revanche, dans

l'éducation de masse, modèle issu de la révolution industrielle, l'apprentissage était, presque exclusivement, synonyme de scolarisation. Qui plus est, ce modèle continue d'associer par essence l'apprentissage avec l'enseignement dispensé dans une salle de classe, alors qu'en réalité, une grande partie de l'apprentissage (même dans des contextes éducatifs traditionnels) se fait à la maison et ailleurs. Néanmoins, l'espace physique défini par la salle de classe comme principal lieu d'apprentissage demeure une particularité centrale des systèmes d'éducation formelle à tous les niveaux de l'enseignement⁷⁰.

Est-ce vraiment la fin de l'école ?

D'aucuns font valoir que la scolarisation est un modèle sans avenir à l'ère numérique en raison des possibilités qu'offrent l'apprentissage en ligne, l'apprentissage mobile et les autres technologies numériques. À cet égard, il est utile de revenir sur les débats des années 1960 et 1970 concernant la déscolarisation et, notamment, sur les ouvrages de Paul Goodman⁷¹ et d'Ivan Illich⁷². Il est vrai que l'actuel modèle industriel de scolarisation était conçu pour répondre aux besoins de production qui prévalaient il y a plus d'un siècle, que les modes d'apprentissage ont changé de manière spectaculaire depuis vingt ans et que les sources de savoir, tout comme les moyens d'échange et d'interaction avec les connaissances, ont changé. Il est également vrai que les systèmes d'éducation formelle ont évolué lentement et demeurent étonnamment semblables à ce qu'ils étaient au cours des deux derniers siècles⁷³. Et, pourtant, l'école est plus importante que jamais. Elle est la première étape de l'apprentissage et de la socialisation institutionnalisés en dehors de la cellule familiale. Elle est aussi une composante essentielle de l'apprentissage social : apprendre à être et apprendre à vivre ensemble. Il ne faut pas réduire l'apprentissage à une expérience individuelle. L'apprentissage est une expérience sociale qui, à ce titre, suppose d'apprendre avec les autres et grâce aux autres, à travers les discussions et les échanges avec des pairs et des enseignants.

Vers des réseaux d'espaces éducatifs

Néanmoins, la transformation du paysage éducatif dans le monde contemporain s'est accompagnée d'une prise de conscience accrue de l'importance et de la pertinence de l'apprentissage en dehors du cadre de l'éducation formelle. Se dessine ainsi une tendance à délaisser les établissements d'enseignement traditionnel pour se tourner vers des contextes d'apprentissage composites, diversifiés et complexes où une grande variété d'établissements et de fournisseurs tiers de services éducatifs offre une éducation formelle, non formelle et informelle⁷⁴. Nécessité s'impose d'une vision

⁷⁰ Frey, T. 2010. The future of education. *FuturistSpeaker*. www.futuristspeaker.com/2007/03/the-future-of-education [Consulté en février 2015].

⁷¹ Goodman, P. 1971. *La contre-éducation obligatoire*. Paris, Fleurus.

⁷² Illich, I. 1973. *Une société sans école*. Paris, Points Essais.

⁷³ Davidson, C. N. et Goldberg, D. T. avec Jones, Z.M. 2009. *The Future of Learning Institutions in the Digital Age*. Cambridge, MA, MIT Press (MacArthur Foundation Report on Digital media and Learning).

⁷⁴ Scott, C. 2015. The Futures of Learning. *ERF Working Papers*. Paris, UNESCO.

plus fluide de l'apprentissage, perçu comme un continuum, dans lequel les écoles et les établissements d'enseignement formel sont en interaction plus étroite avec d'autres expériences éducatives moins formelles dès la petite enfance et ce, tout au long de la vie. Ces changements dans les cadres spatiaux, temporels et relationnels de l'apprentissage encouragent à créer un réseau au sein duquel les espaces éducatifs non formels et informels pourront opérer en liaison avec les établissements du système éducatif formel et les compléter.

De nouveaux espaces d'apprentissage

L'apprentissage centré sur la salle de classe est aujourd'hui remis en question par suite de l'élargissement des possibilités d'accès au savoir et de l'apparition de nouveaux espaces d'apprentissage, en dehors des salles de classe, écoles, universités et autres établissements d'enseignement⁷⁵. Les médias sociaux, par exemple, peuvent prolonger le travail effectué en classe en offrant des possibilités d'activités et de rédaction en collaboration. Les appareils portables permettent aux apprenants d'accéder à des ressources éducatives, de se connecter aux autres ou de créer du contenu, aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur de la salle de classe⁷⁶. Il en va de même dans l'enseignement supérieur : les cours en ligne ouverts multi-apprenants (MOOC) où des universités réunies en consortium mettent en commun leurs ressources professorales pour dispenser un contenu de formation permettent d'atteindre des publics de l'enseignement supérieur plus nombreux aux quatre coins du monde. Le contexte actuel de transformation du paysage éducatif est l'occasion de combiner tous les espaces d'apprentissage en créant des synergies entre des établissements de formation et d'éducation formelle et d'autres expériences éducatives. Il ouvre aussi de nouvelles perspectives d'expérimentation et d'innovation.

Nécessité s'impose d'une vision plus fluide de l'apprentissage, perçu comme un continuum, dans lequel les écoles et les établissements d'enseignement formel sont en interaction plus étroite avec d'autres expériences éducatives moins formelles.

⁷⁵ Hannon, V., Patton, A. et Temperley, J. 2011. *Developing an Innovation - Ecosystem for Education*. Indianapolis, CISCO ; Taddei, F. 2009. *Former des constructeurs de savoirs collaboratifs et créatifs : un défi majeur pour l'éducation du 21ème siècle*. Rapport préparé en contribution à la stratégie de l'OCDE sur le futur de l'éducation. Paris, OCDE.

⁷⁶ Grimus, M. et Ebner, M. 2013. M-Learning in Sub Saharan Africa Context-What is it about. *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2013*, pp. 2028-2033. Chesapeake, VA: AACE.

Encadré 10. L'expérience « Trou dans le mur »

Le Dr Sugata Mitra, directeur scientifique chez NIIT, est à l'origine de l'expérience « Trou dans le mur ». Dès 1982, il avait imaginé de mêler auto-apprentissage et ordinateur. Finalement, en 1999, l'équipe du Dr Mitra a percé un « trou » dans le mur de séparation situé entre les bureaux de NIIT et le bidonville attenant de Kalkaji, New Delhi, et, dans ce trou, un ordinateur accessible à tous a été installé.

Cet ordinateur a connu un succès immédiat dans les bidonvilles, surtout auprès des enfants. Sans expérience préalable, les enfants ont appris seuls à utiliser l'ordinateur. De là est née l'hypothèse suivante : Tout groupe d'enfants a la capacité d'acquérir les compétences informatiques de base par apprentissage incident, si les apprenants ont accès à un poste informatique adapté, qui propose un contenu divertissant et motivant et un accompagnement (humain) minimal.

Encouragées par le succès de l'expérience de Kalkaji, d'autres expériences d'installation d'ordinateurs en accès libre, dites du « trou dans le mur », ont été lancées à Shivpuri (ville de l'État du Madhya Pradesh) et à Madantusi (village de l'État de l'Uttar Pradesh). Les conclusions tirées à Shivpuri et Madantusi ont confirmé les résultats obtenus à Kalkaji. Elles ont montré que, dans ces deux villes, les enfants ont acquis par eux-mêmes des compétences informatiques. Ce nouveau mode d'apprentissage avec un minimum d'intervention extérieure porte le nom de Minimally Invasive Education.

Partie d'un seul ordinateur installé à Kalkaji, New Delhi, en 1999, l'expérience « trou dans le mur » a essaimé avec l'installation d'une centaine d'ordinateurs dans divers lieux, parfois très isolés et inaccessibles, en Inde et à l'étranger, notamment au Bhoutan, au Cambodge et en République centrafricaine.

Note : NIIT Limited est une entreprise indienne située à Gurgaon (Inde) qui gère plusieurs établissements d'enseignement supérieur à but lucratif.

Source : Adapté du site www.hole-in-the-wall.com [Consulté en février 2015]

L'apprentissage mobile

Les applications éducatives des technologies mobiles suscitent, depuis quelque temps, un intérêt considérable. D'aucuns affirment que l'apprentissage mobile, seul ou associé à d'autres technologies de l'information et de la communication, permet d'apprendre en tout lieu et à tout moment⁷⁷. Ces technologies évoluent sans cesse et reposent actuellement sur les appareils les plus divers, comme les téléphones portables et les téléphones intelligents, les tablettes tactiles, les lecteurs numériques, les baladeurs et les consoles manuelles. L'arrivée des nouvelles technologies a radicalement bouleversé la nature des processus éducatifs. Grâce à ces appareils légers et transportables, qui vont des téléphones mobiles aux tablettes numériques en passant par les ordinateurs de poche, les apprentissages ne sont plus tributaires d'un

⁷⁷ UNESCO. 2013. *Principes directeurs pour l'apprentissage mobile*. Paris, UNESCO.

accès fixe et prédéterminé, révolutionnant ainsi la nature du savoir dans les sociétés modernes⁷⁸. Plus informel, personnel et omniprésent : tel est le nouveau visage de l'éducation et de l'apprentissage⁷⁹. Les technologies mobiles sont particulièrement intéressantes pour les éducateurs car elles sont moins coûteuses que les ordinateurs de bureau, sans compter la richesse des ressources de l'Internet qu'elles renferment⁸⁰.

En prenant une place de plus en plus grande dans divers secteurs de l'éducation, l'apprentissage mobile a facilité l'éducation de base et l'enseignement supérieur, ainsi que l'éducation connectée, tant formelle qu'informelle⁸¹. Portables et peu coûteux, les systèmes d'apprentissage mobile sont capables d'améliorer l'accès et l'efficacité de l'éducation de base⁸². Les technologies mobiles « détiennent la clé pour transformer la fracture numérique d'aujourd'hui en dividendes numériques, apportant une éducation équitable et de qualité pour tous »⁸³. L'essor des technologies mobiles a notamment ouvert de multiples possibilités dans le domaine de l'alphabétisation et de l'apprentissage des langues⁸⁴. Les recherches ont démontré l'efficacité de la technologie mobile pour améliorer les niveaux d'alphabétisme des apprenants. Parce qu'elle peut atteindre un public plus large, la technologie mobile permet d'espérer une transformation de l'éducation des enfants et des jeunes dans les régions isolées et moins bien desservies.⁸⁵

⁷⁸ O'Malley, C., Vavoula, G., Glew, J. P., Taylor, J., Sharples, M. et Lefrere, P. 2003. MOBIlearn WP4 - *Guidelines for Learning/Teaching/Tutoring in a Mobile Environment*. www2.le.ac.uk/Members/gv18/gv-publications [Consulté en février 2015].

⁷⁹ Traxler, J. 2009. Current State of Mobile Learning. M. Alley (ed.), *Mobile Learning :Transforming the Delivery of Education and Training* Athabasca, AB, Canada, AU Press. pp. 9-24.

⁸⁰ Kukulska-Hulme, A. 2005. Introduction. J. Traxler et A. Kukulska-Hulme (eds), *Mobile learning – a handbook for educators and trainers*, New York, Routledge, pp. 1-6.

⁸¹ Traxler, op. cit.

⁸² Kim, P.H. 2009. Action Research Approach on Mobile Learning Design for the Underserved. *Education Technology Research Development*. Vol. 57, N° 3, pp.415-435.

⁸³ UIT et UNESCO. 2014. Semaine de l'apprentissage mobile : une révolution pour une éducation meilleure et inclusive. Site Web de l'UNESCO. www.unesco.org/new/en/media-services/in-focus-articles/mobile-learning-week-a-revolution-for-inclusive-better-education [Consulté en février 2015].

⁸⁴ Joseph, S., Uther, M. 2006. Mobile language learning with multimedia and multi-modal interfaces. *Proceedings of the fourth IEEE International Workshop on Wireless, Mobile and Ubiquitous Technology in Education (ICHIT '06)*, pp. 124-128.

⁸⁵ Saechao, N. 2012. Harnessing Mobile Learning to Advance Global Literacy. The Asia Foundation. <http://asiafoundation.org/in-asia/2012/09/05/harnessing-mobile-learning-to-advance-global-literacy/> [Consulté en février 2015].

Encadré 11. Pakistan : l'alphabétisation par le portable au service des filles

Le Projet d'alphabétisation par le portable de l'UNESCO s'est servi du téléphone portable pour compléter et renforcer un programme d'alphabétisation classique en présentiel offert à 250 adolescentes vivant dans des régions isolées du Pakistan. L'analphabétisme constitue un grave problème au Pakistan et touche tout spécialement les femmes et les filles. Le taux d'alphabétisme des adultes est de 69 % chez les hommes, mais de 40 % seulement chez les femmes. Les recherches sur l'éducation ayant montré que, faute de pratique continue, on perd rapidement ses nouvelles compétences de lecture et d'écriture, les planificateurs du projet ont cherché le moyen de soutenir à distance les jeunes filles en fin de formation.

Dans ces villages privés d'ordinateurs et de connexion fiable à l'Internet, le seul moyen de communiquer avec les participantes était le téléphone portable. Les instructeurs ont adressé des textos à leurs anciennes élèves, leur demandant de continuer de s'entraîner à écrire et de relire les textes de leur manuel. Ils leur ont aussi posé différentes questions auxquelles elles ont répondu de la même façon. Toutes ces activités et ces échanges visaient à renforcer les compétences d'alphabétisation acquises par ces jeunes filles lors du cours en présentiel.

