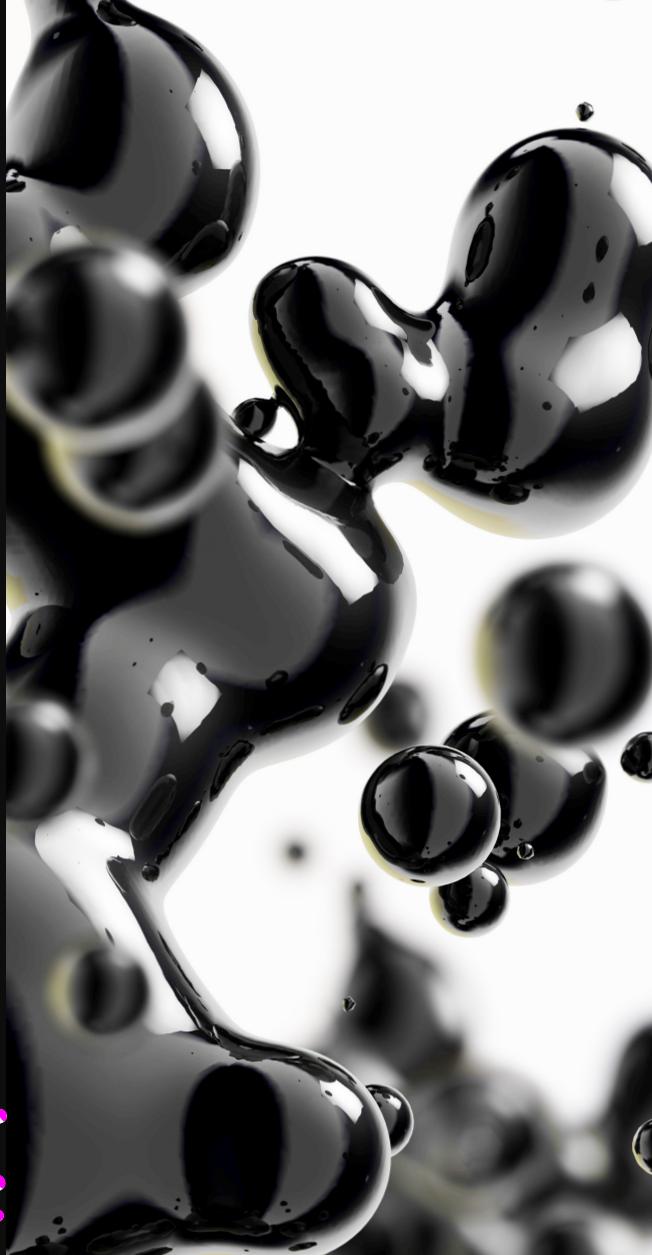
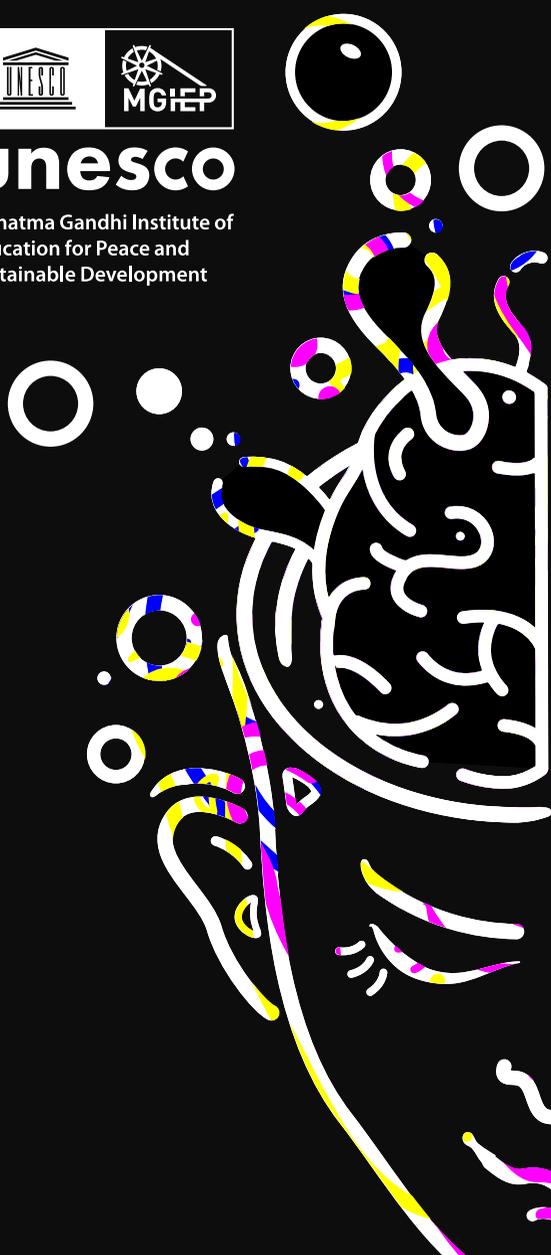




unesco

Mahatma Gandhi Institute of
Education for Peace and
Sustainable Development



REPENSER L'ÉDUCATION

EVALUATION INTERNATIONALE DE L'ÉDUCATION FONDÉE SUR LA SCIENCE ET LES PREUVES

Résumé à l'intention des décideurs (RID)



isee
ASSESSMENT

Education
2030

Publié en 2022 par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.

| Institut Mahatama Gandhi d'éducation pour la paix et le développement durable, 35 Ferozshah Road, 110001 New Delhi, Inde

© UNESCO MGIEP 2022



Cette publication est disponible en accès libre 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 cette publication, les utilisateurs acceptent de respecter les conditions d'utilisation des ressources en libre accès de l'UNESCO (<http://www.unesco.org/openaccess/terms-use-ccbysa-en>).

Les appellations utilisées et le matériel présenté dans cette publication n'expriment aucunement les vues de l'UNESCO sur le statut juridique de tout pays, territoire, ville ou région ni sur leurs autorités, ni sur le tracé de leurs frontières géographiques.

Les idées et opinions exprimées dans cette publication sont celles de ses auteurs. Elles ne sont pas forcément celles de l'UNESCO et ne l'engagent pas.

Conception graphique : Prasun Mazumdar Design

Imprimé par : Lustra Printing Services

Cette publication peut être citée comme suit : DURAIAPPAH A. K*, ATTEVELDT N. M*, BUIL J. M., SINGH K. et WU R. (2021) Résumé à l'intention des décideurs, Repenser l'éducation : L'évaluation internationale de l'éducation fondée sur la science et les preuves, New Delhi : MGIEP de l'UNESCO. *Indique la copaternité des auteurs puisque les auteurs ont contribué à parts égales.

