

ATELIER 3

Qualité de l'éducation et compétences pour la vie

Co-organisation et co-financement: Ministère de l'Education et de la Recherche, Norvège

Participants au panel, modérateur et rapporteur: la liste sera distribuée pendant la Conférence

Document d'aide au débat: BIE, en collaboration avec le Ministère de l'Education et de la Recherche (Norvège) et l'UNESCO — Division de l'enseignement secondaire, technique et professionnel.

Document complémentaire : National Institute of Technology (TI), Norvège

Ce dernier document sera disponible dès la mi-août sur le site de la CIE <http://www.ibe.unesco.org> (Organisation/ateliers):



ATELIER 3

Qualité de l'éducation et compétences pour la vie

Vidéo d'introduction:

Ateliers 3 A et 3 B: « *Compétences pour la vie: un pilier de l'éducation ?* » (Finlande)

Suite à l'enquête PISA de l'OCDE, la Finlande est devenue une destination de choix pour les « pèlerins de l'éducation » résolus à comprendre les raisons du succès du système éducatif finlandais. Ce film se concentre sur la composante des compétences pour la vie, extrêmement développée dans les programmes d'éducation finlandais, et retrace la vie des étudiants dans les écoles secondaires de Helsinki et Mäntsälä. La vidéo pose en outre la question de savoir si la réussite finlandaise relève du miracle, ou plus simplement, est le résultat d'une instruction pertinente et bien conçue, centrée sur l'apprenant.

Document d'aide au débat

Dans un monde où les connaissances et les technologies se renouvellent sans cesse à une vitesse croissante et dans lequel les flux migratoires, intérieurs et entre pays, rendent les sociétés de plus en plus multiculturelles, un consensus global prend forme en ce qui concerne la nécessité pour l'éducation secondaire de donner aux jeunes des compétences qui leur permettent de continuer à apprendre tout au long de leur vie. Le Forum Mondial sur l'Education (Dakar, 2000) s'est aussi penché sur cette question et mentionne dans le but numéro 3 que l'éducation de qualité doit « *répondre aux besoins éducatifs de tous les jeunes en assurant un accès équitable à des programmes adéquats ayant pour objet l'acquisition des connaissances ainsi que des compétences liées à la vie courante* ».

Depuis plusieurs années, il existe en effet une prise de conscience que l'éducation secondaire générale est souvent trop académique et qu'elle prépare insuffisamment les jeunes gens à leur rôle de citoyens et à leur intégration dans le monde du travail (Réunion internationale sur l'éducation secondaire au 21^{ème} siècle, 2001 ; Conférence internationale d'Oman « Education secondaire pour un avenir meilleur », 2002). Lorsqu'ils suivent un cursus secondaire, les jeunes découvrent souvent un univers où la connaissance est fragmentée en de nombreux sujets (langues, mathématiques, histoire, géographie, sciences naturelles, sciences sociales, etc.). Qu'apprennent-ils vraiment ? Et ces connaissances, leur sont-elles utiles pour leur insertion professionnelle et sociale ?

Depuis la moitié des années 90, des études de cas en Europe et ailleurs dans le monde montrent que des progrès ont été réalisés en direction d'une meilleure réponse aux besoins éducatifs des jeunes. Parmi les nombreuses questions qui se posent à propos de l'enseignement des compétences pour la vie, l'atelier de cette 47^e session de la CIE souhaite en aborder quelques-unes de manière plus spécifique, dans le but d'échanger sur les problèmes, mais surtout sur les expériences et les pratiques, et comment celles-ci pourraient être transférées à d'autres contextes. En d'autres termes : comment l'éducation peut-elle mieux répondre aux besoins et attentes des jeunes, afin qu'ils puissent développer tous leurs talents, vivre mieux, sortir de la pauvreté, entrer dans la vie professionnelle et jouer un rôle actif dans les processus de développement.