Au début du projet, seulement 28 % des jeunes filles avaient obtenu un « A » à l'examen de post-alphabétisation. Après avoir bénéficié du projet de l'UNESCO, elles étaient plus de 60 %. Fort de ce premier succès, le projet a été étendu à un plus grand nombre d'élèves.

Source : UNESCO. 2013. *Principes directeurs pour l'apprentissage mobile*. Paris, UNESCO, p. 15

Les cours en ligne ouverts multi-apprenants (MOOC) – Promesses et limites

Les cours en ligne ouverts multi-apprenants transforment dans une certaine mesure aussi le paysage de l'enseignement supérieur. Ils ont suscité un vif intérêt de la part des gouvernements, des établissements d'enseignement et des entreprises⁸⁶. Mais, si les MOOC sont aujourd'hui un moyen d'élargir l'accès à l'enseignement supérieur et de développer des initiatives pédagogiques innovantes en ligne, ils n'en ont pas moins soulevé des craintes concernant le risque d'aggravation des inégalités et, surtout, autour des questions de pédagogie, d'assurance de la qualité, de taux d'achèvement médiocres, ainsi que de d'évaluation et de certification des acquis des apprentissages⁸⁷. La qualité pose particulièrement problème, car, par essence, les MOOC font appel à l'auto-apprentissage et se distinguent des autres cours en ligne par l'absence de structures⁸⁸. Les méthodes d'enseignement ont été critiquées et qualifiées d'obsolètes, car les MOOC s'appuient en général sur « la transmission d'informations, la correction

⁸⁶ Yuan, L. and Powell, S. 2013. *MOOCs and Open Education: Implications for Higher Education – A White Paper*. Centre for Educational Technology, Interoperability and Standards. <http://publications.cetis.ac.uk/2013/667> [Consulté en février 2015].

⁸⁷ Daniel, J.S. 2012. Making Sense of MOOCs: Musings in a Maze of Myth, Paradox and Possibility. *Journal of Interactive Media in Education*. Vol. 3, N° 18. <http://jime.open.ac.uk/article/view/259> [Consulté en février 2015].

⁸⁸ Butcher, N. and Hoosen, S. 2014. *A Guide to Quality in Post-Traditional Online Higher Education*. Dallas, TX, Academic Partnerships. www.icde.org/filestore/News/2014_March-April/Guide2.pdf [Consulté en février 2015].

de devoirs par l'ordinateur et l'évaluation des pairs »⁸⁹. Faute d'interactions personnelles et de discussions en direct, il est difficile de répondre pleinement aux besoins de chaque étudiant⁹⁰. Bien souvent aussi, les MOOC ne prévoient pas, ou pas suffisamment, d'évaluer les étudiants ni de délivrer des diplômes. Quoique l'on commence, dans certains établissements, à proposer des MOOC donnant droit à des crédits et à instaurer des certifications sous forme de badge par exemple, ceux-ci continuent d'être moins cotés et jugés peu représentatifs de la qualité de l'apprentissage⁹¹. Ces critiques concernent sans doute davantage les universités implantées dans les pays du Nord, parce que, dans les pays du Sud, les MOOC répondent parfois à différents besoins et s'adressent à différents groupes de population.

Encadré 12. Sortir des modèles traditionnels d'enseignement supérieur

L'image que l'on se fait ordinairement d'un établissement d'enseignement supérieur est celle d'un lieu que l'individu fréquente une fois dans sa vie, souvent entre 18 et 22 ans, et y suit une progression linéaire durant quatre ans. On se représente la classe et le professeur comme les principales sources d'information et le campus comme le lieu central de l'apprentissage.

Or cette image évolue rapidement. Le lieu de travail exige des compétences, notamment pour communiquer et mener une réflexion critique, que l'on peut acquérir plus facilement dans des situations d'apprentissage informel que dans un établissement. [...] Par ailleurs, les nouvelles méthodes d'enseignement à distance et d'apprentissage en ligne transforment l'expérience que font les étudiants, même sur un campus.

Source: Butcher, N. and Hoosen, S. 2014. *A Guide to Quality in Post-Traditional Online Higher Education*. Dallas, TX, Academic Partnerships.

Remise en cause du modèle universitaire traditionnel

Aujourd'hui, l'enseignement supérieur est devant un défi majeur qui est de savoir comment répondre à la demande mondiale massive de qualifications professionnelles, sans pour autant renoncer à son rôle de formation pour la recherche et par la recherche. L'intensification de la compétition au niveau mondial impose de définir un nouveau contrat social entre les établissements d'enseignement supérieur et la société dans son ensemble. Cela soulève une série de questions fondamentales sur l'avenir du modèle universitaire tel que nous le connaissons aujourd'hui.

L'intensification de la compétition au niveau mondial impose de définir un nouveau contrat social entre les établissements d'enseignement supérieur et la société dans son ensemble.

⁸⁹ Bates, T. 2012. *What's right and what's wrong about Coursera-style MOOCs?* www.tonybates.ca/2012/08/05/whats-right-and-whats-wrong-about-coursera-style-moocs [Consulté en février 2015].

⁹⁰ Daniel, op. cit.

⁹¹ Bates, op. cit.

En effet, le paysage de l'enseignement supérieur se transforme du fait de la diversification des structures et des institutions, de l'internationalisation de l'offre d'enseignement supérieur, du développement des MOOC évoqués ci-dessus, de l'émergence d'une culture d'évaluation de la qualité et de la pertinence de l'apprentissage et de la multiplication des partenariats public-privé. Ces changements ont des répercussions non négligeables sur les financements et les ressources humaines, remettent en cause les formes établies de gouvernance de l'éducation et suscitent des inquiétudes quant au principe d'autonomie et de liberté académique, fondements du modèle universitaire traditionnel.

Bons et mauvais usages des classements d'universités⁹²

Pratique en expansion, les classements d'universités reflètent une tendance marquée à l'internationalisation de l'enseignement supérieur et un intérêt accru porté à la comparaison de la qualité des établissements d'enseignement supérieur. Si l'on s'intéresse de plus en plus aux classements des universités, universitaires, étudiants, prestataires de services éducatifs, décideurs et organismes de développement ne laissent pas de les critiquer. Le point positif est que ces classements répondent à la demande croissante d'informations accessibles, correctement mises en forme et relativement simples sur la « qualité » des établissements d'enseignement supérieur. Cette demande est dictée par le besoin de faire des choix universitaires éclairés, face à la massification de l'enseignement supérieur et à la diversification croissante des prestataires. Dans bien des cas, les classements ont également contribué à une plus grande transparence de l'information et responsabilisation des établissements d'enseignement supérieur. D'aucuns font toutefois valoir que les classements peuvent détourner l'attention des universités du rôle d'enseignement et de la responsabilité sociale qui leur incombent et les inciter à se soucier davantage du type de recherche scientifique qui est évalué par les indicateurs utilisés pour les classements. D'autres craignent qu'en appliquant un ensemble limité de critères aux universités mondiales et compte tenu de la forte aspiration à figurer au nombre des 200 premières universités, les classements ne favorisent une homogénéité des établissements d'enseignement supérieur et ne rendent ces derniers moins attentifs et moins adaptés à leur environnement immédiat. S'y ajoutent des doutes concernant l'équité d'un système de classement qui, dit-on, favoriserait les 200 établissements les mieux placés.

⁹² Tiré et adapté de Marope, P.T. M., Wells, P. J. et Hazelkorn, E. 2013. *Rankings and Accountability in Higher Education: Uses and Misuses*. Paris, UNESCO.

■ Le rôle des éducateurs dans la société du savoir

Les technologies numériques ne remplacent pas les enseignants⁹³

Face à l'explosion du volume d'informations et de savoirs disponibles, une approche qualitative de leur transmission, diffusion et acquisition, au niveau individuel et au niveau collectif, s'impose. Compte tenu du potentiel que recèlent les technologies de l'information et de la communication, l'enseignant devrait aujourd'hui jouer le rôle de guide pour que les apprenants, dès leur plus jeune âge et tout au long de leur parcours d'apprentissage, puissent s'épanouir et progresser dans les dédales sans cesse enrichis du savoir. Dès lors, d'aucuns ont d'abord prédit que l'enseignement était un métier voué à disparaître progressivement. Ils ont annoncé que les nouvelles technologies numériques allaient peu à peu remplacer les enseignants et conduire à élargir la diffusion des savoirs, à en améliorer l'accessibilité et, surtout, à économiser des moyens et des ressources grâce à une extraordinaire expansion de l'accès à l'éducation. Force est néanmoins de reconnaître que ces prévisions ne sont plus convaincantes : un corps enseignant efficace doit rester une priorité des politiques éducatives dans tous les pays.

L'enseignant devrait aujourd'hui jouer le rôle de guide pour que les apprenants, dès leur plus jeune âge et tout au long de leur parcours d'apprentissage, puissent s'épanouir et progresser dans les dédales sans cesse enrichis du savoir.

Enrayer la déprofessionnalisation des enseignants

Les enseignants et les autres éducateurs demeurent la clé d'une éducation mise au service du plein épanouissement de l'individu et d'un nouveau modèle de développement. Mais, même si le discours dominant ne cesse de proclamer l'importance des enseignants, un certain nombre de tendances vont dans le sens de leur déprofessionnalisation progressive, dans les pays du Nord comme dans ceux du Sud. Entre autres tendances figurent l'afflux d'enseignants non qualifiés, en partie pour répondre à des situations de pénurie, mais aussi pour des raisons financières, la précarisation liée aux recrutements contractuels, en particulier dans l'enseignement supérieur où le recours aux auxiliaires pour assurer la charge d'enseignement se généralise, la perte d'autonomie, l'érosion de la qualité de la profession d'enseignant du fait de l'uniformisation des tests et des évaluations à l'issue lourde de conséquences, la pénétration, dans les établissements d'enseignement, des techniques de gestion du privé et les écarts entre la rémunération des enseignants et celle des professionnels des autres secteurs dans de nombreux pays.

⁹³ Tiré et adapté de Haddad, G. 2012. Teaching: A profession with a future. *Worlds of Education*. N° 159.

Encadré 13. Finlande : haute estime et solide formation pour les enseignants

Selon le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) conduit par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), la Finlande est l'un des pays où les élèves de 15 ans obtiennent les meilleurs scores aux tests de lecture, mathématiques et sciences. S'il peut être attribué à plusieurs facteurs, ce succès revient surtout aux enseignants finnois très qualifiés, professionnels et respectés. En Finlande, l'enseignement est une carrière qui jouit d'un grand prestige, et la société finnoise a une confiance absolue dans l'éducation et ses enseignants. Ils ont un niveau élevé de formation (niveau maîtrise au minimum pour enseigner à temps plein) et la sélection est rigoureuse, seuls les meilleurs candidats étant retenus pour être formateurs. Pourvus de solides compétences thématiques et pédagogiques, les enseignants sont des universitaires spécialisés, autonomes et habitués à la pratique réflexive.

Source : Niemi, H., Toom, A. et Kallioniemi A. (sous la dir. de). 2012. *Miracle of Education: The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools*. Rotterdam, Sense Publishers.

Nous devons aussi offrir aux enseignants des conditions de vie et de travail, en particulier des rémunérations et des perspectives de carrière, plus attrayantes, motivantes et stables. C'est essentiel si l'on veut éviter le risque d'un désintérêt et, partant, d'une fragilisation de cette profession que nous considérons comme l'une des plus fondatrices au monde.

Nous devons, par conséquent, repenser le contenu et les objectifs de la formation initiale et continue des enseignants. Il est indispensable de les former pour qu'ils puissent faciliter les apprentissages, comprendre la diversité, favoriser l'inclusion et développer les compétences nécessaires pour vivre ensemble et pour protéger et améliorer l'environnement. Les enseignants doivent promouvoir un environnement respectueux et sûr dans leur classe, encourager l'estime de soi et l'autonomie et appliquer une panoplie étendue de stratégies pédagogiques et didactiques. Ils doivent tisser des relations constructives avec les parents et les communautés. Ils doivent travailler en équipe avec d'autres enseignants pour le bien de l'école dans son ensemble. Ils doivent connaître les élèves et leurs familles et être capables de faire le lien entre l'enseignement et le contexte particulier qui est le leur. Ils doivent être capables de choisir un contenu pertinent et de l'utiliser efficacement pour renforcer les compétences. Ils doivent utiliser les technologies ainsi que d'autres matériels comme outils d'apprentissage. Il convient d'inciter les enseignants à poursuivre leur formation et leur perfectionnement professionnels.

Nous devons aussi offrir aux enseignants des conditions de vie et de travail, en particulier des rémunérations et des perspectives de carrière, plus attrayantes, motivantes et stables. C'est essentiel si l'on veut éviter le risque d'un désintérêt et, partant, d'une fragilisation de cette profession que nous considérons comme l'une des plus fondatrices au monde. Il est primordial de repenser et reconsidérer sans cesse

la mission et la carrière des enseignants à la lumière des nouvelles exigences de l'éducation et des nouveaux défis qu'elle doit relever dans un contexte de mondialisation en mutation constante. Pour ce faire, il faut que soit mieux intégrée, à tous les niveaux de formation des enseignants, du plus général au plus spécialisé, l'essence même de l'esprit transdisciplinaire : une approche interdisciplinaire qui permet à nos enseignants et nos professeurs de nous mettre en chemin vers la créativité et la rationalité, vers un humanisme porté par le progrès et le développement communs, respectueux de notre patrimoine naturel et culturel collectif.