REIMAGINING EDUCATION

THE INTERNATIONAL SCIENCE AND EVIDENCE BASED EDUCATION ASSESSMENT

Summary for Decision Makers (SDM)



unesco

Mahatma Gandhi Institute of
Education for Peace and
Sustainable Development

Auteur.e.s du résumé

Anantha Kumar Duraiappah,
Nienke M. van Atteveldt,
Joanne Marieke Buil,
Kriti Singh,
Rongxiu Wu

Membres de l'équipe RID

Anya Chakraborty,
Adriano Linzarini,
Thomas Macintyre,
Rebecca Merkle,
Moses Oladele Ogunniran,
Mohsen Saadatmand

Coprésident.e.s du groupe de travail sur l'ISEE

Stanley T. Asah,
Gregoire Borst,
Stephanie Bugden,
Nandini Chatterjee Singh,
Oren Ergas,
Tal Gilead,
Latika Gupta,
Julien Mercier,
Kenneth Pugh,
Edward Anthony Vickers

Équipe de rédaction élargie

Auteurs principaux coordonnateurs,
auteurs principaux,
auteurs collaborateurs

Relecteurs et relectrices

Drew H. Bailey,
Iroise Dumontheil,
Roland Grabner,
Greg W. Misiaszek,
Elaine Unterhalter,
Anne-Laura van Harmelen

DURAIAPPAH A. K*, ATTEVELDT, N.M*, BUIL J.M., SINGH K. et WU R.
(2022) Résumé à l'intention des décideurs, Repenser l'éducation : L'évaluation internationale de l'éducation fondée sur la science et les preuves. New Delhi : MGIEP de l'UNESCO.

*Indique la copaternité puisque les auteurs ont contribué à parts égales.

Note : Les termes "pluridisciplinaire" et "transdisciplinaire" ont été utilisés de manière interchangeable dans le RID. Les auteur.e.s sont conscient.e.s des nuances de chaque terme.

AVANT-PROPOS

Sir Kevan Collins,

président, Youth Endowment Fund, Royaume-Uni, coprésident du conseil consultatif, évaluation internationale de l'ISEE

Mme Najat Vallaud-Belkacem,

ancienne ministre de l'Éducation nationale, France, coprésidente du conseil consultatif pour l'évaluation internationale de l'ISEE

L'Institut Mahatma Gandhi d'éducation pour la paix et le développement durable de l'UNESCO s'est lancé dans l'ambitieux projet de l'évaluation internationale de l'éducation fondée sur la science et les preuves (ISEE) en 2019 et malgré les défis posés par la pandémie de COVID-19, il a dès lors réuni de manière louable plus de 300 scientifiques et experts de diverses disciplines de 45 pays. Les conclusions présentées dans cette publication, divisée en quatre parties et 25 chapitres, ouvriront sans aucun doute la voie à la prise de décision et à l'élaboration de politiques pour les futurs systèmes éducatifs alors que le monde a besoin, plus que jamais, de visions pour un avenir qui doit être plus durable, plus résilient, plus juste socialement et plus équitable.

La publication de cet ouvrage intervient à un moment charnière où le monde tente de revenir à une certaine normalité tout en luttant contre de nouveaux variants de la pandémie de COVID-19. Cette dernière risque d'annuler des décennies de progrès mondiaux en matière d'éducation et a compromis les chances d'atteindre les objectifs de développement durable (ODD) des Nations Unies. La Banque mondiale prévoit que jusqu'à 10 millions d'enfants pourraient ne pas retourner à l'école. D'autres études évaluant les effets de la pandémie sur l'éducation de nos enfants réitérent la nécessité pour les dirigeants mondiaux de revoir à la hausse les dépenses liées à l'éducation et de développer des cadres politiques solides pour une plus grande diffusion des technologies éducatives de qualité, inclusives et accessibles.

Il ne fait aucun doute que les connaissances et les compétences exigées des générations futures iront au-delà des compétences professionnelles habituelles et devront nécessairement comprendre des compétences telles que la résilience émotionnelle, l'empathie et la compassion pour s'orienter dans un monde multiculturel de plus en plus incertain et en mutation rapide. La pandémie nous donne à tous l'occasion de repenser les objectifs de l'éducation et de réorienter les programmes d'enseignement ainsi que la pédagogie afin de façonner des sociétés où tous les êtres – qu'il s'agisse d'humains ou d'autres formes de vie – peuvent s'épanouir.

L'évaluation de l'ISEE est une évaluation unique en son genre qui contribue à repenser l'avenir de l'éducation afin de construire des systèmes éducatifs plus résilients

et durables, capables de surmonter des crises telles que celle à laquelle nous sommes actuellement confrontés. Les principales conclusions de l'évaluation pointent vers un système éducatif où chaque apprenant.e apprend différemment et est influencé(e) par une combinaison complexe de facteurs internes et de contexte. L'évaluation plaide également en faveur d'une approche centrée sur l'apprenant.e et impliquant l'ensemble de son cerveau, en vue d'une éducation pour l'épanouissement de l'être humain, en tant que moyen essentiel pour atteindre la cible 7 de l'ODD 4, qui exhorte les gouvernements à doter tous les apprenant.e.s du "savoir et des compétences requises pour promouvoir le développement durable".

Un aspect vraiment unique de l'évaluation est sa nature pluridisciplinaire - la réunion d'experts de disciplines aussi diverses que les neurosciences, l'éducation, la philosophie, la psychologie, les données et les preuves, la durabilité et la technologie. La pandémie actuelle de COVID-19 a montré que la plupart des systèmes éducatifs dans le monde sont terriblement sous-préparés pour faire face à d'autres crises imminentes telles que le changement climatique. Les experts et les scientifiques de diverses disciplines doivent s'unir pour résoudre les défis auxquels nous sommes confrontés et l'évaluation de l'ISEE offre un exemple classique de la manière dont les universitaires de différents secteurs peuvent se réunir pour parvenir à des recommandations pratiques et réalisables pour un avenir plus durable.

En outre, ce qui distingue véritablement cette évaluation, c'est l'adoption d'une approche fondée sur la science et les preuves qui souligne la nécessité pour les décideurs politiques d'adopter pour l'avenir des approches décisionnelles ayant un fondement scientifique.

Ce fut en effet un honneur pour nous de participer au processus consultatif de cette évaluation et nous félicitons le MGIEP de l'UNESCO, les deux co-présidents de l'évaluation, les co-présidents.es des quatre groupes de travail, les auteurs.es, les relecteurs et toutes les parties prenantes impliquées dans ce projet qui se sont réuni.e.s pour produire cette publication unique qui, nous en sommes sûrs, inspirera les décideurs, les éducateurs, les parties prenantes de l'éducation et les décideurs dans leurs efforts pour relever les défis auxquels notre monde sera confronté dans les années à venir.

