

La présente note a pour vocation de contribuer au débat international actuel sur les politiques, buts et objectifs de l'éducation dans l'agenda international pour le développement post-2015. Elle s'est inspirée des débats résultant de la Réunion internationale d'experts sur les « Problématiques clés liées au curriculum et à l'apprentissage dans l'agenda pour l'éducation et le développement post-2015 », organisée par le Bureau international d'éducation de l'UNESCO du 23 au 25 septembre 2013 à Genève (Suisse)¹.

1. Les politiques internationales de l'éducation s'intéressent de longue date à l'apprentissage

Si, depuis peu, l'attention se porte sur la « crise de l'apprentissage » à l'échelle mondiale, c'est parce que les preuves de niveaux d'apprentissage de base souvent très bas s'accumulent en dépit d'un plus large accès à l'éducation primaire : on estime que 250 millions d'enfants ont de faibles compétences en lecture et en calcul, surtout parmi les pauvres et les groupes les plus marginalisés. En réponse, nombreux sont ceux qui appellent les pays et la communauté internationale à œuvrer de concert à l'amélioration de la qualité de l'éducation et, plus particulièrement, l'apprentissage des élèves. Le BIE se félicite de ce renouveau d'attention pour l'apprentissage, qui vient s'ajouter à l'accent actuellement mis sur l'accès à l'éducation de base.

Il convient de rappeler que la promotion et l'intérêt de l'apprentissage, en soi et par lui-même, est une tradition de longue date dans les milieux internationaux de l'éducation. L'idée de l'apprentissage tout au long de la vie, par exemple, a été émise pour la première fois dès 1972, dans l'ouvrage décisif, intitulé *Apprendre à être*. Le mouvement Éducation pour tous (EPT) lancé à Jomtien (Thaïlande) en 1990, reposait sur l'engagement collectif de répondre aux besoins de tous en *apprentissage* de base. *Improving Primary Education in Developing Countries* [Améliorer l'enseignement primaire dans les pays en développement], contribution clé à Jomtien, insistait beaucoup sur la dimension de l'apprentissage (Lockheed et Verspoor, 1991). Plusieurs années après, la publication en 1996 de *L'éducation : un trésor est caché dedans*, couramment appelé *Rapport Delors*, proposait une vision

¹ Voir <http://www.ibe.unesco.org/fr/archives-des-actualites/news-single/news/just-published-inclusive-education-prospects-145.html>

intégrée de l'éducation reposant sur quatre piliers : apprendre à être, apprendre à connaître, apprendre à faire et apprendre à vivre ensemble².

2. Réduction de la portée de l'apprentissage

Cela étant dit, le BIE est préoccupé par la définition plutôt étroite des conceptions et approches de l'apprentissage donnée dans de nombreux documents concernant l'après-2015³. L'apprentissage en dehors du système scolaire est largement ignoré. La singularité des cadres d'apprentissage pour les adultes est minimisée. La priorité est donnée aux résultats de l'apprentissage – et généralement uniquement à ceux mesurables par des tests standardisés – alors que les dimensions de l'apprentissage concernant le contenu (ou le curriculum) – par exemple les matières scolaires, le programme d'étude et les manuels – sont marginalisées. Une attention suffisante n'est accordée ni aux processus d'apprentissage et aux approches pédagogiques, ni aux attentes, besoins et expériences divers des apprenants en classe et dans les programmes éducatifs. Les connaissances scolaires traditionnelles et l'acquisition des compétences de base ont une importance disproportionnée par rapport à un large éventail de domaines d'apprentissage incluant les changements affectifs, d'attitude et de comportement des apprenants – par exemple l'éthique, la responsabilité civique, la maturité émotionnelle, la force morale, la tolérance de la diversité, la curiosité, la coopération, l'appréciation esthétique, les relations sociales, la solidarité communautaire et la responsabilité environnementale. La recherche montre que le développement social et affectif aide et favorise l'acquisition de connaissances intellectuelles et des compétences fondamentales en lecture et en calcul. En bref, réduire la portée de l'apprentissage à des connaissances et compétences facilement mesurables chez les élèves scolarisés minimise la riche gamme d'expériences des apprenants dont les cadres éducatifs favorisent l'épanouissement tout au long de la vie.

² Faure et al., *Apprendre à être*, Paris 1972. *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous et Cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux*, adoptée par la « Conférence mondiale sur l'éducation pour tous : répondre aux besoins éducatifs fondamentaux d'apprentissage de tous », Jomtien (Thaïlande, 5-9 mars 1990). Delors et al., *L'éducation : un trésor est caché dedans*, Paris, 1996.