Les défis pour les universitaires

La situation des universitaires dans le monde, en termes de statut et de conditions de travail, est fragilisée à cause de la massification et des restrictions budgétaires. Si les défis auxquels la profession est confrontée varient d'une région à l'autre, les difficultés pour les professeurs sont partout considérables. L'expansion de l'accès à l'enseignement supérieur a généré un gigantesque besoin de professeurs d'université, mais les former prend du temps et, en l'occurrence, trop de temps pour pouvoir répondre à la demande. La moitié des professeurs d'université ne sont probablement titulaires que d'une licence. Dans bien des pays, un professeur sur deux est proche de la retraite. Les nouveaux titulaires de doctorat ne sont pas suffisamment nombreux pour remplacer ceux qui quittent la profession ; en effet, un grand nombre de candidats au doctorat abandonnent avant d'y parvenir ou préfèrent travailler dans un autre secteur, estimant que leur travail est mal rétribué. Dans maints pays d'Amérique latine, jusqu'à 80 % des professeurs d'université ont un emploi à temps partiel. La qualité de l'enseignement en pâtit, du fait que ces professeurs ne peuvent pas consacrer toute leur attention à l'enseignement, sans parler de la recherche. De plus, un marché mondial de l'enseignement supérieur s'est créé ces dernières années : la mobilité internationale des universitaires est aujourd'hui une réalité. Certes, la quête d'un meilleur salaire est l'une des principales explications de ces flux ; mais d'autres facteurs s'y ajoutent, comme l'amélioration des conditions de travail, notamment des infrastructures de recherche, ainsi que des perspectives de promotion et la liberté académique. La « fuite des cerveaux » et la « circulation des cerveaux », qui seront abordées en plus amples détails ci-après, sont des phénomènes qui rendent très problématiques l'élaboration de politiques et l'offre dans l'enseignement supérieur.

Les éducateurs en dehors du secteur formel

Enfin, il ne faut pas oublier le rôle essentiel des éducateurs dans l'apprentissage tout au long de la vie et en dehors des systèmes d'éducation formelle. Ils jouent un rôle important, comme en témoigne le foisonnement, dans le monde, des programmes de formation destinés aux éducateurs qui travaillent dans des contextes non formels et informels. Ces éducateurs donnent accès à des possibilités

Il ne faut pas oublier le rôle essentiel des éducateurs dans l'apprentissage tout au long de la vie et en dehors des systèmes d'éducation formelle.

d'apprentissage par différents biais : centres socioculturels, organisations religieuses, centres de formation technique et professionnelle, programmes d'alphabétisation, associations bénévoles, groupes de jeunes et programmes sportifs et artistiques. La contribution que ces possibilités d'apprentissage apportent au développement et au bien-être des individus et des communautés est précieuse.



3. L'élaboration des politiques éducatives dans un monde complexe



3. L'élaboration des politiques éducatives dans un monde complexe

La mondialisation met de plus en plus en péril l'autonomie des États-nations et rend plus ardue l'élaboration des politiques. Ainsi, malgré la globalisation toujours croissante de l'activité économique, c'est au niveau national que sont prises la plupart des décisions politiques. Les décideurs politiques nationaux ont de plus en plus de mal à faire face aux conséquences de la mondialisation sur le développement national. L'impact de la crise économique mondiale de 2008 sur l'augmentation du chômage des jeunes, y compris dans les pays du Nord, en est la preuve. De même, la mobilité croissante des apprenants et des travailleurs au-delà des frontières nationales, les nouvelles configurations concernant la circulation des cerveaux, ainsi que de nouvelles formes d'engagement civique constituent de nouvelles difficultés pour l'élaboration des politiques nationales. Dans ce chapitre, nous verrons, au moyen d'exemples, dans quelle mesure les politiques éducatives sont affectées par ce problème.

■ L'écart croissant entre l'éducation et l'emploi

Croissance peu génératrice d'emplois et vulnérabilité en hausse

L'intensification de la mondialisation économique a pour conséquences une croissance faiblement génératrice d'emplois, l'augmentation du chômage des jeunes et la généralisation de l'emploi précaire, phénomènes qui affectent toutes les sociétés, dans le Nord comme dans le Sud. La croissance faiblement génératrice d'emplois a récemment touché certains pays européens, où une nouvelle génération est confrontée à la perspective d'entrer tardivement sur le marché du travail ou de ne pas y entrer du tout. Cependant, rappelons-nous que les difficultés d'ajustement entre

les compétences acquises grâce à l'éducation et la formation et le marché du travail ne datent pas d'hier⁹⁴. Notons en outre que si le chômage des jeunes indique une inadéquation entre l'éducation (ou la formation) et l'emploi, il est également lié à des choix de politique économique et à des responsabilités politiques. Cependant, les tendances actuelles en matière d'emploi remettent en question le lien établi de longue date entre éducation formelle et emploi, lien sur lequel se fondent depuis longtemps le discours international sur le développement et sa pratique pour rationaliser l'investissement dans le capital humain.

Une frustration grandissante parmi les jeunes

Dans le monde entier, la pénurie d'emplois appropriés suscite une frustration croissante au sein des familles et parmi les jeunes diplômés. La hausse du niveau d'études, chez les jeunes et dans la population active en général, accentue la concurrence. Dans beaucoup de pays du Sud, l'arrivée d'un grand nombre de jeunes, souvent les premiers de leur communauté à bénéficier d'un accès élargi à l'éducation, sur un marché du travail qui s'est resserré ne fait que creuser le fossé entre les aspirations de la jeunesse, nées de l'accès à l'éducation formelle, et la réalité, celle de la rareté des emplois. Parmi les personnes qui accèdent à l'éducation formelle pour la première fois, nombreuses sont celles qui ne pourront plus récolter les fruits de leurs qualifications éducatives : un emploi et la promesse d'un meilleur avenir. La désillusion grandit dans certains secteurs de la société et dans certains pays vis-à-vis de l'éducation comme instrument de mobilité sociale et comme source de plus grand bien-être. L'espoir d'une ascension sociale, entretenu par la croissance massive de l'accès à l'éducation depuis les années 1990, diminue non seulement dans de nombreux pays du Sud, mais aussi dans le Nord. Les jeunes commencent à mettre en doute le « retour sur investissement » que sont censés permettre les parcours éducatifs traditionnels de « haut niveau »⁹⁵.

La désillusion grandit dans certains secteurs de la société et dans certains pays vis-à-vis de l'éducation comme instrument de mobilité sociale et comme source de plus grand bien-être.

Il importe néanmoins d'examiner plus attentivement cette transition entre éducation, formation et emploi chez les jeunes afin de mieux la comprendre. La prolongation de cette période de transition peut être due à différentes raisons, qui ne sont pas toutes

⁹⁴ Voir par exemple : Blaug, M. 1965. The Rate of Return on Investment in Education in Great Britain. *The Manchester School*. Vol. 33.

⁹⁵ Facer, K. 2011. *Learning Futures: Education, Technology and Social Challenges*. New York, Routledge.

liées à l'inadéquation entre les profils de compétences et les besoins du marché du travail. Même si cette période de transition peut être perçue comme « improductive » d'un point de vue économique, pour certains jeunes, elle peut aussi s'avérer être une phase d'apprentissage essentielle à travers l'engagement social, le bénévolat, les voyages, les loisirs, l'ouverture à l'art et la pratique d'autres activités. De plus, une jeunesse instruite, même si elle n'est pas sur le marché du travail, peut être au premier rang de l'engagement citoyen, social et politique.

Reconsidérer les liens entre l'éducation et le monde du travail en rapide mutation

Pour remédier à cette déconnexion entre le système formel d'éducation et de formation et le monde du travail, un certain nombre de solutions ont été proposées, notamment la reconversion des travailleurs, des programmes de deuxième chance et des partenariats renforcés avec le secteur de l'industrie. Notons également que l'on met davantage l'accent sur les qualités adaptatives. En effet, en raison de l'accélération du rythme des progrès technologiques et scientifiques, il est de plus en plus difficile de prévoir l'émergence des nouvelles professions et des nouvelles compétences requises. Cette situation a engendré des initiatives en faveur du développement d'un système éducatif plus réactif et d'une plus grande diversification et flexibilité des compétences professionnelles, mieux adaptées aux besoins du marché, en constante et rapide mutation. Cela implique de s'assurer que les individus aient de meilleures facultés de résistance et d'adaptation⁹⁶. Il leur faudra ainsi acquérir par exemple des « compétences transférables », des « compétences du vingt et unième siècle » ou des « compétences non cognitives » : à savoir la communication, l'alphabétisation numérique, la capacité à résoudre les problèmes, le travail d'équipe et l'entrepreneuriat.

⁹⁶ UNESCO. 2011. *Education and Skills for Inclusive and Sustainable Development Beyond 2015*. Document de réflexion de l'équipe spéciale des Nations Unies chargée du programme de développement pour l'après-2015. Paris, UNESCO.

Encadré 14. Promouvoir les possibilités d'emploi pour les jeunes

Compte tenu de la complexité du problème de l'emploi chez les jeunes, on fait souvent remarquer que les solutions resteront marginales et peu efficaces tant que les principaux intervenants ne s'engageront pas conjointement dans des stratégies claires et approfondies. Dans différentes industries et à différents endroits de la planète, on a démontré l'efficacité de cette approche collective qui permet d'obtenir de meilleurs résultats.

En Afrique du Sud, où deux jeunes sur trois entre 18 et 28 ans sont au chômage, l'Accélérateur d'emploi des jeunes Harambee aide un groupe sélectionné de jeunes Sud-Africains défavorisés à trouver leur premier emploi dans le secteur privé. Bien que développée actuellement sur une petite échelle, cette initiative constitue un modèle positif au regard de l'engagement du secteur privé. Certaines des plus grandes entreprises du pays, dans les secteurs de la vente au détail, de l'hôtellerie et du tourisme, se sont engagées à fournir des emplois. La Banque sud-africaine de développement a créé un Fonds pour la création d'emplois fournissant des ressources, qui, grâce à la contribution des investisseurs privés et aux cotisations des employeurs, permettent à Harambee de réviser ses programmes à la hausse.

Au Costa Rica, la CAMTIC, la Chambre costaricienne des technologies de l'information et de la communication, met en œuvre le « programme spécialisé » qui permet à des jeunes vulnérables d'acquérir les compétences nécessaires en informatique afin de résoudre le problème posé par les nombreux postes vacants (plusieurs milliers) dans ce secteur. Les établissements d'enseignement, informés par des entreprises telles que Cisco, Microsoft, etc., ont créé des formations certifiées qui combinent compétences générales, cours de langues et enseignement technique ; ces formations donnent accès à des emplois rémunérés trois à cinq fois plus que le salaire minimum du pays.

Sources : Banerji, A., Lopez, V., McAuliffe, J., Rosen, A., et Salazar-Xirinachs, J.M., avec Ahluwalia, P., Habib, M., et Milberg, T. 2014. Une perspective d'avenir : Promouvoir l'emploi des jeunes. *Éducation et compétences 2.0 : Nouveaux objectifs et approches innovantes*. Genève, Forum économique mondial.

Ainsi, plusieurs questions essentielles sont posées. Comment consolider le lien entre éducation et emploi ? Comment promouvoir la valeur économique et sociale de l'éducation et de la formation dans le contexte actuel ? Comment accentuer la pertinence de l'enseignement, en particulier au niveau secondaire, afin de mieux l'adapter à la vie des élèves et à leurs perspectives d'emploi ? Les mesures existantes sont-elles suffisantes ? En définitive, la solution consiste à créer des emplois, ce qui nécessite une plus grande implication de l'État dans l'élaboration de politiques efficaces de l'emploi. Le problème du chômage ne peut pas être résolu uniquement par l'éducation. Pour y remédier, il faut reconsidérer le modèle de développement économique dominant, ce qui serait aussi l'occasion de repenser le lien entre éducation et monde du travail. Enfin, il convient de reconnaître l'importance de l'apprentissage et du réapprentissage, qui se poursuivent au-delà des systèmes formels d'enseignement et de formation. On peut également acquérir des

Le problème du chômage ne peut pas être résolu uniquement par l'éducation.

compétences utiles grâce à l'auto-apprentissage, l'apprentissage par les pairs, la formation en milieu de travail (y compris les stages en entreprises et les apprentissages), la formation continue, ou bien grâce à d'autres expériences d'apprentissage en dehors des systèmes formels d'enseignement et de formation. Nous devons par conséquent envisager de nouvelles approches de l'éducation et du développement des compétences qui tirent pleinement profit du potentiel de tous les modes d'apprentissage.

■ Reconnaître et valider les acquis à l'ère de la mobilité

Modifier les schémas de mobilité humaine

La mobilité humaine, à la fois sur le plan international et à l'intérieur de chaque pays, a atteint son plus haut niveau dans l'histoire de l'humanité⁹⁷. Un habitant de notre planète sur sept, c'est-à-dire environ un milliard de personnes, peut être considéré comme étant « en mouvement » dans le monde d'aujourd'hui⁹⁸. Tandis que se poursuivent les flux migratoires Sud-Nord, les flux migratoires Sud-Sud connaissent une expansion plus rapide et augmenteront probablement encore plus vite à l'avenir⁹⁹. En outre, la « nouvelle géographie de la croissance économique »¹⁰⁰, avec ses conséquences sur l'emploi et le bien-être, incite un nombre croissant d'individus habitant au Nord à s'installer dans le Sud¹⁰¹. Ces schémas de mobilité humaine fluctuants ont des répercussions importantes sur l'éducation et l'emploi.