PRÉFACE

Préface de **Stefania Giannini**,
Sous-directrice générale de l'UNESCO pour l'éducation

Pour bâtir un monde plus pacifique, juste et durable demain, nous devons diagnostiquer les failles actuelles de notre modèle de développement et mobiliser l'intelligence collective pour repenser ensemble notre avenir. C'était la mission de la Commission internationale sur l'avenir de l'éducation de l'UNESCO qui a publié son rapport phare en novembre 2021. Basé sur une large consultation, il appelle à un nouveau contrat social pour l'éducation afin de rééquilibrer nos relations les uns avec les autres, avec la technologie et avec la planète. Ce rapport définit une vision pour le renouveau de l'éducation, invitant les États membres à entamer un dialogue sur les actions transformatrices. Ce qui est impératif, en plus d'adopter une approche participative et d'entamer un dialogue démocratique, c'est le besoin de disposer d'une science rigoureuse fondée sur des preuves comme fondement d'une politique et d'une prise de décision efficaces.

À cet égard, je salue l'initiative prise par l'Institut Mahatma Gandhi de l'éducation pour la paix et le développement durable (MGIEP) de l'UNESCO d'élaborer l'évaluation internationale de l'éducation fondée sur la science et les preuves qui contribue à une nouvelle vision de l'avenir de l'éducation. Cette évaluation, qui complète le rapport sur l'avenir de l'éducation, mobilise l'expertise pluridisciplinaire de près de 300 experts de 45 pays de manière inclusive et ouverte. Elle prend en compte les dernières preuves des sciences cognitives qui ont un impact sur la façon dont nous apprenons, couvrant des domaines tels que la plasticité cérébrale, la gestion des émotions et l'importance de l'enseignement de la langue maternelle. Une telle perspective globale, éclairée par la science et une multiplicité de contextes locaux, est essentielle pour compiler et relier des recherches de pointe et différentes filières de connaissances autour de pourquoi, quoi, où et comment les gens apprennent.

Cette évaluation fournit un aperçu historique réfléchi sur la façon dont l'éducation a évolué au cours des 50 dernières années et des recommandations politiques pour le changement. Elle affirme que les politiques éducatives exacerbent trop souvent les inégalités et se concentrent trop étroitement sur

l'acquisition des connaissances au détriment d'une approche holistique et humaniste - une approche que l'UNESCO défend et qui est impérative pour faire face aux défis d'aujourd'hui.

Pour que l'éducation contribue à l'épanouissement humain et à la création des sociétés plus inclusives, durables et justes, elle doit se transformer dans le respect de la richesse des savoirs communs du monde. Selon moi, l'éducation à la citoyenneté mondiale et au développement durable, englobée dans la cible 4.7 des ODD dont le MGIEP est un ardent défenseur et un allié, exige ce changement de mentalité.

En tant que premier et unique institut de catégorie 1 de l'UNESCO situé dans la région Asie-Pacifique, le MGIEP de l'UNESCO s'est imposé au cours des six dernières années comme un centre d'excellence pour la recherche et la pratique de l'apprentissage transformateur. Je suis ravie que l'Institut ait relevé le défi de renforcer le lien entre la science et la politique dans le domaine de l'éducation et je suis convaincue que les conclusions de cette évaluation fourniront de nombreuses preuves pour éclairer les politiques transformatrices ayant trait à un nouveau contrat social qui sera au service de tous les apprenants et répondra aux défis interconnectés auxquels nous sommes confrontés aujourd'hui en tant que famille humaine.





Ce résumé à l'intention des décideurs (RID) résume les principaux messages, les conclusions et les recommandations de l'évaluation internationale de l'éducation fondée sur la science et les preuves (ISEE) . Plus de 260 experts venant de plus de 45 pays et travaillant dans un large éventail de disciplines ont participé à l'évaluation de l'ISEE. Elle a été examinée par plus de 50 chercheurs et sa mise au point a pris un peu plus de deux ans. Elle a débuté par un atelier organisé par l'expert scientifique en chef du Québec en septembre 2019 à Montréal. Malgré la pandémie de COVID-19, les auteurs ont pu produire un rapport de plus de 600

pages et 25 chapitres couvrant l'éducation et ses objectifs, le rôle du contexte dans l'éducation, l'expérience d'apprentissage et le rôle des données et des preuves dans la prise de décision politique. Les principales conclusions, les recommandations en matière de politique et les messages à retenir présentés dans le RID ne constituent que la partie émergée de l'iceberg. Il vous est recommandé de lire ce RID avec le rapport complet afin de mieux comprendre le système éducatif et la manière dont nous pourrions élaborer des feuilles de route pour concevoir et mettre en œuvre une éducation pour une planète pacifique et durable. Science¹

¹Nous définissons la science comme la poursuite et l'application du savoir et de la compréhension du monde naturel et social selon une méthodologie systématique basée sur des preuves (The Science Council- <https://sciencecouncil.org/about-science/our-definition-of-science/>).

TABLE DES MATIÈRES

Messages clés à retenir	12
Introduction	14
Principaux objectifs de l'évaluation internationale de l'éducation fondée sur la science et les preuves (ISEE)	16
Cadre conceptuel de l'évaluation ISEE	19



03
 Comment les facteurs médiateurs, associés aux politiques et pratiques éducatives, ont-ils influencé “ce que nous apprenons”, “comment nous apprenons”, “quand nous apprenons” et “où nous apprenons” ?