³ Voir par exemple : Banque mondiale, *Learning for All*, Washington D.C., 2011 ; les travaux du Comité de réflexion sur la métrique des apprentissages coordonné par l'ISU et la Brookings Institution, les propositions d'objectifs d'apprentissage formulées dans le rapport de mai 2012 du Groupe de personnalités de haut niveau chargé d'étudier le programme de développement pour l'après-2015 (<http://www.post2015hlp.org/>) ; les [Recommendations for the Post-2015 Development Framework for Education](#) (Recommandations pour le cadre de développement post-2015 de l'éducation formulées par le Groupe de travail ministériel du Commonwealth (2012)) ; ou la Vision de Save the Children pour un cadre post-2015 (*Pour en finir avec la pauvreté au cours de notre génération*, janvier 2013). http://www.savethechildren.net/sites/default/files/libraries/Ending_Poverty_in_Our_Generation_French.pdf.

3. Le curriculum est au cœur de l'apprentissage de qualité

Le curriculum coordonne une multiplicité d'activités éducatives facilitant l'apprentissage et leur donne un sens. Il dispense un savoir ouvert aux apprenants. Il sert de base à la socialisation des enfants, des jeunes et adultes issus de milieux divers. Il véhicule tout un éventail de connaissances, de compétences, d'attitudes et de valeurs en classe et dans diverses structures éducatives. En bref, le curriculum scolaire incarne les finalités et objectifs éducatifs d'une société. Il récapitule ce que les apprenants doivent apprendre, pourquoi, quand et comment ; et ce qu'ils doivent faire lorsqu'ils sont à l'école.

Les pédagogues reconnaissent que le curriculum est la pierre angulaire de toute réforme de l'éducation liée à l'apprentissage. Pour que les réformes soient efficaces, le curriculum doit illustrer une vision commune de l'éducation « tout en tenant compte des besoins et attentes aux niveaux local, national et mondial »⁴. Il devrait se fonder sur des discussions multipartites visant à déterminer des conceptions communes et un consensus politique et social. En tant que moyen de mise en œuvre d'objectifs éducatifs, il implique la coordination de la politique et de la planification, la préparation de manuels appropriés et d'autres ressources d'appui à l'apprentissage, la préparation et le renforcement des capacités des enseignants et l'évaluation de l'apprentissage. En conséquence, le curriculum est au cœur de l'apprentissage de qualité. Le matériel curriculaire, comme les manuels scolaires, est indispensable à l'amélioration des compétences fondamentales en lecture et en calcul qui sont les fondements de l'apprentissage tout au long de la vie.

4. Les enseignants sont une composante indispensable de l'apprentissage de qualité

Qu'ils soient considérés comme des « facilitateurs » ou comme des « chefs d'orchestre de l'apprentissage », de bons enseignants sont indispensables à un apprentissage de qualité. De plus en plus, au lieu de jouer le rôle traditionnel de « relais du savoir » les enseignants se voient chargés de cultiver une passion de l'apprentissage et de permettre de nouvelles formes d'apprentissage, surtout à l'ère du numérique. Ils doivent être capables d'adapter leurs méthodes pédagogiques aux besoins des apprenants issus de divers milieux, y compris de communautés marginalisées, vulnérables et pauvres et de sociétés touchées par des conflits. De ce fait, la sélection et le recrutement des meilleurs diplômés et la préparation de bons enseignants restent une préoccupation politique essentielle. Les pays ont donc

⁴ Voir la brochure de présentation du Bureau international d'éducation de l'UNESCO (BIE) (Genève, juillet 2013). http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Institutional_Docs/IBE_brochure_2013_fre.pdf

besoin d'élaborer des politiques d'ensemble pour améliorer la qualité du corps enseignant ainsi que son statut, sa rémunération et ses conditions de travail⁵.