De l'exode des cerveaux au gain de compétences

Compte tenu des tendances démographiques mondiales, il est prévu que l'essentiel de la main-d'œuvre de la planète sera, à l'avenir, située dans le Sud. On estime que, d'ici 2030, l'Inde, à elle seule, fournira le « vivier mondial de talents », qui correspond à 25 % de la main d'œuvre mondiale. Ces modes de circulation des cerveaux suscitent des inquiétudes quant au financement public de l'éducation et du développement des compétences, sachant qu'une partie importante de cette main-d'œuvre part vivre et travailler à l'étranger. Selon des estimations faites en 2012, le coût d'un tel « exode du capital humain » hors des frontières de l'Inde s'élèverait à 2 milliards de dollars EU¹⁰².

⁹⁷ Conférence Rio + 20, CNUDD. 2012. Migration and sustainable development. *Rio 2012 Issues Briefs*. N° 15, p. 1.

⁹⁸ Organisation internationale pour les migrations. 2011. *État de la migration dans le monde 2011 - Bien communiquer sur la migration*. Genève, Organisation internationale pour les migrations.

⁹⁹ UN DESA. 2011. *Urban Population, Development and the Environment*. New York, United Nations.

¹⁰⁰ OCDE. 2011. *Perspectives du développement mondial 2012. La cohésion sociale dans un monde en mutation*. Paris, OCDE.

¹⁰¹ OIM. 2013. *Le bien-être des migrants et le développement. État de la migration dans le monde 2013*. Genève, OIM ; OCDE. 2013. *Perspectives des migrations internationales 2013*. Paris, OCDE.

¹⁰² Winthrop, R. et Bulloch, G. 2012. *The Talent Paradox: Funding education as a global public good*. Brookings Institution. www.brookings.edu/blogs/up-front/posts/2012/11/06-funding-education-winthrop [Consulté en février 2015].

Cependant, il faut noter que cet exode des cerveaux peut aussi entraîner un gain de compétences, car les migrants créent des réseaux de la diaspora et constituent des ressources alimentant les flux de capitaux et de technologies en direction de leurs pays d'origine¹⁰³.

Encadré 15. Migration inversée vers Bangalore et Hyderabad

Les villes de Bangalore et d'Hyderabad sont considérées comme des « leaders mondiaux » dans le secteur de l'informatique internationale, disposant d'un statut de « niche ». Au cours des années 1970 et 1980, l'Inde craignait de perdre sa main-d'œuvre instruite au profit de l'Ouest, plus particulièrement des États-Unis, phénomène connu sous le nom d'« exode des cerveaux ». Plus récemment, on observe un exode des cerveaux en sens inverse : les professionnels indiens formés aux États-Unis sont de plus en plus nombreux à regagner leur pays d'origine afin d'y profiter de la récente croissance et des perspectives d'emploi. Cette main-d'œuvre qualifiée et transnationale a une incidence non négligeable sur différents secteurs de l'économie ainsi que sur les infrastructures sociales et matérielles de Bangalore et d'Hyderabad, où elle permet de forger et de consolider des liens transnationaux entre l'Inde et les États-Unis.

Source : Chacko, E., 2007. De l'exode des cerveaux au gain de compétences : Migration inversée vers Bangalore et Hyderabad, Les métropoles indiennes de la high-tech mondialisée. *GeoJournal*, 68 (2), pp. 131-140.

Mobilité grandissante des travailleurs et des apprenants

Aux déplacements croissants de la main-d'œuvre qualifiée au-delà des frontières nationales s'ajoute une plus grande mobilité des travailleurs d'un secteur professionnel à un autre. Pour répondre à cette mobilité accrue, à la fois professionnelle et géographique, on a créé dans 140 pays des Cadres nationaux de certification. Sur le même modèle, sont aussi apparus des cadres régionaux de certification, qui s'inspirent souvent du Cadre européen des certifications. Mais en raison de l'ampleur de la migration et de l'évolution des schémas migratoires, la mobilité de la main-d'œuvre qualifiée se complexifie et s'étend à toutes les régions du monde.

De même, le nombre d'étudiants mobiles à l'échelle mondiale a considérablement augmenté au cours de la première décennie du XXI^e siècle et il est prévu qu'il continue de monter en flèche. Par conséquent, les conventions régionales portant sur la reconnaissance des études et des diplômes dans l'enseignement supérieur ne suffisent plus à faire face à l'internationalisation de l'enseignement supérieur et à la mobilité croissante des étudiants.

De surcroît, la mobilité des apprenants ne se réduit plus à la circulation des étudiants entre les établissements d'enseignement formel. Elle concerne également les

¹⁰³ Morgan, W. J., Appleton, S. et Sives, A. 2006. *Teacher mobility, brain drain and educational resources in the Commonwealth*. Educational Paper N° 66. Londres, Ministère britannique du développement international.

espaces d'apprentissage formel, non formel et informel. Cette situation remet en question l'évaluation et la validation des connaissances et des compétences, quels que soient leurs différents modes d'acquisition.

L'intérêt croissant pour les évaluations à grande échelle des apprentissages : avantages et risques

Alors que, traditionnellement, l'accent était mis sur le contenu des programmes d'éducation et de formation, aujourd'hui, on se concentre sur la reconnaissance,

Alors que, traditionnellement, l'accent était mis sur le contenu des programmes d'éducation et de formation, aujourd'hui, on se concentre sur la reconnaissance, l'évaluation et la validation des connaissances acquises.

l'évaluation et la validation des connaissances acquises. Au-delà des cadres de certification nationaux et régionaux axés sur les résultats, on note aussi le développement des évaluations à grande échelle des niveaux de compétence pour les adultes, comme par exemple le Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PIAAC), mis en place par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). Concernant les apprenants, le souhait d'améliorer la qualité de l'éducation a stimulé la quantité et l'étendue des évaluations à grande échelle des acquis des apprentissages au cours des deux dernières décennies¹⁰⁴. Ces évaluations à grande échelle peuvent se révéler des outils efficaces pour améliorer la redevabilité nationale relative aux investissements publics et privés dans l'éducation, notamment en se souciant de la distribution sociale des acquis des apprentissage parmi les différents groupes sociaux. Mais ces évaluations sont également une source de préoccupations. Elles risquent en effet de porter atteinte à la qualité, la pertinence et la

diversité des expériences éducatives en encourageant l'enseignement en fonction des tests et en favorisant de ce fait une convergence dans l'élaboration des programmes d'enseignement¹⁰⁵. Les politiques éducatives ont tendance à se concentrer sur un nombre étroit de résultats en matière d'éducation. Les risques que comportent les évaluations à grande échelle sont particulièrement importants lorsqu'elles sont utilisées à d'autres fins que celles de l'élaboration des politiques éducatives, par exemple afin de fixer la rémunération des enseignants ou bien de classer les établissements scolaires.

¹⁰⁴ UNESCO. 2014. *Enseigner et apprendre : Atteindre la qualité pour tous. Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2013-2014*. Paris, UNESCO.

¹⁰⁵ Pour en savoir plus au sujet de la tendance vers la globalisation des programmes, voir par exemple Baker, D. et LeTendre, G. K. 2005. *National Differences, Global Similarities: World Culture and the Future of Schooling*. Stanford CA, Stanford University Press.
Voir aussi : BIE, UNESCO. 2013. *L'apprentissage dans l'agenda pour l'éducation et le développement post-2015*. Genève, BIE, UNESCO. Texte disponible en anglais, français, espagnol et arabe.

Vers des systèmes d'apprentissage tout au long de la vie caractérisés par l'ouverture et la flexibilité

La reconnaissance et la validation des connaissances et des compétences acquises à travers divers parcours d'apprentissage relèvent cependant d'un cadre d'apprentissage tout au long de la vie. Comme nous l'avons indiqué, l'évolution de la société renforce la pertinence d'un système coordonné d'apprentissage tout au long de la vie. Ce concept n'est pas nouveau, mais il est toujours essentiel car il permet de systématiser et d'organiser l'apprentissage de manière globale et équitable¹⁰⁶. Il accorde une place centrale à l'autonomisation des apprenants de tous âges¹⁰⁷. Face aux défis de l'évolution technologique et scientifique et devant la croissance exponentielle de l'information et des connaissances que nous avons évoquée, l'apprentissage tout au long de la vie est d'une importance cruciale car il permet de mieux s'adapter aux nouvelles exigences du monde du travail et de favoriser l'acquisition de compétences indispensables aux individus et aux sociétés.

La mise en œuvre de systèmes d'apprentissage tout au long de la vie, à la fois ouverts et souples, repose sur des mécanismes qui assurent la reconnaissance, la validation et l'évaluation des connaissances et des compétences à la fois dans l'espace éducatif et dans celui de l'emploi :

- **Réunir des systèmes de qualification transparents et axés sur les résultats**

C'est dans cet esprit que le Troisième Congrès international sur l'enseignement et la formation techniques et professionnels (Shanghai, 2012) a formulé la recommandation suivante : « Promouvoir des parcours flexibles et l'accumulation, la reconnaissance et le transfert des formations individuelles à l'aide de systèmes de qualification transparents, bien articulés et axés sur les résultats. »

- **Vers des « niveaux de référence mondiaux » pour promouvoir la reconnaissance de l'apprentissage ?**

En raison de l'énorme essor de la mobilité interrégionale des travailleurs, des études de faisabilité sont menées actuellement sur le développement de niveaux de référence mondiaux visant à reconnaître les connaissances et les compétences au niveau mondial¹⁰⁸.

L'évolution de la société renforce la pertinence d'un système coordonné d'apprentissage tout au long de la vie.

¹⁰⁶ Voir par exemple : UNESCO. 2014. *Accord de Mascate. Réunion mondiale sur l'Éducation pour tous*. Mascate, Oman 12-14 mai 2014, ED-14/EFA/ME/3 et Organisation des Nations Unies. 2014. Proposition du Groupe de travail ouvert concernant les objectifs de développement durable. New York, Assemblée générale des Nations Unies.

¹⁰⁷ Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie. 2010. *Rapport annuel 2009*. Hambourg, Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie.

¹⁰⁸ Keevy, J. et Chakroun, B. 2015. *The use of level descriptors in the twenty-first century*. Paris, UNESCO.

- **Vers une convention internationale en faveur de la reconnaissance de l'enseignement supérieur ?**

Outre les conventions régionales en faveur de la reconnaissance de l'enseignement supérieur, l'UNESCO explore la possibilité d'élaborer une convention internationale en faveur de la reconnaissance de l'enseignement supérieur.

■ **Repenser l'éducation à la citoyenneté dans un monde pluriel et interconnecté**

Les formes émergentes de citoyenneté

L'éducation publique a toujours joué un rôle déterminant, à la fois social, civique et politique ; cette fonction est liée à la formation de l'identité nationale, à la perception d'un destin commun et à la construction de la citoyenneté. La notion de citoyenneté renvoie à l'appartenance d'un individu à une communauté politique définie au sein d'un État-nation. En tant que telle, la citoyenneté est une notion susceptible d'être contestée et sujette à interprétations, surtout dans des sociétés divisées. On peut par exemple refuser à des groupes minoritaires, notamment des groupes de migrants ou de réfugiés, des droits fondamentaux liés à la citoyenneté. Aujourd'hui, la définition de la citoyenneté demeure centrée sur l'État-nation, mais le concept et sa mise en pratique évoluent sous l'influence de la mondialisation¹⁰⁹. Les communautés sociales et politiques transnationales et l'activisme de la société civile sont des manifestations de formes émergentes de citoyenneté « post-nationales »¹¹⁰. En créant de nouveaux espaces économiques, sociaux et culturels au-delà des États-nations, la mondialisation contribue à l'apparition de nouveaux modes d'identification et de mobilisation qui dépassent les frontières de l'État-nation.

Les défis que doit relever l'éducation au niveau national

Le rôle de l'État, dans la définition et la construction de la citoyenneté, ne cesse donc d'être remis en question par l'émergence de formes transnationales de citoyenneté, même si l'État demeure malgré tout le lieu essentiel de la citoyenneté, à la fois « en tant que statut juridique officiel (et projet normatif) et en tant qu'aspiration »¹¹¹. Les nouvelles technologies de la communication et les médias sociaux jouent un rôle fondamental de catalyseur dans cette transformation, surtout parmi les jeunes. En effet, la jeunesse d'aujourd'hui constitue un formidable enjeu car elle est la génération la plus instruite, informée et connectée de l'histoire de l'humanité. Les jeunes d'aujourd'hui sont de plus en plus engagés dans des formes alternatives de militantisme civil, social et politique, stimulés par les médias sociaux et les technologies

¹⁰⁹ Adapté de Tawil, S. 2013. Éducation à la citoyenneté mondiale : un cadre de discussion. *Recherche et prospective en éducation* (ERF). Réflexions thématiques N° 7. Paris, UNESCO.

¹¹⁰ Sassen, S. 2002. Towards Post-national and Denationalized Citizenship. E.F. Isin and B.S. Turner (eds), *Handbook of Citizenship Studies*, Londres, Sage Publications Ltd, pp. 277-291.

¹¹¹ Ibid.

actuelles qui leur offrent de nouvelles perspectives de mobilisation, de collaboration et d'innovation. Le rôle joué par l'éducation formelle dans la socialisation civique et politique est concurrencé par l'influence de nouveaux espaces, nouveaux liens et nouvelles dynamiques mis à notre disposition par les médias numériques. De plus, le nouvel univers numérique, caractérisé par la présence de blogs, Facebook, Twitter et autres réseaux sociaux, exige que nous repensons des notions clés telles que la sphère publique et la sphère privée et que nous réfléchissions aux distinctions entre ces deux sphères.