56



01
 L'éducation a-t-elle évolué au cours des 50 dernières années pour le bien de la société ?

24



04
 Comment l'éducation peut-elle être repensée pour maximiser l'épanouissement humain ?

70



02
 Comment le contexte a-t-il façonné les politiques et les pratiques éducatives au cours des 50 dernières années ?

42



05
 Quelles sont les lacunes à combler dans les recherches futures ?

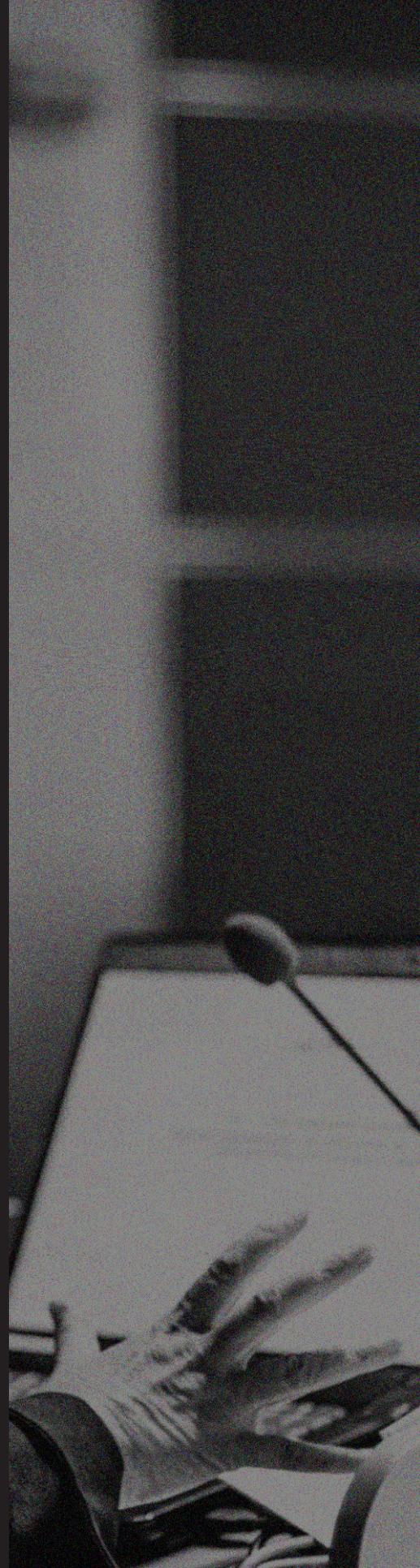
92

Recommandations en matière de politiques

99

MESSAGES CLÉS À RETENIR

Nous introduisons le RID avec des messages clés à retenir qui sont ressortis des 25 chapitres de l'évaluation de l'ISEE.



1

Chaque apprenant.e apprend différemment et est influencé(e) par une combinaison complexe de facteurs internes (biologiques, y compris neurobiologiques) et de contexte (politique, social, culturel, institutionnel, environnemental, technologique, etc.) Par conséquent, recevoir une expérience d'apprentissage personnalisée est un droit fondamental ainsi qu'un droit de l'homme pour chaque apprenant.e.

2

Une approche centrée sur l'apprenant.e impliquant l'ensemble de son cerveau renforce l'interconnectivité entre la cognition et les domaines socio-émotionnels, ce qui est essentiel à l'épanouissement humain.

3

Le contexte influence fortement la conception et la mise en œuvre d'une éducation visant l'épanouissement, mais au fil du temps l'éducation visant l'épanouissement influencera à son tour le contexte, aboutissant à une spirale ascendante vers des sociétés durables et pacifiques à travers le monde.

4

Le pouvoir d'agir de l'apprenant.e devrait être encouragé en passant d'un apprentissage passif à un apprentissage actif, où chaque apprenant.e s'engage activement et expérimente avec l'information et l'environnement et où la relation entre l'enseignant.e et l'étudiant.e est bidirectionnelle.

5

Au lieu d'utiliser la méritocratie, la potentialité devrait être utilisée pour évaluer le succès des apprenant.e.s. La potentialité est mesurée par le rythme d'apprentissage d'un individu suivant une trajectoire d'apprentissage personnalisée qui s'appuie sur des évaluations dynamiques et formatives de l'apprenant.e.

6

L'investissement dans l'éducation est nécessaire mais il doit être orienté vers un système centré sur l'apprenant.e impliquant l'ensemble du cerveau et doit être conçu et mis en œuvre pour être équitable et inclusif.

7

Le dialogue, la recherche et la collaboration pluridisciplinaires sont nécessaires pour garantir des perspectives, une compréhension et des contextes différents afin d'orienter l'éducation et l'apprentissage.



INTRODUCTION



L'éducation est aujourd'hui confrontée à des défis différents de ceux d'il y a 300 ans, l'époque où les systèmes de scolarisation de masse se sont développés en même temps que l'émergence des États nations modernes (GT2- ch1).

Premièrement, nos écosystèmes sont menacés. Le changement climatique et la perte sans précédent de biodiversité ont entraîné des modifications dans nos modes alimentaires et les systèmes de maintien de la vie (Groupe d'experts intergouvernemental sur l'évolution du climat ; Plateforme intergouvernementale scientifique et politique sur la biodiversité ; (GT2-ch2)). Deuxièmement, nos systèmes sociaux s'effondrent. Les inégalités se creusent à un rythme alarmant (GT1- ch1, ch2 ; GT2- ch3) et nos progrès en matière de réduction de la pauvreté sont fragiles. La pandémie de COVID-19 a entraîné une augmentation massive de la pauvreté dans le monde (GT2- ch3, ch6). Et si les conflits armés mondiaux sont moins nombreux, les conflits violents localisés sont plus nombreux (Institute of Economics and Peace). Troisièmement, la fragilité des systèmes économiques, l'incertitude du marché de l'emploi et l'augmentation constante de la concurrence et de la polarisation entraînent des niveaux croissants de stress, d'anxiété, de dépression et de suicide (GT1- ch1 ; GT2- ch2). Ces phénomènes sont dus à nos propres actions guidées par des mentalités fortement influencées par nos systèmes éducatifs actuels. Ces tendances non durables peuvent avoir des conséquences catastrophiques pour l'humanité si nous

n'agissons pas maintenant. Notre avenir dépend de la manière dont nous, en tant que société mondiale, construisons nos systèmes éducatifs pour assurer la poursuite de notre progrès et de notre épanouissement, ainsi que celui de la planète en tant qu'organisme vivant (GT1-ch1, 2, 3 ; GT2-ch2).

Un changement massif des mentalités est nécessaire dans lequel l'éducation doit jouer un rôle clé. Nous devons désapprendre bon nombre de nos pratiques actuelles, des pratiques qui ont été façonnées pendant trois siècles par des systèmes éducatifs conçus pour une ère industrielle (GT2-ch2). Nous devons adopter des pratiques éducatives qui nous préparent à un avenir dont l'objectif ultime est de rendre ce monde pacifique et durable. L'éducation est importante pour les personnes à tous les stades de la vie. Mais pour que l'éducation puisse relever les défis sociaux, économiques et environnementaux auxquels nous sommes confrontés, nous devons clairement identifier son rôle dans l'amélioration de la condition humaine de manière holistique, et pas seulement comme un outil de promotion de la croissance économique (GT2-ch2).

L'UNESCO a commandé sa première étude de vision globale de l'éducation, le rapport Faure, en 1972. Intitulé « Apprendre à être », ce rapport reconnaissait l'importance de l'éducation pour l'humanité et plaçait l'apprentissage tout au long de la vie au cœur de la société. Il positionnait chaque individu comme un agent du changement, un promoteur de la démocratie, un citoyen du monde et l'auteur de son propre épanouissement.