1. Dilemme contemporain: compétences pour la vie ou pour le monde du travail ?

Le terme de « life skills » a émergé il y a quelques dizaines d'années avec le besoin pour le curriculum et l'éducation d'intégrer des éléments permettant aux apprenants de prendre des décisions et de faire face aux risques et aux situations d'urgence et de survie auxquels ils pouvaient se trouver confrontés. Les «life skills» répondaient aussi au besoin de favoriser le développement personnel des apprenants, de les aider à réaliser leur potentiel et à jouir d'une vie privée et sociale épanouie. Il est souvent fait référence à ce type de compétences spécifiques sous le terme de «psychosocial skills». Plus récemment, le terme de «life skills » est compris dans le sens de 'capacités' (connaissances, habiletés/aptitudes/savoir-faire, valeurs, attitudes, comportements) pour faire face avec succès aux enjeux et problèmes de la vie quotidienne privée, sociale et professionnelle, ainsi qu'aux situations exceptionnelles.

Toute tentative de définir, catégoriser et établir une liste des compétences et « skills » pertinents comporte des difficultés certaines. Nous proposons d'adopter dans le cadre de ce document et des discussions qui se tiendront au cours de l'atelier sur ce thème, une définition opérationnelle assez large et en référence directe avec ce que propose le Cadre d'Action de Dakar, à savoir: « *toute personne - enfant, adolescent ou adulte - doit pouvoir bénéficier d'une formation conçue pour répondre à ses besoins éducatifs fondamentaux, au sens le plus large et le plus riche du terme, une formation où il s'agit d'apprendre à connaître, à faire, à vivre ensemble et à être* ». Cette conception englobe aussi bien les compétences psychosociales que professionnelles et techniques (« psychosocial » et «vocational skills»).

Les compétences pour la vie, comprises en ces termes devraient donner accès aux outils nécessaires à la transformation des sociétés et contribuer à la réalisation d'une «*globalisation à visage humain*». Cette approche éducative devrait en tant que telle permettre une application effective par les individus, soit indépendamment, soit en relation avec d'autres, de toutes les formes de connaissances acquises, de sorte qu'ils puissent se considérer comme étant les acteurs principaux de leur propre destin et de celui de la société dans laquelle ils évoluent.

C'est avec cette perspective en tête que plusieurs pays cherchent à renforcer l'enseignement technique et la formation professionnelle, comme une manière de mieux préparer leurs jeunes au monde du travail. Il est cependant souvent reproché à ce secteur de l'éducation de ne pas répondre suffisamment à l'évolution des besoins du marché du travail, avec pour conséquences la mise en place de réformes en de nombreux endroits. Afin de permettre à l'éducation en général, ou en particulier à l'enseignement technique et la formation professionnelle, de répondre aux enjeux d'une économie globalisée et aux besoins changeants du monde du travail, chaque individu devrait acquérir à la fois des compétences fonctionnelles liées à des occupations professionnelles précises et des compétences professionnelles plus génériques et transférables d'un champ professionnel à un autre, telles que l'esprit d'entreprise (« entrepreneurship ») ainsi que des attitudes et compétences facilitant le travail d'équipe et une communication efficace.

Cependant, les compétences pour la vie ne devraient certainement pas se limiter à préparer les jeunes au monde du travail, mais devraient également, de façon tout aussi importante, renforcer leurs compétences afin de les aider à faire face aux nombreux risques de la vie actuelle (par exemple le VIH/sida, les toxicomanies et la violence), ainsi qu'à répondre efficacement aux enjeux et tensions qu'ils ont, et auront, à affronter au sein de leur société et au cours de leur vie personnelle. Voici quelques questions-clé à aborder:

Q1. Quel pourraient être les buts d'une éducation basée sur les compétences pour la vie? Pour les systèmes éducatifs eux-mêmes ? Pour les jeunes ? Pour la société dans son ensemble ?

Q2. Est-il possible, ou souhaitable, de définir un ensemble de compétences génériques qui puisse être commun pour l'ensemble des jeunes de la planète ? Qui devrait décider quelles sont ces compétences ? Et quel rôle l'éducation a-t-elle à jouer dans la définition des besoins en termes de compétences et des stratégies à adopter pour répondre à ces besoins ?

Q3. Dans quelle mesure l'éducation formelle devrait-elle préparer les jeunes au travail et leur donner les compétences nécessaires pour subvenir à leurs besoins de survie ? Dans quelle mesure doit-elle répondre à des besoins dictés par le monde économique ? Cela ne se fera-t-il pas au détriment d'autres apprentissages que le monde du travail n'est pas en mesure d'offrir ?