Reconnaissance de la diversité culturelle et rejet du chauvinisme culturel

La diversité culturelle est de plus en plus reconnue et valorisée, qu'elle soit inhérente d'un point de vue historique aux États-nations (incluant notamment les minorités linguistiques et culturelles et les populations autochtones) ou qu'elle résulte de la migration. Cette dernière contribue tout particulièrement à une plus grande diversité culturelle au sein des systèmes éducatifs, sur les lieux de travail et dans la société en général. Cependant, nous assistons aussi à la montée du chauvinisme culturel et à une mobilisation politique identitaire qui mettent en péril la cohésion sociale, et ce dans le monde entier. Bien qu'elle constitue une source d'enrichissement, la diversité culturelle peut également donner lieu à des conflits lorsque la cohésion sociale est mise à rude épreuve.

Encourager la citoyenneté responsable et la solidarité dans le contexte de la mondialisation¹¹²

L'éducation joue un rôle crucial en promouvant les connaissances qu'il nous faut développer : tout d'abord, le sentiment d'une communauté de destin avec des environnements locaux et nationaux, sociaux, culturels et politiques, ainsi qu'avec l'humanité dans son ensemble ; deuxièmement, une sensibilisation aux problèmes auxquels doit faire face le développement des communautés, grâce à la compréhension de l'interdépendance des modes d'évolution sur le plan social, économique et environnemental, aux niveaux local et mondial ; et troisièmement, la volonté de s'engager dans l'action civique et sociale, alliée au sens de la responsabilité individuelle à l'égard des communautés, à tous les niveaux : local, national et mondial.

- **Célébrer la diversité culturelle dans l'éducation**

L'éducation doit célébrer la diversité culturelle. Une plus grande diversité dans le monde de l'éducation peut améliorer la qualité de l'enseignement en faisant découvrir aux enseignants comme aux apprenants une diversité de perspectives et une grande

Le rôle joué par l'éducation formelle dans la socialisation civique et politique est concurrencé par l'influence de nouveaux espaces, nouveaux liens et nouvelles dynamiques mis à notre disposition par les médias numériques.

¹¹² Tawil, op.cit.

variété de modes de vie. Il convient de mettre l'accent sur la dimension culturelle de l'éducation, dans l'esprit de la Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle de 2001 et de la Convention sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles de 2005¹¹³.

- **Favoriser l'élaboration de politiques d'inclusion**

En raison de l'accroissement de la diversité, il est de plus en plus difficile d'obtenir un consensus sur les choix de politiques éducatives qui influencent et construisent l'identité. Des questions se posent par exemple sur le choix des langues d'enseignement et sur la nature de l'éducation à la citoyenneté, celle-ci incluant l'histoire, la géographie, les sciences sociales et l'étude des religions dans les sociétés multiculturelles. Des processus de consultation plus inclusifs sur les principaux enjeux politiques sont essentiels si l'on veut parvenir à une éducation à la citoyenneté qui permette une gestion constructive de la diversité.

■ **Gouvernance mondiale de l'éducation et élaboration des politiques nationales**

Les formes émergentes de gouvernance mondiale

Les systèmes d'établissement de normes et de réglementation dans le domaine des biens publics mondiaux tels que l'éducation ne sont pas nouveaux, mais ils se complexifient. Traditionnellement, ces systèmes sont sous la responsabilité des gouvernements nationaux et des organisations intergouvernementales, mais on constate une participation croissante de nombreux acteurs non étatiques. « Il existe

Les systèmes de gouvernance à l'échelle mondiale se sont complexifiés.

actuellement d'innombrables acteurs gouvernementaux et non-gouvernementaux, à but lucratif et non lucratif, impliqués – et même en concurrence – dans de multiples systèmes de gouvernance à l'échelle mondiale »¹¹⁴. Il en résulte un transfert progressif de l'autorité de l'État vers le niveau planétaire, où le pouvoir est exercé non seulement par des organisations intergouvernementales, mais aussi, de plus en plus, par des organisations de la société civile, de grandes entreprises, des

fondations et des groupes de réflexion. Les systèmes de gouvernance à l'échelle mondiale se sont complexifiés eux aussi, comme le prouvent les initiatives multipartites tels que le Partenariat mondial pour l'éducation (GPE). L'influence potentielle des systèmes de gouvernance mondiale dans l'éducation et le développement des compétences est sans doute plus controversée que dans tout autre secteur de

¹¹³ Sharp, J. et Vally, R. 2009. Unequal cultures? Racial integration at a South African university and Stoczowski, W. 2009. UNESCO's doctrine of human diversity: a secular soteriology? *Anthropology Today*, 25 (3) juin 2009, pp. 3-11.

¹¹⁴ NORRAG. 2014. Global governance in education and training and the politics of data scoping workshop report. www.norrag.org/en/event/archive/2014/June/16/detail/scoping-meeting-on-the-global-governance-of-education-16-17-june.html [Consulté en février 2015].

développement comme par exemple celui de la santé, et cela en raison de la nature fondamentalement politique de l'éducation et en raison des multiples dimensions, étroitement entremêlées, contenues dans la notion d'éducation : éthique, culturelle, économique, sociale et civique.

La responsabilisation et les besoins en matière de données qui en résultent

Les données sont essentielles à la gouvernance et à la responsabilisation des différents acteurs impliqués dans l'éducation publique et concernés par elle, à la fois à l'échelle nationale et à l'échelle mondiale. À l'échelle nationale, il est primordial que les autorités éducatives soient en position de répondre de leurs actions en expliquant pourquoi une part considérable des finances publiques (auxquelles s'ajoutent un nombre important d'investissements privés) permet de garantir à tous les enfants, aux jeunes et aux adultes le droit d'accéder à l'éducation de base, qui mène à un apprentissage efficace et pertinent. De même, il est crucial que les autorités nationales soient en mesure de justifier leurs actions qui assurent l'égalité des chances dans l'accès à l'éducation et à la formation postérieures à l'éducation de base. Au niveau mondial, les données sont de plus en plus normalisées et quantifiables, sous la forme de statistiques comparables sur le plan international, d'indicateurs et d'indices composites, ainsi que sous la forme de données d'évaluation à grande échelle, instruments tous utilisés pour le suivi, l'analyse comparative et le classement.¹¹⁵ On a de plus en plus souvent recours à ce type de données afin d'informer ainsi que de légitimer l'élaboration des politiques éducatives et l'investissement dans l'éducation.

Sur la base de ces raisonnements, un appel a été lancé en faveur d'une « révolution dans le traitement des données » en fonction des diverses dimensions du développement¹¹⁶. En effet, l'établissement d'objectifs mondiaux dans le cadre des expériences de l'OMD et de l'EPT depuis 2000 a favorisé les rapports cumulatifs de données nationales, qui occultent fréquemment les inégalités et les disparités au sein des pays. Si notre préoccupation première est de fournir avec équité des possibilités efficaces et pertinentes d'apprentissage pour tous, la définition d'objectifs au niveau national doit permettre la communication de données mieux ventilées. La collecte et l'utilisation de données doit dépasser les facteurs traditionnels de discrimination tels que le sexe et le milieu urbain ou rural, pour inclure le niveau de revenus et, là où c'est possible, le statut de minorité. De tels résultats peuvent être obtenus grâce à une meilleure utilisation d'autres ensembles de données, comme par exemple le niveau de vie des ménages ou bien des enquêtes consacrées à la santé ou au travail.

¹¹⁵ Ibid. These include PISA, PIACC, UIS and OECD statistics, and SABER.

¹¹⁶ Organisation des Nations Unies. 2013. *Pour un nouveau partenariat mondial : Vers l'éradication de la pauvreté et la transformation des économies par le biais du développement durable*. Rapport du Groupe de personnalités de haut niveau chargé du programme de développement pour l'après-2015. New York, Organisation des Nations Unies.

Modifier les systèmes de financement de l'éducation

Devant l'expansion de l'enseignement de base et de l'enseignement post-obligatoire, nous sommes davantage conscients des pressions exercées sur le financement public des systèmes d'éducation et de formation formels. Il est par conséquent nécessaire d'envisager une utilisation plus efficace de ces ressources limitées ; de garantir une meilleure responsabilisation quant aux investissements publics dans l'éducation ; et enfin de trouver des moyens de les compléter en augmentant la capacité fiscale, en préconisant une plus grande aide officielle au développement et de nouveaux partenariats avec des acteurs non étatiques. Les donateurs jouent depuis longtemps un rôle important en complétant les financements nationaux publics, notamment en ce qui concerne l'enseignement de base. On constate que « les déclarations publiques d'institutions multilatérales suggèrent un engagement fort en faveur de l'éducation. En outre, les enquêtes portant sur les acteurs concernés dans les pays en développement, que ce soit dans les gouvernements, la société civile et le secteur privé, révèlent la nécessité d'une aide à l'éducation à plus grande échelle. Néanmoins, malgré cet établissement de priorités et cette forte demande, tout porte à croire que l'aide multilatérale apportée à l'éducation de base soit en cours de ralentissement, en comparaison avec d'autres secteurs. »¹¹⁷ Ce déclin intervient précisément au moment où certains pays en ont le plus besoin¹¹⁸. En effet, la part de l'aide internationale consacrée à l'éducation publique demeure importante dans de nombreux pays à faible revenu. Dans neuf pays en particulier, tous situés en Afrique subsaharienne, l'aide internationale représente plus d'un quart des dépenses publiques consacrées à l'éducation¹¹⁹. Par ailleurs, la reconnaissance croissante de l'exode des cerveaux au-delà des frontières nationales incite à appeler à une action collective mondiale, notamment en faveur d'un mécanisme de financement qui puisse compléter les dépenses nationales publiques consacrées à l'éducation en tant que bien public mondial.¹²⁰

L'influence des donateurs sur l'élaboration des politiques nationales

Les donateurs n'apportent pas seulement une aide au développement qui complète les ressources nationales dont les pays ont grand besoin, ils exercent aussi une énorme influence sur les politiques de l'éducation. Cette situation a des conséquences à la fois positives et négatives. Par exemple, le Fonds de la société civile pour l'éducation

¹¹⁷ Pauline, R. et Steer, L. 2013. *Financing for Global Education Opportunities for Multilateral Action: A report prepared for the UN Special Envoy for Global Education for the High-level Roundtable on Learning for All*. Centre pour l'éducation universelle (CEU) de la Brookings Institution et Rapport mondial de suivi sur l'EPT de l'UNESCO. Le rapport examine les questions relatives au financement de l'éducation de base (L'éducation de base en danger).

¹¹⁸ Bokova, I. 2014. Discours d'ouverture. *Réunion mondiale sur l'Éducation pour tous*. 12-14 mai 2014. Mascate, Sultanat d'Oman. www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/ED_new/pdf/UNESCO-DG.pdf [Consulté en février 2015].

¹¹⁹ UNESCO. 2012. *Jeunes et compétences : l'éducation au travail. Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2012*. Paris, UNESCO, p. 166.

¹²⁰ Winthrop, R. et Bulloch, G. 2012.

et le Partenariat mondial pour l'éducation (GPE) favorisent la participation de la société civile dans des Groupes d'éducation locaux. Cette initiative permet à la société civile de contribuer à l'élaboration de programmes éducatifs en collaboration avec les gouvernements et les donateurs et de suivre les progrès accomplis vers la réalisation des objectifs fixés par l'EPT¹²¹. Néanmoins, si les donateurs imposent des conditions ou des règles en contrepartie de l'aide octroyée, les gouvernements peuvent se voir contraints de modifier leurs politiques en conséquence¹²². Il se peut que la tendance actuelle au financement en fonction des résultats, adoptée par de nombreux organismes donateurs, atteigne les objectifs visés. Mais ce mode de financement peut parfois aller à l'encontre des politiques nationales et se faire au détriment de solutions locales, conçues par les pays eux-mêmes, durables et adaptées au contexte. C'est pourquoi les donateurs devraient aider les gouvernements, les sociétés civiles locales et autres intervenants à élaborer et mettre en œuvre des politiques qui tiennent compte des aspirations, des priorités, des différents contextes et situations propres à chaque pays.

Modifier la dynamique de la coopération internationale

Depuis la publication du Rapport Delors (1996) et l'adoption des OMD (2000), la dynamique de l'aide internationale a connu des bouleversements considérables. Si les flux d'aide Nord-Sud demeurent fondamentaux, la coopération Sud-Sud et la coopération triangulaire jouent un rôle toujours plus important dans le développement international. La crise financière mondiale et l'émergence de nouvelles puissances économiques ont également contribué à la transformation des relations entre les pays et à la création d'une nouvelle architecture de l'aide internationale. Dans la mesure où tous les pays sont de plus en plus confrontés à des problèmes similaires (chômage, inégalités, changement climatique, etc.), il est nécessaire de placer l'universalité et l'intégration au centre du futur programme mondial de développement au-delà de 2015. En effet, l'universalité implique de la part des pays du monde entier une transformation de leur mode de développement, chacun avec sa propre approche et en fonction de son propre contexte. Ce changement de paradigme nous oblige à penser en termes de responsabilités partagées en vue d'un avenir commun.

Depuis la publication du Rapport Delors (1996) et l'adoption des OMD (2000), la dynamique de l'aide internationale a connu des bouleversements considérables.

¹²¹ Site Web du Partenariat mondial pour l'éducation : www.globalpartnership.org/civil-society-education-fund [Consulté en février 2015].

¹²² Moyo, D. 2009. *L'aide fatale - Les ravages d'une aide inutile et de nouvelles solutions pour l'Afrique*. Paris, Jean-Claude Lattès.