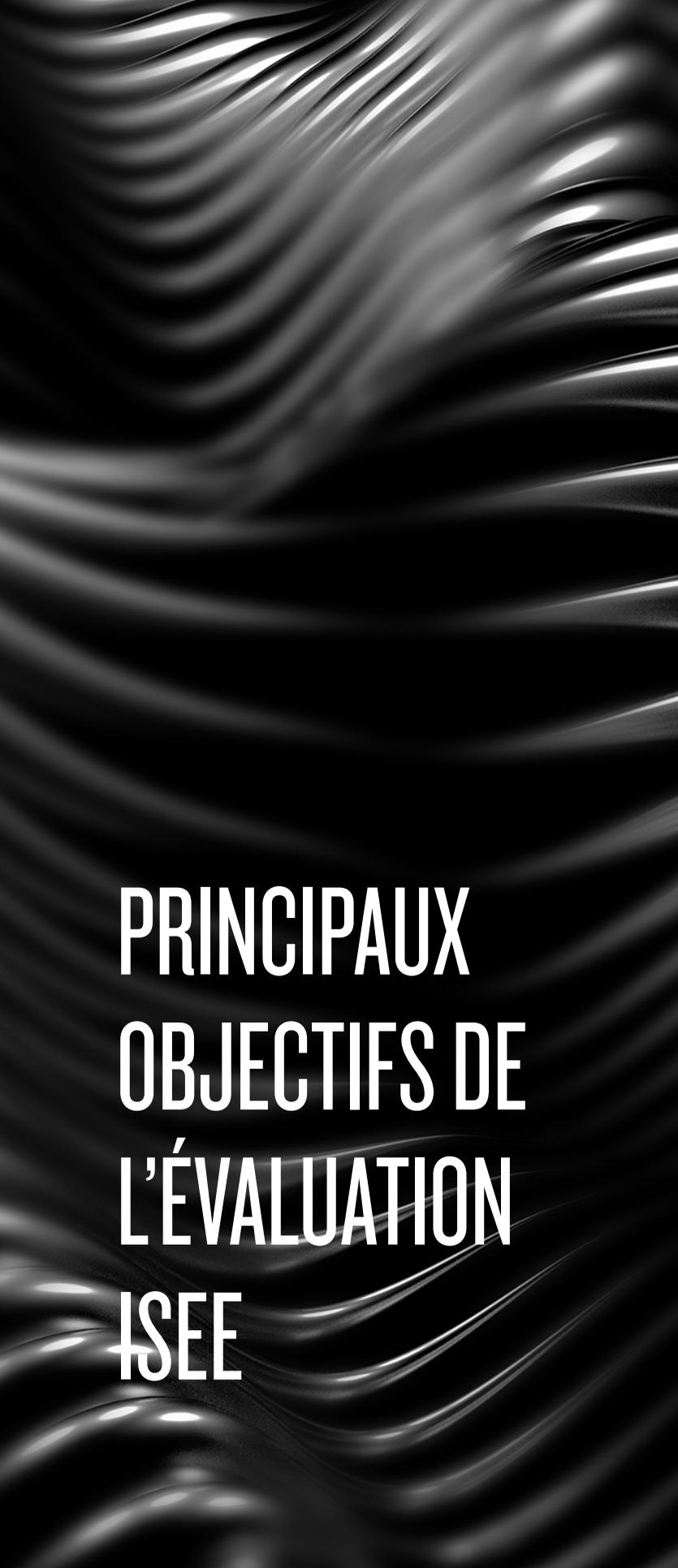
En 1996, le rapport DeLors de l'UNESCO, intitulé « L'éducation : Un trésor est caché dedans », proposait une vision de l'éducation pour le 21e siècle (GT1- ch1 ; GT2- ch1 ; GT3- ch1).

Il a allongé la liste des piliers de l'apprentissage du rapport Faure de « apprendre à être » pour inclure « apprendre à connaître », « apprendre à faire » et « apprendre à vivre ensemble » (GT1- ch1).

Ces quatre piliers offraient une alternative au rapport de la Banque mondiale « Priorités et stratégies pour l'éducation » de 1995, axé sur l'utilitarisme, et à l'étude de l'OCDE « L'éducation et l'économie dans une société en mutation » de 1989.

La vision la plus récente de l'UNESCO, « Le futur de l'éducation », fournit des directives sur l'avenir de l'éducation. Il a été présenté à la 40ème Conférence générale de l'UNESCO en novembre 2021.

L'Évaluation internationale de l'éducation scientifique et factuelle (ISEE), conçue par l'Institut Mahatma Gandhi de l'éducation pour la paix et le développement durable (MGIEP) de catégorie 1 de l'UNESCO, soutient l'initiative « Le futur de l'éducation » en fournissant une évaluation exhaustive de la documentation pertinente. Elle souligne les forces motrices derrière le développement des systèmes éducatifs dans le monde entier, évalue leur succès et identifie les lacunes dans les connaissances et les besoins à venir. Elle cherche à fournir un ensemble d'éléments constitutifs pour la conception et la mise en œuvre d'une éducation pour l'avenir : une éducation pour l'épanouissement humain.



**PRINCIPAUX
OBJECTIFS DE
L'ÉVALUATION
ISEE**

L'évaluation ISEE est la première du genre dans le secteur de l'éducation, tentant d'identifier une voie à suivre pour l'éducation et l'apprentissage selon une évaluation pluridisciplinaire et factuelle de l'état de l'éducation dans le monde entier.

Elle contribue au Futur de l'éducation de l'UNESCO en :



regroupant les dernières recherches pour comprendre le quoi, le où, le comment et le quand de l'apprentissage, pour savoir quelles interventions et réformes éducatives fonctionnent (ou non) et en identifiant les lacunes dans les connaissances et les futures pistes de recherches ;



regroupant des expert.e.s issu.e.s d'un large éventail de disciplines, notamment des pédagogues, des psychologues, des neuroscientifiques, des chercheur.euse.s en sciences cognitives, des économistes, des historien.ne.s, et des philosophes ;



suggérant des recommandations politiques pertinentes et en renforçant le lien entre la science et la politique.

Elle diffère des évaluations internationales à grande échelle des étudiant.e.s telles que le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) (GT2 - ch9) qui fournit tous les trois ans des résultats comparables au niveau international des étudiant.e.s adolescent.e.s et qui privilégie la littératie et la numératie. L'évaluation ISEE mesure en fait si PISA et les mesures similaires atteignent leurs objectifs ou si de nouvelles mesures sont nécessaires.

Le résumé à l'intention des décideurs (SDM) souligne 5 questions principales (voir la figure 1) ressortissant de l'évaluation ISEE. Le rapport intégral comprend 25 chapitres divisés en quatre volumes couvrant :

1



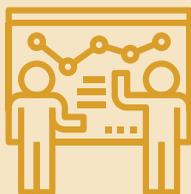
**l'éducation et
l'épanouissement
humain**