5. Trouver un équilibre entre évaluations standardisées et évaluations formatives en classe

La plupart des évaluations internationales et régionales sont des évaluations sommatives, essentiellement destinées à des partenaires *extérieurs* à l'école – par exemple, analystes politiques, hauts responsables ministériels et inspecteurs, responsables de l'élaboration du curriculum et chercheurs en éducation. Elles recourent généralement à un seul instrument de mesure pour évaluer les niveaux fondamentaux de connaissance et de compétence acquis par les élèves, principalement dans trois domaines curriculaires : la langue, les mathématiques et les sciences. Ces évaluations contribuent à une meilleure compréhension des lacunes de l'apprentissage mais ont notamment pour inconvénient de ne pas éclairer, ou très peu, les décisions prises par les responsables locaux de l'éducation et les pratiques quotidiennes des enseignants en classe. Autre inconvénient, elles ne sont guère en mesure d'aider efficacement à satisfaire les besoins de développement d'élèves issus de milieux divers. En outre, elles peuvent être préjudiciables à des réformes conçues pour renforcer le caractère inclusif de l'éducation de base. De plus, ces évaluations à faibles enjeux, c'est-à-dire ayant une faible incidence directe sur les progrès de l'enfant dans le système éducatif ou dans la vie, peuvent être préjudiciables au professionnalisme et à l'action des enseignants. En raison de la façon particulière dont elles rendent compte de l'apprentissage, surtout chez les élèves les plus jeunes, les évaluations standardisées peuvent contribuer à affaiblir la qualité des interactions enseignants-élèves et entraîner une distorsion des réformes curriculaires. Le BIE estime que pour un meilleur équilibre entre les évaluations on devrait mettre davantage l'accent sur des évaluations formatives conçues par les enseignants, se déroulant en classe et visant à améliorer les processus d'enseignement et d'apprentissage.

6. L'accès et la qualité sont inséparables et interdépendants

L'accès à l'éducation de base est indissociable de l'accès à une éducation de qualité. L'approche élargie de la qualité de l'éducation et de l'apprentissage adoptée lors de la Conférence de Dakar et depuis lors mérite d'être rappelée. On a fait valoir que l'apprentissage de qualité exige des élèves bien nourris et motivés ; des enseignants

⁵ Voir UNESCO [*Principles for Education and Development Beyond 2015*](#), Paris, mars 2013.

dûment formés employant des méthodes pédagogiques actives à l'appui d'un apprentissage personnalisé ; des installations et matériels didactiques appropriés ; des connaissances curriculaires et des compétences clairement définies efficacement enseignées et précisément évaluées ; un environnement d'apprentissage salubre, sécurisant et qui tienne compte des spécificités de chaque sexe et tire pleinement parti des compétences linguistiques des élèves dans les langues locales ([Commentaire élargi](#), 2000 : 15-17)⁶.

En conséquence, plutôt que d'avoir pour objectif de promouvoir « l'accès plus l'apprentissage », la communauté internationale devrait promouvoir une approche intégrée de *l'éducation inclusive de qualité*. Les possibilités croissantes d'apprendre plus devraient consolider les objectifs éducatifs et viser un *accès équitable à un apprentissage pertinent et efficace pour tous*.

7. Vers un agenda/cadre de principes souple

Il convient donc de revenir à des questions fondamentales sur les objectifs et finalités de l'éducation et à une vision plus holistique, intégrée et humaniste de l'apprentissage. La définition des objectifs de l'éducation est une question plus politique et sociétale que technique et ne peut pas être réduite à des objectifs et buts internationalement convenus qu'il convient de mesurer. C'est une question de pertinence de l'apprentissage et d'élaboration du curriculum en tant que processus social, culturel et politique. Un agenda mondial des buts et objectifs communs pour assurer un accès équitable à un apprentissage efficace et pertinent pour tous doit indubitablement être recherché pour constituer le fondement de l'apprentissage tout au long de la vie au-delà de 2015. Cependant, cet agenda doit être complété par un cadre plus souple de principes mobilisateurs susceptibles d'orienter une conception, en constante évolution, des contenus, processus et résultats pertinents de l'apprentissage dans l'optique d'une formation tout au long de la vie.

Pour résumer, la notion d'« apprentissage » dans le discours de l'éducation et du développement ne saurait se réduire aux résultats de l'apprentissage et à leur mesure. Elle doit être conçue au sens large et avoir un caractère global. Elle doit mettre aussi bien l'accent sur les objectifs, contenus et processus de l'apprentissage que sur ses résultats. Elle doit prendre en compte l'acquisition effective de compétences fondamentales et de compétences transférables ainsi que la

⁶ Voir également la Conférence internationale de l'éducation ; Genève, [2004](#) et [2008](#) ; EFA/PRELAC, [Quality Education for All: A Human Rights Issue](#), Buenos Aires, 2007 ; Rapport mondial de suivi sur l'EPT, [Éducation pour tous, l'exigence de qualité](#), Paris, 2005.

pertinence de l'apprentissage pour l'individu, sa famille et sa communauté et pour la société tout entière.

**BUREAU INTERNATIONAL
D'ÉDUCATION**

www.ibe.unesco.org
Tel +41.22.917.78.00 – Fax +41.22.917.78.01

Adresse postale
P.O. BOX 199, 1211 Genève 20, Suisse

Adresse
15 Route des Morillons, 1218 Le Grand-Saconnex,
Genève, Suisse

IBE/2013/RP/01

En coopération avec l'équipe de Recherche et prospective en éducation de l'UNESCO