4. L'éducation, un bien commun ?



4. L'éducation, un bien commun ?

« En percevant l'éducation comme un but en soi, nous reconnaissons le savoir en tant que l'une des valeurs suprêmes. »

Abul Kalam Azad, Ministre de l'Éducation de l'Inde (1947-1958)

En reconsidérant l'éducation dans un nouveau contexte mondial, nous devons réexaminer non seulement la finalité de l'éducation, mais aussi son organisation. Compte tenu de la diversification des partenariats et de l'estompement des distinctions entre secteur public et secteur privé, il nous faut repenser les principes qui sous-tendent la gouvernance éducative, notamment le principe normatif de l'éducation considéré comme un bien public, et nous demander comment appréhender ce principe dans le contexte changeant des interrelations entre la société, l'État et le marché.¹²³

■ Le principe de l'éducation en tant que bien public menacé

Une demande croissante d'inclusion, de transparence et de responsabilisation

Les individus et les communautés acquièrent davantage d'autonomie grâce à l'approfondissement de la démocratie dans de nombreux pays et grâce à un accès élargi à la connaissance, à la fois par le biais de l'éducation formelle et par celui des technologies numériques. Du fait de cette évolution, les populations souhaitent

¹²³ Morgan, W. J. et White, I. 2014. Education for Global Development: Reconciling society, state, and market. *Weiterbildung*, 1, 2014, pp. 38-41.

davantage avoir voix au chapitre dans les affaires publiques et pouvoir modifier les modes de gouvernance locale et mondiale. Une demande populaire accrue se fait entendre pour plus de responsabilisation, d'ouverture, d'équité et d'égalité dans la conduite des affaires publiques. Même si les individus et groupes souhaitent en premier lieu faire entendre leurs voix aux niveaux local et national, leurs revendications concernent aussi de plus en plus des affaires transnationales et des sujets d'intérêt mondial. Il est nécessaire que les acteurs non étatiques – organisations de la société civile ou entreprises – soient davantage impliqués dans la gestion des affaires publiques aux niveaux local, national et mondial. Ce constat vaut également pour les politiques de l'éducation, où le secteur public comme le secteur privé ont tout à gagner de la constitution de sociétés du savoir intégratrices. On constate que cette participation accrue a une incidence sur les orientations des politiques curriculaires, les manuels scolaires et les politiques de discrimination positive.

Une demande populaire accrue se fait entendre pour plus de responsabilisation, d'ouverture, d'équité et d'égalité dans la conduite des affaires publiques.

Un plus grand engagement du secteur privé dans l'éducation

La tendance à la privatisation de l'éducation est en plein essor à tous les niveaux de l'enseignement et dans le monde entier. Au cours de la dernière décennie, le nombre d'inscriptions dans les institutions d'enseignement privé a augmenté, notamment dans l'éducation primaire des pays à faibles revenus et dans l'enseignement post-secondaire dans des pays plus développés et en Asie centrale¹²⁴. La privatisation de l'éducation peut être conçue comme un processus de transfert des activités, des actifs, de la gestion, des fonctions et des responsabilités en matière d'éducation, transfert qui s'effectue de l'État ou d'organisations publiques vers des individus et des organismes privés¹²⁵. Dans le cas de l'enseignement scolaire, ce processus revêt des formes très diverses : écoles confessionnelles, écoles privées peu coûteuses, écoles internationales financées par l'aide étrangère et dirigées par des organisations non gouvernementales (ONG), écoles à charte, sous contrat ou bénéficiant de bons d'étude, enseignement à domicile et soutien scolaire, établissements orientés vers l'insertion professionnelle et à but lucratif¹²⁶. Si l'implication du secteur privé dans l'éducation n'est pas un fait nouveau, « la nouveauté de toutes ces modalités d'enseignement réside dans leur ampleur, leur étendue et leur pénétration dans tous les aspects de l'effort éducatif. »¹²⁷

¹²⁴ Base de données de l'ISU. Période : 2000-2011.

¹²⁵ Adapté de : Right to Education Project. 2014. *Privatisation of Education: Global Trends of Human Rights Impacts*. Londres, Right to Education Project.

¹²⁶ Patrinos, H. A. et al. 2009. *The Role and Impact of Public-Private Partnership in Education*. Washington, D. C., Banque mondiale. Lewis L., et Patrinos H. A. 2012. *Impact Evaluation of Private Sector Participation in Education*. Londres, CfBT Education Trust. Right to Education Project. 2014. *Privatisation of Education: Global Trends of Human Rights Impacts*. Londres, Right to Education Project.

¹²⁷ Macpherson, I., Robertson, S. et Walford, G. 2014. *Education, Privatization and Social Justice: case studies from Africa, South Asia and South East Asia*. Oxford, Symposium Books.

L'impact de la privatisation sur le droit à l'éducation

La privatisation de l'éducation peut avoir un effet positif sur certains groupes sociaux : une plus vaste gamme de possibilités d'apprentissage, un plus grand choix pour les parents et un plus large éventail de programmes. Cependant, celle-ci peut aussi avoir des effets négatifs, résultant de contrôles ou de réglementations insuffisants ou inappropriés de la part des pouvoirs publics (établissements scolaires ouverts sans autorisation ministérielle, embauche d'enseignants non formés et absence d'un système assurant la qualité de l'enseignement), effets qui peuvent mettre en danger la cohésion et la solidarité sociales. Notons un point particulièrement préoccupant : « Les groupes marginalisés non seulement ne profitent pas des effets positifs de la privatisation, mais ils doivent en outre supporter une part disproportionnée de ses conséquences négatives. »¹²⁸ En outre, l'existence de frais de scolarité non contrôlés exigés par les prestataires privés pourrait constituer un frein à l'accès universel à l'éducation. De manière plus générale, cela pourrait avoir un impact négatif sur le droit à une éducation de bonne qualité et sur la réalisation de l'égalité des chances dans le domaine de l'enseignement.

Les cours privés de soutien, ou « système d'enseignement parallèle », qui représentent un aspect particulier de la privatisation de l'éducation, se répandent également dans le monde entier.¹²⁹ Souvent le signe d'un dysfonctionnement des systèmes scolaires¹³⁰, les cours privés, comme d'autres formes d'enseignement privé, peuvent avoir à la fois des effets positifs et négatifs sur les apprenants et leurs enseignants. D'un côté, l'enseignement peut mieux s'adapter aux besoins d'élèves plus lents et les enseignants, quant à eux, disposent d'un moyen de compléter leur salaire. Mais d'un autre côté, le coût de ces cours privés représente parfois une part considérable des revenus des ménages, surtout dans les familles pauvres, ce qui peut ainsi créer des inégalités dans les possibilités d'apprentissage. Par ailleurs, étant donné que certains enseignants se concentrent davantage sur leurs cours privés que sur leur travail à l'école, cette situation risque de nuire à la qualité de l'enseignement et de la formation dans les établissements scolaires¹³¹. Le développement de la pratique des cours privés, les ressources financières mobilisées par les individus et les familles ainsi que leurs inquiétudes vis-à-vis de la corruption ou de fautes professionnelles de la part des enseignants incitent certains ministères de l'Éducation à tenter de réglementer ces pratiques¹³².

¹²⁸ The Right to Education Project. 2014.

¹²⁹ Bray, M. 2009. *L'ombre du système éducatif : quel soutien scolaire privé, quelles politiques publiques ?* Paris, UNESCO-IIPE.

¹³⁰ UNESCO. 2014. *Enseigner et apprendre : Atteindre la qualité pour tous. Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2013-2014*. Paris, UNESCO.

¹³¹ Bray, M. et Kuo, O. 2014. Regulating Private Tutoring for Public Good. Policy options for supplementary education in Asia. *CERC Monograph Series in Comparative and International Education and Development*. No. 10. Hong Kong, Comparative Education Research Center et Bureau de l'UNESCO à Bangkok.

¹³² Ibid.

Encadré 16. En Égypte, les cours privés ont des répercussions négatives sur les perspectives éducatives des pauvres¹³³

En Égypte, les cours privés constituent une partie importante des dépenses d'éducation des ménages, atteignant 47 % dans les zones rurales et 40 % dans les zones urbaines. Chaque année, 2,4 milliards de dollars EU seraient consacrés aux cours privés, soit l'équivalent de 27 % des dépenses publiques pour l'éducation en 2011.

Les familles ayant les moyens de payer considéreraient cela comme un investissement valable. Cependant, tout le monde ne peut se le permettre : les enfants issus de familles riches ont près de deux fois plus de chances de suivre des cours privés. Les enfants dont les familles ne peuvent payer des cours privés souffrent des conséquences d'un système éducatif formel de mauvaise qualité dans lequel les enseignants ont plus de probabilités d'investir leur énergie et leurs ressources dans les cours privés que dans la classe.

Le développement des cours privés s'explique surtout par la perte de statut social des enseignants en Égypte au cours de ces dernières décennies lorsque le gouvernement a commencé à engager des enseignants moins qualifiés pour répondre à la demande croissante d'éducation publique. Ceux qui quittent l'école optent souvent pour l'enseignement non par choix, mais comme une solution de dernier recours. L'absence de valorisation des enseignants dans la société égyptienne fait que l'enseignement est un des emplois publics les plus mal payés. Les enseignants se tournent donc vers les cours privés pour compléter leur salaire.

Source : UNESCO. 2014. *Enseigner et apprendre : atteindre la qualité pour tous. Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2013-2014*. Paris, UNESCO.

La reproduction et l'éventuelle aggravation des inégalités dans l'accès à l'enseignement qui résultent de la privatisation sous toutes ses formes soulèvent d'importantes questions sur la notion d'éducation envisagée comme un bien public et sur l'aptitude de l'État à garantir à tous le droit à l'éducation.

Recontextualiser le droit à l'éducation

Le discours international sur le développement fait souvent référence à l'éducation, à la fois en tant que droit humain et bien public. Le principe de l'éducation considéré comme un droit fondamental de l'être humain qui permet la mise en œuvre d'autres droits humains

La reproduction et l'éventuelle aggravation des inégalités dans l'accès à l'enseignement qui résultent de la privatisation sous toutes ses formes soulèvent d'importantes questions sur l'aptitude de l'État à garantir à tous le droit à l'éducation.

¹³³ UNESCO. 2014. *Enseigner et apprendre: Atteindre la qualité pour tous. Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2013-2014*. Paris, UNESCO. [Basé sur les sources suivantes : Central Agency for Public Mobilization and Statistics (2013) ; Elbadawy et al. (2007) ; Hartmann (2007) ; UNESCO (2012a).]

est fondé sur des cadres normatifs internationaux¹³⁴. Le rôle de l'État doit être de garantir le respect, la réalisation et la protection du droit à l'éducation. Au-delà de son rôle essentiel dans l'accès de tous à l'éducation, l'État doit se porter garant du droit à l'éducation.

Encadré 17. Respecter, réaliser et protéger le droit à l'éducation

46. Le droit à l'éducation, comme tous les droits de l'homme, impose trois catégories ou niveaux d'obligations aux États parties : les obligations de le respecter, de le protéger et de le mettre en œuvre. Cette dernière comprend quant à elle deux obligations : celle d'en faciliter l'exercice et celle de l'assurer.

47. L'obligation de respecter le droit à l'éducation requiert des États parties qu'ils évitent de prendre des mesures susceptibles d'entraver ou d'empêcher l'exercice du droit à l'éducation. L'obligation de protéger le droit à l'éducation requiert des États parties qu'ils prennent des mesures afin d'empêcher des tiers d'entraver l'exercice du droit à l'éducation. L'obligation de mettre en œuvre (faciliter) le droit à l'éducation requiert des États parties qu'ils prennent des mesures concrètes permettant aux individus et aux communautés de jouir du droit à l'éducation. Enfin, les États parties sont tenus d'assurer l'exercice du droit à l'éducation. En règle générale, les États parties sont tenus d'assurer l'exercice d'un droit spécifique énoncé dans le Pacte lorsqu'un individu ou un groupe sont incapables, pour des raisons qui échappent à leur contrôle, d'exercer ce droit avec les moyens qui sont à leur disposition. Néanmoins, la portée de cette obligation est toujours subordonnée au libellé du Pacte.

Source : Comité des Nations unies des droits économiques, sociaux et culturels (CESCR). 1999. *Observation générale 13 sur le droit à l'éducation (art. 13 du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels)*, 8 décembre 1999, E/C.12/1999/10 (46/47), disponible au lien suivant : <http://www.refworld.org/docid/4538838c22.html>

En dépit des obligations juridiques précisant les différentes dispositions du droit à l'éducation, encore récemment, l'essentiel du débat sur le droit à l'éducation était centré sur la scolarité, et peut-être plus précisément sur la scolarité primaire. La notion d'éducation de base, adoptée en 1990 lors de la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous, qui s'est tenue à Jomtien en Thaïlande, était très large. Elle comprenait les outils d'enseignement de base, tels que l'alphabétisation et les notions de calcul, ainsi que les connaissances, les compétences et les valeurs fondamentales, adaptées au contexte. Du point de vue de l'éducation formelle, l'enseignement de base est très fréquemment assimilé à la scolarité obligatoire. La grande majorité des pays, à travers le monde, disposent d'une législation nationale qui fixe la durée de la scolarité obligatoire. Vu sous cet angle, le principe du droit à une éducation de base demeure incontesté, de même que le rôle de l'État qui doit protéger ce principe et garantir l'égalité des chances.

¹³⁴ Voir notamment la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948 (art. 26), le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels de 1966 (art. 13) et la Convention relative aux droits de l'enfant de 1989 (art. 28).