2



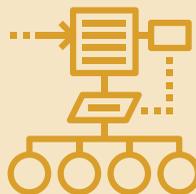
**l'influence du
contexte**

3



**l'expérience
d'apprentissage**

4



**les données et les
preuves.**

LE CADRE CONCEPTUEL DE L'ÉVALUATION ISEE

Le cadre conceptuel de l'évaluation ISEE (la figure 2) aborde les éléments essentiels interconnectés qui mènent l'évaluation ISEE. Le développement d'un cadre conceptuel est une première étape essentielle dans ce qui est une activité dynamique et le rapport s'appuie sur le cadre introduit par Duraiappah et autres en 2021 "L'évaluation internationale de l'éducation scientifique et factuelle". Le cadre conceptuel fournit un aperçu en matière d'éducation et d'apprentissage pour atteindre les 17 objectifs de développement durable (SDG) (GT2-ch4) qui visent un monde pacifique et durable. Elle met l'épanouissement humain au cœur de l'éducation et de l'apprentissage (encadré 1). Diverses conceptions et définitions de l'épanouissement pertinentes à l'éducation, ainsi que leurs preuves scientifiques, sont évaluées (GT1-ch2). Une définition commune de l'épanouissement relative à l'éducation et fondée sur la documentation pertinente

est fournie comme critère d'évaluation. (voir les définitions clés)

La question principale 1 est : l'éducation a-t-elle évolué au cours des 50 dernières années pour l'amélioration de la société ? Nous suivons les tendances des objectifs en matière d'éducation au cours des 50 dernières années en lien avec des éléments de l'éducation pour l'épanouissement humain, nous discutons comment le contexte, également appelé les facteurs intermédiaires dans cette évaluation (politique, sociale, culturelle, institutionnelle, environnementale, technologique) influe sur l'interprétation des divers objectifs de l'éducation et la capacité des systèmes éducatifs à les atteindre (encadré 2) a un impact non seulement sur les politiques et les pratiques (encadré 3) éducatives mais aussi directement sur l'épanouissement humain (encadré 1). Nous reconnaissons que ces facteurs contextuels peuvent directement

affecter l'épanouissement et que l'épanouissement n'est pas influencé uniquement par l'éducation et l'apprentissage. Nous nous concentrons sur une meilleure compréhension de la manière dont le contexte influence – et est influencé par – les systèmes éducatifs (le lien entre les encadrés 2 et 3). Ainsi, l'évaluation ISEE rend compte de la manière dont les politiques économiques, les croyances et les normes culturelles et sociales, les pressions du marché du travail, le changement climatique et la politique influencent le développement des programmes, l'évaluation des étudiant.e.s et la concurrence pour les diplômes (GT2-ch8, ch9 ; GT3-ch4). C'est le fondement de la question principale 2 : comment le contexte a-t-il façonné les politiques et les pratiques éducatives au cours des 50 dernières années ?

La question principale 3 est : comment le contexte, aussi bien que les politiques et pratiques

éducatives, ont-ils influencé « ce que nous apprenons », « comment nous apprenons » (GT3), « quand nous apprenons » et « où nous apprenons » (GT2 ; GT3- ch7) ? Cela est illustré par le lien entre les encadrés 3 et 4. Ici, nous examinons et évaluons les dernières recherches pour guider notre réinvention du « quoi », du « comment », du « où » et du « quand » de l'apprentissage et de l'éducation pour l'épanouissement humain, (reliant les encadrés 4 et 1), en prenant en compte des facteurs contextuels tels que la culture, la religion et le

statut socio-économique. Ceci est suivi de notre question principale 4 : comment l'éducation peut-elle être repensée pour maximiser l'épanouissement humain ? Dans cette question, nous nous appuyons sur les expériences du passé ainsi que sur les derniers résultats des recherches en matière de science de l'apprentissage pour examiner les multiples aspects de l'éducation et ses objectifs pour encourager une éducation visant l'épanouissement humain qui réponde aux besoins de chaque apprenant.e tout en contribuant aux aspirations sociétales de paix

et de durabilité.

Enfin, la question principale 5 est : quelles lacunes doivent être abordées dans les futures recherches ?

Les réponses aux questions principales 1 à 5 fournissent des recommandations politiques aux niveaux international, national et infranational, pour les professionnels du secteur scolaire et les autres parties prenantes, y compris les apprenant.e.s.