2. Extension du rôle de l'éducation

Une approche éducative par les compétences pour la vie implique un changement de paradigme en ce qui concerne la conception même du rôle de l'éducation. Ce changement est d'ailleurs causé, en partie du moins, par l'évolution du rôle de la famille et des communautés qui étaient précédemment celles qui transmettaient ces compétences et ces valeurs. L'école, lorsqu'elle le faisait, avait recours la plupart du temps au curriculum caché. Les questions suivantes peuvent se poser en ce qui concerne ce nouveau rôle de l'école :

Q4. Les écoles seules seront-elles capables de réaliser les buts d'une éducation basée sur les compétences pour la vie ?

Q5. Comment des synergies et partenariats pourraient-ils être créés entre l'éducation formelle et les autres ressources présentes dans la communauté ?

Q6. L'enseignement de ces compétences a des implications pour d'autres secteurs. Comment impliquer au mieux ces secteurs (par exemple, santé, justice, affaires sociales, police) ?

3. Enseignement des compétences pour la vie et des « life skills »

La traduction des compétences pour la vie comme objectifs définis dans le curriculum en pratiques éducatives concrètes représente un important défi. Il est nécessaire d'élaborer une définition opérationnelle qui puisse guider et dynamiser l'action politique, tout en ayant aussi un impact réel sur la pratique de l'éducation dans les écoles. Les implications pédagogiques doivent être prises en considération. En effet, la pédagogie nécessaire à l'internalisation de nouvelles valeurs ou comportements demande un grand investissement en temps d'enseignement, les apprenants devant pratiquer leurs nouvelles compétences pour les acquérir ou discuter et accomplir un travail de réflexion personnel et collectif pour pouvoir s'identifier à de nouvelles valeurs.

La réalisation des objectifs d'un curriculum basé sur les compétences pour la vie n'est pas compatible avec des techniques d'apprentissage mécanique basé sur la mémorisation ou la simple répétition. Ceci implique un renouvellement complet des méthodes d'enseignement, lequel a aussi avec des répercussions importantes sur la formation des enseignants. Une approche par les compétences pour la vie requiert des enseignants et éducateurs très compétents ayant bénéficié d'une formation adéquate, aussi bien initiale qu'en cours d'emploi, comme c'est d'ailleurs toujours le cas lors d'une réforme éducative. Comme tous

les enseignants ne peuvent être formés du jour au lendemain, un processus de sélection des enseignants à former en premier lieu peut s'avérer nécessaire, en particulier dans des situations de crise ou de besoin urgent (créées par exemple par le VIH/sida ou suite à un conflit).

Les compétences pour la vie doivent être pertinentes aussi bien au regard de la vie future que des besoins présents des apprenants. Une étude récente, basée sur les rapports nationaux fournis par les Etats-Membres lors de la dernière session de la CIE, montre un niveau de consensus élevé quant aux objectifs généraux de l'éducation. Sont mentionnés en particulier les concepts suivants: « développement personnel et émotionnel », « égalité », « identité nationale », « citoyenneté », « employabilité » et « démocratie ».

L'enseignement des compétences pour la vie a donc des implications importantes pour le curriculum et les méthodes d'enseignement. Quelles sont ces implications et leurs enjeux ?

- Q7. Est-ce que l'on arriverait à de meilleurs résultats si l'éducation secondaire accordait plus de place et d'importance aux compétences pour la vie?*
- Q8. Quelles seraient les approches et méthodes les plus « praticables » pour effectivement intégrer les compétences pour la vie dans le curriculum? Comment l'éducation secondaire pourrait-elle assurer un enseignement équilibré et holistique des différentes compétences (psychosociales, professionnelles et techniques)?*
- Q9. Comment ces compétences peuvent-elles être enseignées tout au long de la vie dans un monde en rapide et constant changement ?*
- Q10. Quelles sont les implications pour la formation des enseignants en général? Et pour les enseignants en charge du domaine des compétences pour la vie? Comment faire en sorte que les réformes nécessaires en matière de formation des enseignants soient entreprises afin de garantir un enseignement réussi des compétences pour la vie ?*