Toutefois, si ces principes sont relativement peu contestés concernant l'éducation de base, il n'existe pas de consensus sur leur application et leur pertinence aux niveaux post-élémentaires de l'enseignement¹³⁵. L'extension de la scolarisation au niveau primaire a également engendré une demande croissante d'accès à l'enseignement secondaire et à l'enseignement supérieur, ainsi qu'un intérêt croissant pour la formation professionnelle, notamment face à l'augmentation du chômage chez les jeunes, qui s'accompagne d'un processus continu de qualification et requalification. Compte tenu de cette demande grandissante en matière d'enseignement post-élémentaire et d'apprentissage tout au long de la vie, comment doit-on comprendre et appliquer le principe du droit à l'éducation ? Dans quelle mesure diffère-t-il du droit à la scolarité obligatoire si l'on considère les droits des demandeurs et les responsabilités des détenteurs d'obligations ? Quelle est la responsabilité de l'État aux niveaux de l'enseignement post-obligatoire, que ce soit l'enseignement secondaire, supérieur, ou bien l'enseignement technique et professionnel aux niveaux secondaire et supérieur ? Comment garantir le partage des responsabilités tout en préservant le principe de non-discrimination dans l'accès à l'enseignement et à la formation post-élémentaires ?

Des frontières floues entre le public et le privé

Dans le discours international sur l'éducation, on considère souvent l'éducation comme un bien public. Le Rapporteur spécial du droit à l'éducation aux Nations Unies a souligné qu'il était important de préserver l'intérêt social en matière d'éducation, tout en promouvant le concept d'éducation en tant que bien public.¹³⁶ Cependant, la principale responsabilité des États dans la prestation du service de l'enseignement public est sans cesse contestée par des demandes de réductions des dépenses publiques et d'une plus grande implication des acteurs non-étatiques. En raison de la multiplication des intervenants – notamment des organisations de la société civile, des entreprises et des fondations privées – et de la diversification des sources de financement, les frontières entre l'enseignement public et l'enseignement privé deviennent de plus en plus floues. La notion de « public » n'est plus très claire dans le nouveau contexte mondial d'apprentissage, caractérisé par une multitude d'intervenants, par l'affaiblissement des capacités de nombreux États-nations à élaborer des politiques publiques et par l'émergence de nouvelles formes de gouvernance mondiale. La nature et le niveau de l'engagement du secteur privé dans l'offre des services éducatifs rendent les frontières entre l'éducation publique et l'éducation privée de plus en plus floues. Ainsi, par exemple, les établissements publics d'enseignement supérieur dépendent toujours davantage de sources de financement privé ; on assiste au développement parallèle d'institutions à but lucratif et à but non lucratif ; et enfin, on a recours à des méthodes commerciales dans la gestion des établissements d'enseignement supérieur. Des formes émergentes

¹³⁵ Morgan, W. J. et White, I. 2014. The value of higher education: public or private good? *Weiterbildung*, 6, 2014, pp. 38-41.

¹³⁶ Singh, K. 2014. *Rapport du Rapporteur spécial du droit à l'éducation*. Organisation des Nations Unies. A/69/402, 24 septembre 2014. <http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N14/546/83/PDF/N1454683.pdf?OpenElement> [Consulté en février 2015].

Comment protéger le principe fondamental de l'éducation considérée comme un bien public dans ce nouveau contexte mondial ?

de l'éducation privée – dans lesquelles l'enseignement de base et l'enseignement post-élémentaire s'ouvrent de plus en plus à la rentabilité et au marché et où les programmes sont établis en fonction des intérêts privés commerciaux – sont en train de changer la nature de l'éducation, qui passe du statut de bien public à celui de bien (de consommation) privé¹³⁷. L'évolution rapide des liens entre société, État et marché nous confronte à un dilemme. Comment protéger le principe fondamental de l'éducation considérée comme un bien public dans ce nouveau contexte mondial ?

■ L'éducation et le savoir, des biens communs mondiaux

Les limites de la théorie des biens publics

La théorie des biens publics s'inscrit dans une longue tradition et puise ses racines dans l'économie de marché¹³⁸. Dans les années 1950, on a défini les biens publics comme des biens « dont tout le monde a la jouissance commune dans le sens que la consommation de ces biens par chaque individu n'entraîne aucune réduction de la consommation de ces biens par d'autres individus »¹³⁹. Le transfert d'une notion essentiellement économique dans le domaine de l'éducation a souvent été problématique. Les biens publics sont considérés comme directement liés aux politiques publiques de l'État. Le terme public est souvent source de malentendus : on comprend à tort que les « biens publics » sont des biens fournis par le secteur public¹⁴⁰. D'autre part, les biens communs sont définis comme des biens qui, quelle que soit leur origine, publique ou privée, sont caractérisés par une destination commune et sont nécessaires à la réalisation des droits fondamentaux de tous¹⁴¹.

Vu sous cet angle, le concept de « bien commun » pourrait s'avérer être une solution constructive. Voici comment le définir : il est « constitué par des biens que les êtres humains partagent intrinsèquement, et communiquent entre eux tels que les valeurs, les vertus civiques et un sens de la justice »¹⁴². Il s'agit d' « une association solidariste de personnes qui est davantage que le bien d'individus dans leur ensemble ». Il s'agit du bien qui consiste à être une communauté – « le bien atteint dans les relations

¹³⁷ Macpherson, Robertson et Walford, op.cit., p. 9

¹³⁸ Menashy, F. 2009. Education as a global public good: the applicability and implications of a framework. *Globalisation, Societies and Education*, Vol. 7, No. 3, pp. 307-320.

¹³⁹ Samuelson, P. A. 1954. The Pure Theory of Public Expenditure, *The Review of Economics and Statistics*, Vol. 36, No. 4, pp. 387-389.

¹⁴⁰ Adapté de Zhang, E. 2010. *Community, the Common Good, and Public Healthcare – Confucianism and its relevance to contemporary China*. Département de religion et philosophie, Université baptiste de Hong Kong.

¹⁴¹ Adapté de Marella, M. R. 2012. *Oltre il pubblico e il privato: per un diritto dei beni comuni*. Vérone, Ombre Corte.

¹⁴² Deneulin, S. et Townsend, N. 2007. Public Goods, Global Public Goods and the Common Good. *International Journal of Social Economics*, Vol. 34 (1-2), pp. 19-36.

mutuelles dans lesquelles et à travers lesquelles les êtres humains accèdent à leur bien-être »¹⁴³. Le bien commun est par conséquent inhérent aux relations existantes entre les membres d'une société liés les uns aux autres dans un effort collectif. Les biens de cette catégorie sont donc intrinsèquement communs dans leur « production » ainsi que dans leurs bénéfices¹⁴⁴. De ce point de vue, la notion de bien commun nous permet de dépasser les limites du concept de « bien public » de trois manières différentes :

1. La notion de bien commun dépasse le concept plus instrumental de bien public, dans lequel le bien-être humain s'inscrit dans le cadre d'une théorie socio-économique individualiste. Du point de vue du « bien commun », ce n'est pas seulement la « vie harmonieuse » des individus qui importe, mais aussi l'harmonie de la vie que les humains ont en commun¹⁴⁵. Il ne s'agit pas d'un bien personnel ni d'un bien appartenant à un groupe restreint¹⁴⁶. Il importe de souligner que le récent passage de la notion d'« éducation » à celle d'« apprentissage » dans le discours international révèle un risque, celui de négliger la dimension collective et la finalité de l'éducation en tant qu'effort social. Ceci vaut à la fois pour les résultats sociaux plus généraux qu'on attend de l'éducation et pour son mode d'organisation. La notion d'éducation considérée comme un « bien commun » réaffirme sa dimension collective en tant qu'entreprise sociale commune avec une responsabilité partagée et un engagement en faveur de la solidarité.
2. On ne peut définir le bien commun qu'en fonction de la diversité des contextes et des conceptions du bien-être et de la vie commune. Chaque communauté aura ainsi sa propre compréhension d'un contexte spécifique du bien commun¹⁴⁷. Étant donné la diversité des interprétations culturelles de ce qui constitue un bien commun, les politiques publiques devraient prendre en compte et favoriser cette diversité de contextes, de visions du monde et de systèmes de savoirs tout en respectant les droits fondamentaux¹⁴⁸.

La notion de bien commun dépasse le concept plus instrumental de bien public, dans lequel le bien-être humain s'inscrit dans le cadre d'une théorie socio-économique individualiste.

¹⁴³ Cahill cité dans : Deneulin et Townsend, *ibid.*

¹⁴⁴ Adapté de : Deneulin et Townsend, *ibid.*

¹⁴⁵ Deneulin et Townsend, *ibid.*

¹⁴⁶ Holster, K. 2003. The Common Good and Public Education. *Educational Theory*, 53(3), 347-361.

¹⁴⁷ Zhang, *op.cit.*

¹⁴⁸ Deneulin et Townsend, *op.cit.*

3. Le concept de bien commun met l'accent sur le *processus participatif*, qui est en lui-même un bien commun. L'action partagée est intrinsèque ainsi qu'instrumentale au bien lui-même.¹⁴⁹ L'éducation considérée comme un bien commun nécessite donc un processus inclusif de formulation et de mise en œuvre des politiques publiques. Placer les biens communs au-delà de la dichotomie entre sphère publique et sphère privée implique de concevoir et de tendre vers de nouvelles formes (et institutions) de démocratie participative. Celles-ci devraient dépasser les politiques actuelles de privatisation sans revenir aux modes traditionnels de gestion publique.¹⁵⁰

Reconnaître l'éducation et le savoir comme des biens communs mondiaux

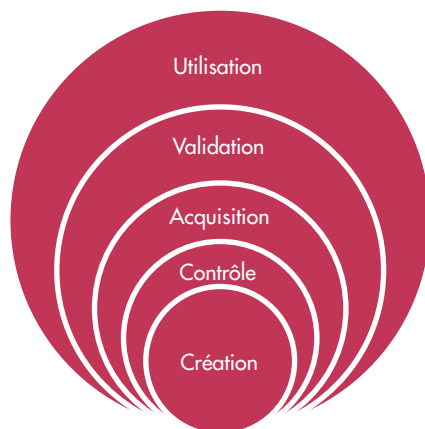
L'éducation est un processus délibéré d'acquisition de savoirs et de développement de compétences permettant d'appliquer ces savoirs dans des situations appropriées. Le développement et l'application du savoir sont les objectifs fondamentaux de l'éducation, guidés par les principes qui sous-tendent le modèle de société auquel nous aspirons. Si l'éducation est considérée comme le processus délibéré et organisé d'acquisition des savoirs et de développement des compétences, alors tout débat à son sujet ne pourra donc plus se concentrer uniquement sur le processus de l'acquisition et de la validation des savoirs. Nous devons tenir compte non seulement du mode d'acquisition et de validation des savoirs, mais aussi de la façon dont l'accès à ces savoirs est souvent contrôlé et, par conséquent, réfléchir à la manière dont ils peuvent être mis à la disposition de tous.

¹⁴⁹ Adapté de Deneulin et Townsend, *ibid.*

¹⁵⁰ Marella, *op. cit.*

Encadré 18. Création, contrôle, acquisition, validation et utilisation des savoirs

On pourrait définir le savoir, de manière générale, comme un ensemble d'informations, de connaissances, d'aptitudes, de valeurs et d'états d'esprit. Les compétences constituent la capacité d'utiliser ce savoir dans des situations données. Les débats portant sur l'éducation concernent habituellement le processus intentionnel de l'acquisition du savoir et le développement des capacités à l'utiliser. Les efforts fournis par l'éducation portent également de plus en plus sur la validation des acquis des apprentissages.



Toutefois, les débats portant sur l'éducation dans le monde d'aujourd'hui, en pleine mutation, doivent dépasser le processus d'acquisition, de validation et d'usage des savoirs : il est nécessaire qu'ils abordent aussi les questions fondamentales de la création et du contrôle des savoirs.

Source : Auteurs

Le savoir constitue le patrimoine commun de l'humanité. À l'instar de l'éducation, il doit donc être considéré comme un bien commun mondial. Si le savoir est uniquement perçu comme un bien public mondial¹⁵¹, l'accès à ce savoir est alors fréquemment restreint¹⁵². La tendance actuelle à la privatisation de la production, de la reproduction et de la diffusion des savoirs est extrêmement préoccupante. Les connaissances communes sont progressivement privatisées par les lois et, plus particulièrement, par le régime des droits de propriété intellectuelle, qui domine la production du savoir. La privatisation progressive de la production et de la reproduction des savoirs est manifeste dans le travail des universités, des groupes de réflexion, des sociétés de conseil et des éditeurs. Par conséquent, une partie importante des savoirs, que nous considérons comme un bien public et qui nous semble appartenir au patrimoine commun des

¹⁵¹ Kaul, I., le Goulven, K. et al. (eds) 1999. *Les biens publics mondiaux : la coopération internationale au XXI^e siècle*. Economica, Paris, 2002.

¹⁵² Stiglitz, J. 1999. *La connaissance en tant que bien public mondial*. Dans Kaul, I., le Goulven K. et al. (eds), *ibid.*, pp. 308-325.
Voir aussi PNUD. *Rapport mondial sur le développement humain 1999*. New York, Oxford University Press.

L'éducation et le savoir doivent être considérés comme des biens communs mondiaux. La création des connaissances, leur contrôle, acquisition, validation et utilisation sont communs à tous les êtres humains en tant qu'effort collectif social.

connaissances, est en fait en train d'être privatisée. C'est un phénomène inquiétant, surtout lorsqu'il s'agit des savoirs écologiques et médicaux de communautés autochtones que s'approprient de grandes multinationales. On perçoit des résistances à cette tendance parmi les populations autochtones. On assiste aussi à l'émergence de contre-mouvements en faveur du partage du savoir dans un monde numérique, tels que celui des logiciels Linux qui offre à ses utilisateurs la possibilité d'exploiter, de copier, distribuer, analyser, modifier et améliorer tout logiciel initial¹⁵³.