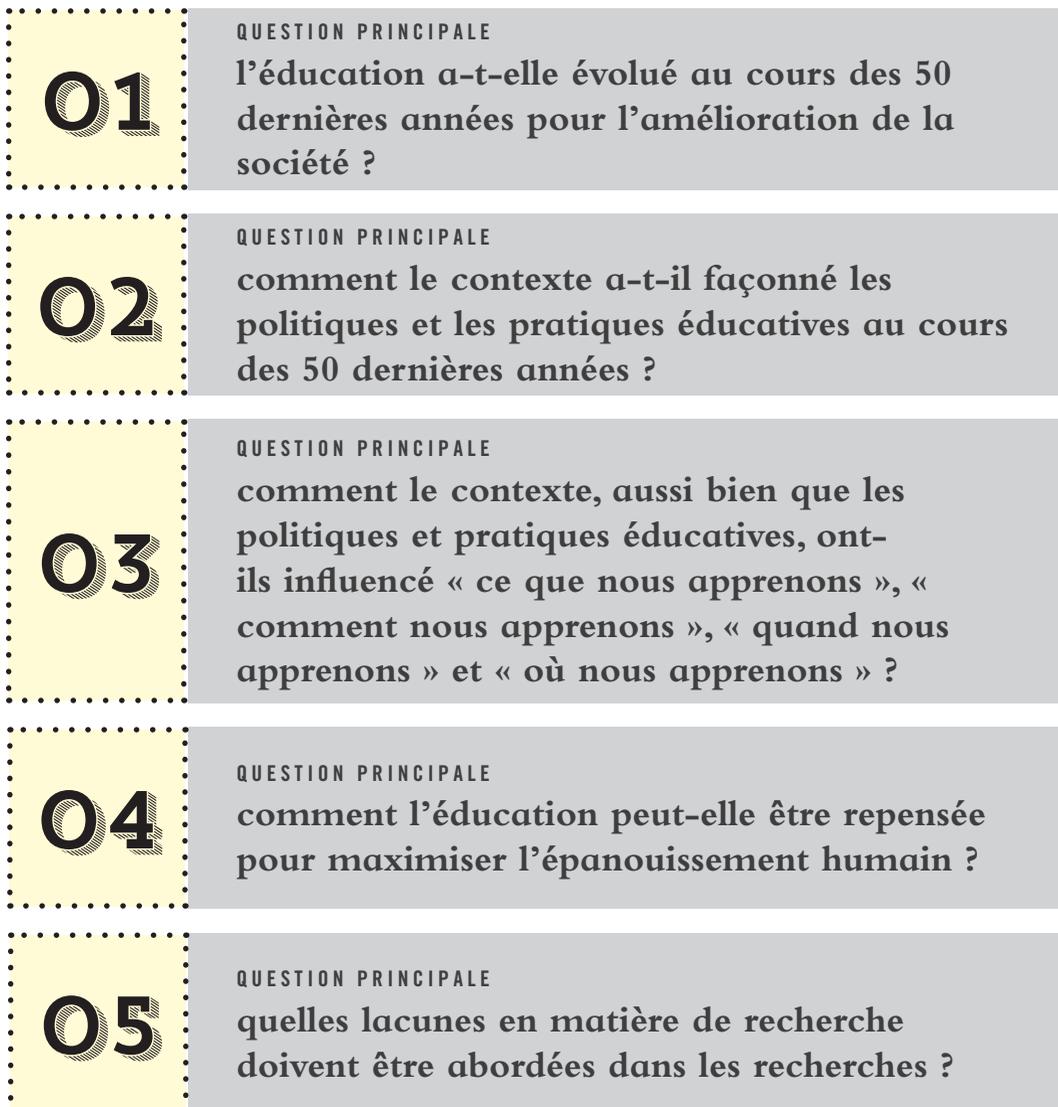


Figure 1: Key Questions Guiding the SDM

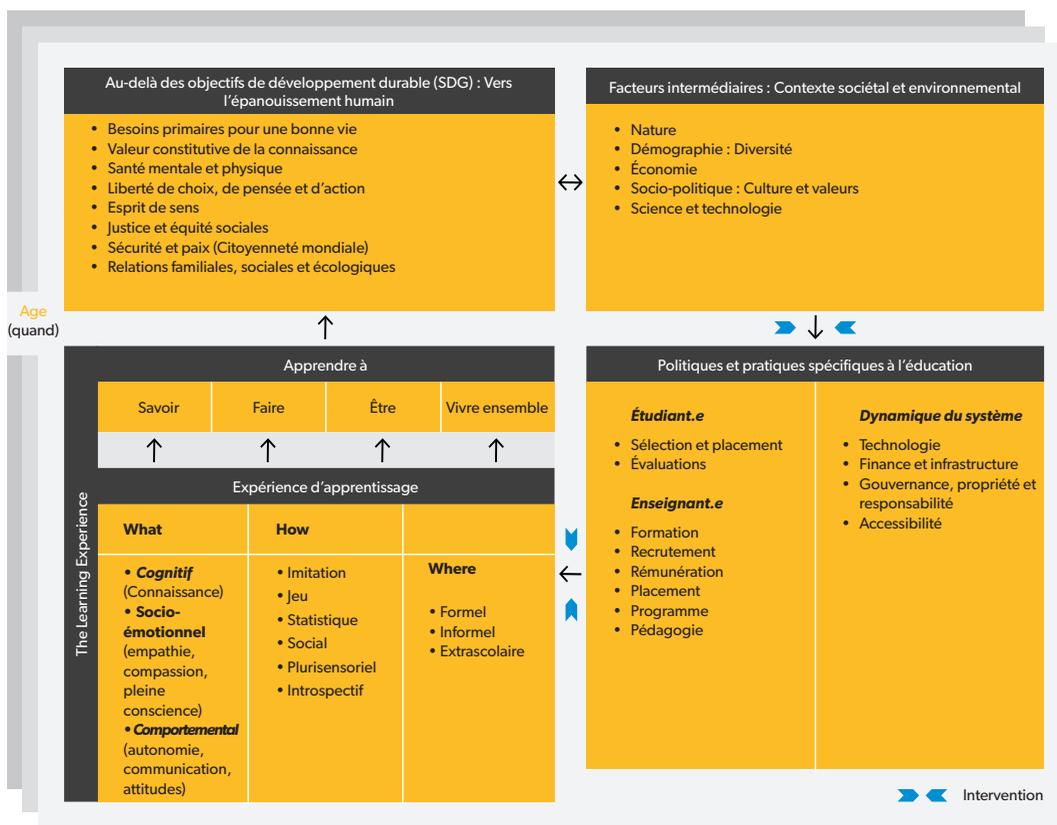


Figure 2: Le cadre conceptuel de l'évaluation ISEE de l'apprentissage continu
Source : Repris de Duraippah et autres en 2021 (Figure 1, p. 2)

Groupe cible

Le résumé à l'intention des décideurs (SDM) est destiné aux décideur.euse.s de politiques au niveau international (par exemple, l'UNESCO, l'OCDE, la Banque mondiale), au niveau national et au niveau infranational (par exemple, les États ou les provinces). Le SDM est également destiné aux conseils scolaires, aux directions des écoles, aux enseignant.e.s, aux parents, à la communauté universitaire et aux apprenant.e.s en général. Les recommandations sont interconnectées, constituant une série de suggestions à mettre en œuvre comme un ensemble.

Méthodologie et approches

Compte tenu de sa portée, l'évaluation ISEE s'appuie forcément sur un large éventail de disciplines dans l'éducation. Les preuves comprennent des données quantitatives et qualitatives. Un groupe de travail sur les « Données et preuves » se charge des différentes définitions et approches au sein de la vaste communauté éducative et fournit des indications sur le type de données et de preuves nécessaires pour les stratégies éducatives fondées sur les preuves et les futures évaluations.

L'utilisation de données tant quantitatives que qualitatives permet une synthèse des tendances et des moteurs de changement, permettant aux recommandations en matière de politiques sur l'éducation de contribuer

à des sociétés pacifiques et durables. Il est important de noter que les jugements des expert.e.s dans l'évaluation ISEE sont plus qu'un examen de la documentation. Ils s'appuient sur les sources suivantes (c.-à-d. les preuves) : (i) la documentation examinée par des pairs ; (ii) les sources primaires et secondaires des politiques et des pratiques pour certains pays (aux niveaux national, local et des écoles), et les débats sur les questions pertinentes ; (iii) les enquêtes disponibles sur la participation scolaire, la réussite et autres indicateurs pertinents. Notre analyse critique des preuves est associée aux évaluations faites par plus de 300 expert.e.s en recherche dans les domaines de l'éducation, de la psychologie, du conflit, du développement international, des neurosciences, de la science de l'apprentissage, de l'enseignement de l'histoire et des études sur la paix et les conflits.

Reconnaissant que toute recherche est, dans une certaine mesure, subjective et que les méthodes sont intrinsèquement « mal définies », nous affirmons que la « subjectivité » est neutralisée par une approche interdisciplinaire, des auteur.e.s hautement qualifié.e.s, un système indépendant d'examen par les pairs et le cadre d'éducation groupé que nous proposons. Les conclusions sont tirées de l'ensemble de la documentation revue, et sont aussi exhaustives que possible, bien qu'inévitablement incomplètes. Notre objectif est d'établir un critère initial pour les futures études d'évaluation.

Définitions principales

Pour mesurer si l'éducation a contribué à l'amélioration de la société, nous faisons de l'épanouissement le critère clé. Nous donnons d'abord une définition à l'épanouissement humain, qui est inspirée de diverses disciplines

académiques mais qui ne privilégie aucune théorie particulière. Nous définissons l'épanouissement comme un concept hybride : naturaliste, dépendant de la culture et relatif à l'individu. C'est à la fois objectif et subjectif. Les principaux éléments servent de base à l'épanouissement mais les humains ont aussi leurs propres points de vue, préférences et désirs concernant le développement et la réalisation de leur potentiel (GT1-ch2). De plus, l'épanouissement implique la communauté - c'est une poursuite ou un projet interpersonnel. (GT1-ch3).