4. Compétences pour la vie et environnement de l'école

Outre des enseignants qualifiés et ayant des compétences interdisciplinaires, d'autres éducateurs et acteurs de la société sont nécessaires à l'enseignement des compétences pour la vie. En termes de moyens didactiques, le matériel traditionnel est insuffisant et des approches plus directement liées à la pratique et interactives, basées sur l'expérience personnelle et l'expérimentation, devront être mises en place. L'approche éducative par les compétences ne correspond pas non plus à une accumulation d'éléments fragmentaires, séparés les uns des autres. Finalement, dans de nombreux secteurs des économies modernes et en développement, les compétences de communication, coopération, résolution des conflits et négociation ou de citoyenneté, pour n'en citer que quelques-unes, sont en général considérées comme étant des éléments contribuant à l'amélioration de la productivité.

Par conséquent, il semblerait que la participation du monde extérieur à l'école et de l'éducation non-formelle soit nécessaire pour pouvoir enseigner de façon combinée et intégrée les différents aspects de la connaissance et de l'expérience que cette approche pédagogique implique. Toute démarche visant à renforcer les compétences pour la vie dans l'éducation devrait ainsi se faire en consultation avec toutes les parties prenantes concernées, ce qui inclut aussi bien les employeurs que les représentants de divers groupes sociaux et de la communauté.

Le processus de réforme du curriculum nécessaire à l'introduction d'une approche par les compétences ou le renforcement de cette approche dans le curriculum existant demandera des efforts importants de la part de l'ensemble de la communauté scolaire, non seulement des managers et des enseignants, mais aussi de la part des parents et des jeunes qui devront réajuster leurs attentes et s'adapter à une nouvelle approche. Les questions suivantes peuvent se poser :

- Q11.** *Ces efforts en valent-ils la peine en termes de bénéfices pour la société ? Et pour les apprenants ? Cette approche et les efforts demandés sauront-ils convaincre les employeurs et les syndicats ou est-il possible que les employeurs préfèrent dans certains cas des travailleurs moins formés (donc par exemple plus malléables et moins exigeants en termes de salaires) ?*
- Q12.** *Le risque existe-t-il qu'une éducation qui se centre sur une approche par les compétences (psychosociales, professionnelles et techniques) puisse être considérée comme ayant un statut inférieur comparée à une éducation plus centrée sur les sujets académiques ? Se pourrait-il qu'une telle éducation soit en fait considérée comme étant de « deuxième choix » comparée à une éducation plus académique ?*
- Q13.** *Se pourrait-il au contraire que ces programmes soient considérés comme un luxe par certains pays, en particulier les plus pauvres et ceux qui pourraient en avoir le plus urgent besoin en raison du VIH/sida ou de la pauvreté ?*

5. Evaluation de l'apprentissage

L'expérience montre que si les compétences pour la vie ne sont pas évaluées, elles ne seront pas enseignées correctement. L'approche par les compétences est ainsi aussi critiquée en ce sens qu'elle pourrait réduire la responsabilité des écoles en ce qui concerne l'évaluation des apprentissages, tant il est vrai que souvent cette évaluation n'est pas encore mise en place ou ni même requise.

De nouvelles études d'évaluation concernant l'apprentissage des adolescents et des jeunes (en particulier celles et ceux âgés jusqu'à 15 -16 ans) visent à mesurer les compétences acquises plutôt que la somme des connaissances accumulées. Des échelles d'évaluation des compétences sont en train d'être développées. Mise en oeuvre dans des contextes différents, l'évaluation devrait cependant s'appliquer à des *apprentissages* similaires, afin de faciliter les comparaisons. De telles échelles ne sont pas encore appliquées dans les pays les plus pauvres. Voici quelques questions-clé à aborder:

- Q14.** *Quelle serait la meilleure manière d'évaluer les compétences pour la vie ? Comment améliorer les systèmes d'évaluation existants et les transférer à d'autres systèmes éducatifs ?*
- Q15.** *De tels systèmes ne devraient-ils pas aussi s'appliquer aux jeunes qui ne sont pas scolarisés dans le cadre formel ?*
- Q16.** *Comment arriver à une meilleure compréhension de niveau réel de compétences atteint par les jeunes en relation avec les enjeux de la globalisation et d'autres aspects du développement social, économique et culturel contemporain ?*