Étant donné la place centrale qu'occupe le développement durable dans un monde toujours plus interdépendant, l'éducation et le savoir doivent être considérés comme des biens communs mondiaux. Cela signifie que la création des connaissances, leur contrôle, acquisition, validation et utilisation sont communs à tous les êtres humains en tant qu'effort collectif social. La gouvernance de l'éducation ne peut plus être séparée de la gouvernance du savoir.

Protéger des principes fondamentaux

Il importe de souligner que le discours international actuel sur l'éducation risque de saper les principes fondateurs sur lesquels reposent les politiques et les pratiques éducatives réalisées jusqu'à présent, à l'échelle internationale et nationale. En effet, le discours international actuel sur l'éducation, formulé en termes d'apprentissage, est essentiellement axé sur les résultats des méthodes éducatives et a tendance à négliger le processus même de l'apprentissage. En mettant l'accent sur les résultats, il fait essentiellement référence aux acquis des apprentissages¹⁵⁴ : autrement dit, aux connaissances et aux compétences qui sont le plus facilement mesurables. De ce fait, un tel discours tend à négliger toute une gamme de résultats de l'apprentissage beaucoup plus large, notamment des connaissances, des savoir-faire, des valeurs et des attitudes qui peuvent être perçues comme importantes pour le développement de l'individu et de la société, et cela uniquement au motif qu'il est difficile de les mesurer. De plus, l'apprentissage est considéré comme un processus individuel d'acquisition de compétences, et l'on prête peu d'attention aux questions centrales de la finalité de l'éducation et de l'organisation des possibilités d'apprentissage en tant qu'effort collectif social. Ce discours est donc susceptible de porter atteinte au principe de l'éducation envisagé en tant que bien commun.

¹⁵³ www.linuxfoundation.org [Consulté en février 2015].

¹⁵⁴ La « réussite de l'apprentissage (résultats de l'apprentissage, acquisitions) se réfère aux compétences, attitudes, valeurs et connaissances effectivement acquises par l'intéressé, ce qui implique que l'on puisse mesurer un niveau ou démontrer que l'apprentissage a eu lieu. » Conférence mondiale sur l'Éducation pour tous. 1990. *Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux : Une vision pour les années 90*. Document de référence. Paris, Commission interinstitutions de la Conférence mondiale sur l'Éducation pour tous (WCEFA).

Les rôles et les responsabilités dans la réglementation des biens communs

S'inspirant des valeurs de solidarité et de justice sociale fondées sur notre humanité commune, le principe du savoir et de l'éducation en tant que biens communs mondiaux a des répercussions sur les rôles et les responsabilités des différents intervenants dans la recherche collective du développement durable et inclusif de l'humanité et de la société.

• Renforcer le rôle de la société civile et l'intervention d'autres partenaires

Dans le contexte actuel, il est crucial d'attribuer un rôle plus important et plus explicite à la société civile dans le domaine de l'éducation. La tendance à la marchandisation de l'éducation publique doit être combattue par la création de partenariats solides avec des associations communautaires et des organisations à but non lucratif. En effet, l'éducation – dans toute la diversité de ses fonctions – ne relève pas seulement de la responsabilité du gouvernement, mais aussi de celle de la société dans son ensemble. Une bonne gouvernance dans le secteur de l'éducation nécessite de nombreux partenariats entre le gouvernement et la société civile et les politiques éducatives nationales devraient être élaborées à la suite d'une large consultation de la société et résulter d'un consensus national.

Au cours des dernières années, on a expérimenté des méthodes novatrices de financement du développement par des entreprises et des fondations, notamment dans le domaine de l'éducation. Ces expériences ont également contribué à l'expansion de partenariats efficaces et innovants entre tous les intervenants liés au développement – pays, secteur privé, société civile, milieu universitaire, citoyens – et ont su tirer profit de l'expertise, des compétences et des ressources des partenaires extérieurs. On constate de nombreux exemples de partenariats fructueux qui ont permis d'obtenir des résultats formidables, et cela même dans des domaines traditionnellement considérés comme des biens publics tels que l'éducation.

Les entreprises privées peuvent aussi jouer un rôle clé en investissant dans l'éducation au-delà des besoins immédiats en matière d'emploi, dans le cadre de la responsabilité sociale de l'entreprise. En Inde, par exemple, l'État encourage les sociétés privées à investir 2% de leur chiffre d'affaires annuel dans l'éducation. Il conviendrait d'utiliser les fonds issus de la responsabilité sociale des entreprises pour répondre aux besoins sociaux et éducatifs des communautés défavorisées. Une loi octroyant des avantages fiscaux aux entreprises concernées pourrait alors être utilisée afin d'accroître ces ressources supplémentaires.

• Renforcer le rôle de l'État dans la réglementation des biens communs

Dans le contexte actuel de mondialisation économique et de libéralisation du marché, l'État doit continuer de garantir à tous l'accès aux biens communs et leur réglementation, particulièrement dans le domaine de l'éducation. Celle-ci ne doit pas

être entièrement cédée au marché car elle constitue le premier maillon de la chaîne de l'égalité des chances. Dans cette optique, l'État a deux obligations :

L'éducation ne doit pas être entièrement cédée au marché car elle constitue le premier maillon de la chaîne de l'égalité des chances.

1. Réformer l'éducation publique et la professionnaliser, notamment en combattant la corruption au sein du secteur en ayant recours à des procédures claires qui rendent l'éducation plus responsable vis-à-vis de la société dans son ensemble
2. Contrôler et réguler l'implication du secteur privé dans l'éducation. Ce contrôle ne doit en aucun cas être administratif et bureaucratique : il ne doit pas s'agir d'une intrusion policière. L'État doit remplir son rôle de surveillance en garantissant l'application de normes adoptées par des professionnels de l'éducation des secteurs public et privé ainsi que l'application des cadres normatifs internationaux.

- **Consolider le rôle des agences intergouvernementales dans la réglementation des biens communs mondiaux**

La communauté internationale doit assumer ses responsabilités vis-à-vis de la gouvernance des biens communs mondiaux. Une bonne gouvernance au niveau mondial est au cœur des préoccupations de l'Organisation des Nations unies et d'autres organismes internationaux, qui doivent accentuer leur coopération, à la fois dans les politiques éducatives et dans leur application. Au-delà de leur fonction technique, les organismes des Nations Unies jouent un rôle dans l'établissement des normes internationales qui permettent d'orienter la gouvernance des biens communs mondiaux tels que le savoir, l'éducation, ainsi que le patrimoine culturel matériel et immatériel. À cet égard, il convient de rappeler deux domaines dans lesquels l'UNESCO joue un rôle prépondérant, à la fois au niveau de la coordination et de l'orientation : le mouvement de l'Éducation pour tous et l'élaboration des buts normatifs de l'éducation.¹⁵⁵

¹⁵⁵ Bray, M. et Kwo, O. 2014. Regulating Private Tutoring for Public Good Policy Options for Supplementary Education in Asia. *CERC Monograph Series in Comparative and International Education and Development*, N° 10. Comparative Education Research Center, Université de Hong Kong.

■ Réflexions sur la voie à suivre

Cette discussion, dont la préoccupation centrale est le développement durable à la fois humain et social, expose les tendances, tensions et contradictions inhérentes à la transformation de la société à l'échelle mondiale, tout en évoquant les nouveaux horizons qui se profilent dans le domaine du savoir. Il souligne l'importance de l'exploration d'autres approches, axées sur le bien-être humain et la diversité des visions du monde et des systèmes de connaissances, ainsi que la nécessité de les soutenir. Il réaffirme le souhait d'une éducation humaniste, qui implique une approche intégrée, fondée sur des principes éthiques et moraux renouvelés. Il promeut un processus éducatif inclusif, qui ne se contente pas de reproduire les inégalités : un processus fondé sur l'équité et la responsabilisation. Il met également l'accent sur le rôle des enseignants et des formateurs, qui permettent de stimuler l'esprit critique et de développer la liberté de jugement afin d'éviter le conformisme irréflectif.

Ce texte examine les problèmes que pose l'élaboration des politiques éducatives dans un monde complexe. Premièrement, il est nécessaire de prendre conscience du fossé qui sépare l'éducation formelle du monde de l'emploi et d'essayer de le combler. Deuxièmement, nous devons faire face au défi qui consiste à reconnaître et valider les apprentissages dans un monde caractérisé par la mobilité croissante, entre les frontières, entre les professions et entre les différents espaces éducatifs. Troisièmement, nous devons repenser l'éducation à la citoyenneté, en trouvant un équilibre entre le respect de la pluralité, l'attachement aux valeurs universelles et le souci de notre humanité commune. Enfin, il convient de prendre en compte les difficultés inhérentes aux élaborations de politiques nationales dans l'éducation, ainsi que les diverses formes possibles de gouvernance mondiale. Une fois ces problèmes repérés, de nombreuses questions n'en demeurent pas moins sans réponse.

Il est nécessaire de recontextualiser les principes fondamentaux qui sous-tendent la gouvernance de l'éducation, en particulier le droit à l'éducation et le principe de l'éducation en tant que bien public. Il propose de porter une plus grande attention aux connaissances et aux savoirs dans les politiques éducatives, et à leurs modes de création, d'acquisition, de validation et de leur utilisation. Il révèle aussi que considérer l'éducation et le savoir comme des biens communs mondiaux serait une approche utile qui permettrait de concilier la finalité et l'organisation de l'éducation en tant qu'effort sociétal collectif dans un monde en pleine mutation.

Il est nécessaire de recontextualiser les principes fondamentaux qui sous-tendent la gouvernance de l'éducation, en particulier le droit à l'éducation et le principe de l'éducation en tant que bien public.

Dans le prolongement de notre réflexion sur la voie à suivre et de notre appel au dialogue, nous proposons un certain nombre de questions qui feront l'objet de débats ultérieurs :

Alors que les quatre piliers de l'apprentissage – apprendre à connaître, à faire, à être et à vivre ensemble – sont d'autant plus pertinents aujourd'hui, ils sont menacés à la fois par la mondialisation et par la résurgence de politiques identitaires. Comment les renforcer et leur donner un nouvel élan ?

Comment l'éducation peut-elle mieux s'adapter à la nécessité de parvenir à la durabilité économique, sociale et environnementale ? Et comment cette approche humaniste peut-elle être atteinte à travers les politiques éducatives et leur mise en pratique ?

De quelle manière des visions du monde d'une grande diversité peuvent-elles être conciliées dans une approche humaniste de l'éducation ? Quelles sont les menaces et les perspectives de la mondialisation au regard de l'élaboration des politiques nationales et des prises de décisions dans le domaine de l'éducation ?

Comment l'éducation doit-elle être financée ? Et quelles sont les conséquences sur la formation, l'évolution et le soutien des enseignants ? Quelles sont, pour l'éducation, les implications de la distinction entre bien privé, bien public et bien commun ?

L'UNESCO, en tant qu'institution spécialisée du système des Nations Unies chargée de l'éducation, et des domaines qui lui sont liés, tels que la science, la culture et la communication, devrait renforcer son rôle d'observatoire afin de mieux comprendre

Il importe de réunir différents partenaires qui pourront mettre en commun leurs points de vue et partager les résultats de leurs recherches afin de recontextualiser les principes normatifs permettant d'orienter les politiques publiques.

les tendances du développement mondial et leurs implications pour l'éducation, conformément au mandat assigné à l'UNESCO en matière d'éducation et à son rôle en tant qu'agence intellectuelle¹⁵⁶. Puisqu'il n'est plus efficace de concevoir les politiques de manière isolée, il importe de réunir différents partenaires qui pourront mettre en commun leurs points de vue et partager les résultats de leurs recherches afin de recontextualiser les principes normatifs permettant d'orienter les politiques publiques.

Il est intéressant de constater que l'UNESCO – chose exceptionnelle au sein du système des Nations Unies – dispose d'un réseau mondial de commissions nationales, de chaires UNESCO et d'instituts spécialisés. Ces réseaux devraient être utilisés davantage afin de

¹⁵⁶ Elfert, M. 2015. UNESCO, the Faure Report, the Delors Report, and the Political Utopia of Lifelong Learning. *European Journal of Education*. Vol. 50, No. 1, pp. 88-100.

réévaluer la finalité de l'éducation et d'évaluer régulièrement les pratiques éducatives, en fonction des différents besoins et circonstances. Pour ce faire, il faudrait mettre en place un mécanisme d'observatoire permanent qui analyserait les tendances en termes de développement et leurs répercussions sur l'éducation.

Avec l'évolution toujours plus rapide de la science et de la technologie, l'humanité est entrée dans une nouvelle phase de son histoire. Nous sommes ainsi confrontés à la fois à des perspectives utopiques et dystopiques. Pour bénéficier de cette évolution, grâce à une approche émancipatrice, juste et durable, nous devons comprendre et gérer les opportunités de même que les risques. Voilà ce qui devrait être le but fondamental de l'éducation et de l'apprentissage au XXI^e siècle. L'œuvre primordiale de l'UNESCO, en tant que laboratoire mondial d'idées, doit également consister à améliorer notre compréhension de ces perspectives dans le but d'assurer le bien-être de l'humanité. La présente publication a pour objet de contribuer à stimuler le débat.