L'épanouissement humain est à la fois le développement continu optimal du potentiel des êtres humains et le fait de bien vivre en tant qu'être humain, c'est-à-dire s'engager dans des relations et des activités significatives, autrement dit alignées à la fois sur leurs propres valeurs et sur les valeurs

humanistes, d'une manière qui les satisfasse. L'épanouissement dépend de la contribution des individus et nécessite un environnement propice. (GT1-ch2)

Voici comment nous définissons l'éducation, l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des apprenant.e.s :



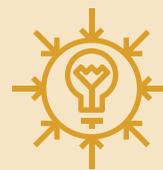
Education: *le concept de l'éducation est constitué de gestes de relations humaines qui, à leur tour, donnent lieu à la manière dont l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation des apprenant.e.s sont organisés. Elle est fondée sur / créée dans les relations que les humains ont avec eux-mêmes, avec les autres humains, les non humains et l'environnement. (GT1-ch1,ch4)*



Apprentissage: L'apprentissage se produit lorsque les potentiels des étudiant.e.s sont amené.e.s à une compréhension par le biais des moyens agentifs que sont l'être et l'agir. Dans l'apprentissage, les étudiant.e.s agissent comme des agents humains, déterminé.e.s à donner un sens aux connaissances qu'on leur enseigne, à ce qu'ils/elles lisent et/ou aux expériences qu'ils/elles acquièrent. C'est-à-dire que leur apprentissage devient significatif selon les potentiels évoqués pour en voir l'intérêt. Une fois leurs potentiels évoqués, ils/elles exercent leur liberté de penser par eux-mêmes/elles-mêmes et de donner un sens au monde qui les entoure. L'apprentissage est intrinsèquement social, émotionnel, relationnel et affectif (GT1-ch2 ; GT3-ch4 ; GT2-ch8).



Enseignement: L'enseignement se produit lorsque l'enseignant.e incite les étudiant.e.s à comprendre. L'enseignement ne serait pas ce qu'il est si les étudiant.e.s n'étaient pas encouragé.e.s à en voir l'intérêt. (GT1-ch2). L'enseignement est une activité dans laquelle une intention d'amener des changements dans les connaissances, la compréhension, le comportement, l'attitude et / ou les opinions d'un.e étudiant.e s'exerce de façon encourageante à travers diverses formes d'expression humaine telles que la parole, le langage corporel, l'art et le silence (GT1-ch2, ch4 ; GT2-ch10).



Évaluation des apprenant.e.s : L'évaluation des apprenant.e.s dans le contexte de l'apprentissage et de l'éducation est perçue comme étant une activité constante qui se déroule lors de l'enseignement formel ou informel, pendant qu'un.e enseignant.e évalue la compréhension des étudiant.e.s et réfléchit à son travail, et que l'étudiant.e réfléchit à et régule son propre apprentissage. En outre, l'évaluation de l'apprentissage des étudiant.e.s est également une pratique formelle qui se passe au niveau de l'école et de l'élaboration des politiques (GT1-ch4 ; GT3-ch5).

L'ÉDUCATION

A-T-ELLE

ÉVOLUÉ AU

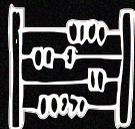
COURS DES

50 DERNIÈRES

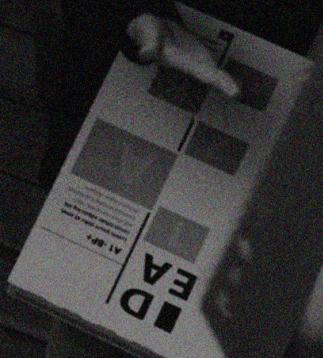
KEY QUESTION

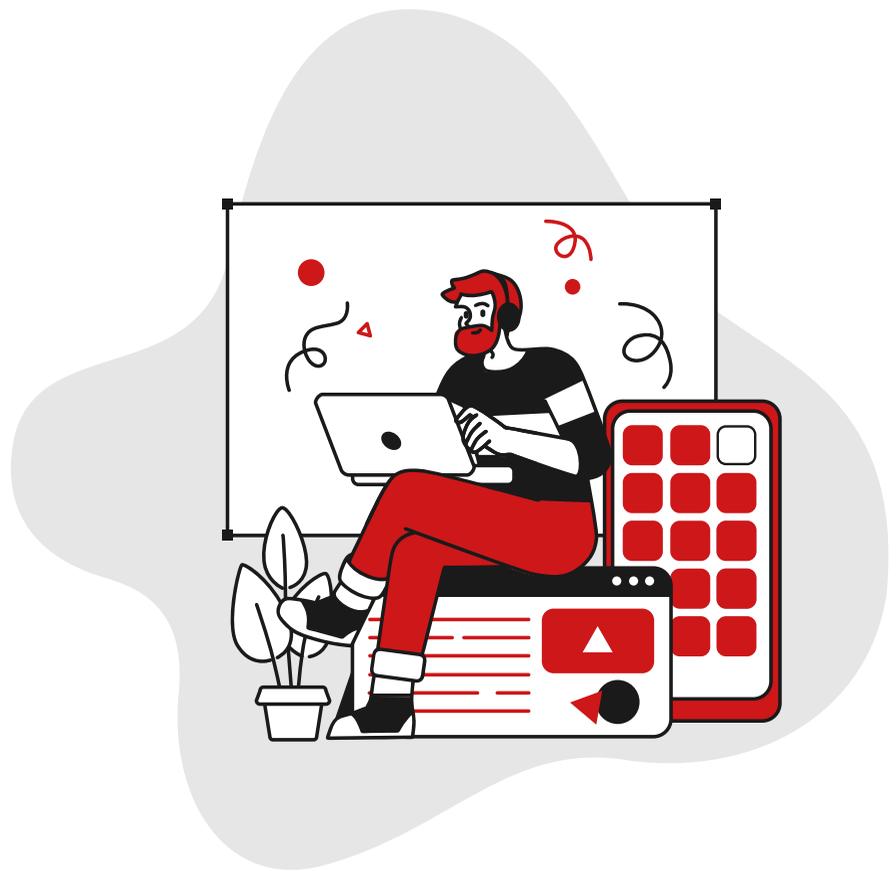
Q1

l'éducation a-t-elle évolué au cours des 50 dernières années pour l'amélioration de la société ?



JUJUNILIA ANNÉES POUR L'AMÉLIORATION DE LA SOCIÉTÉ?





Conclusion
principale

1.1

Malgré des avancées
dans certains
domaines dans le
monde entier, les
politiques éducatives
ont involontairement
aggravé l'inégalité,
instaurant de nouvelles
formes d'élitisme et un
état d'esprit centré sur
l'individualisme.

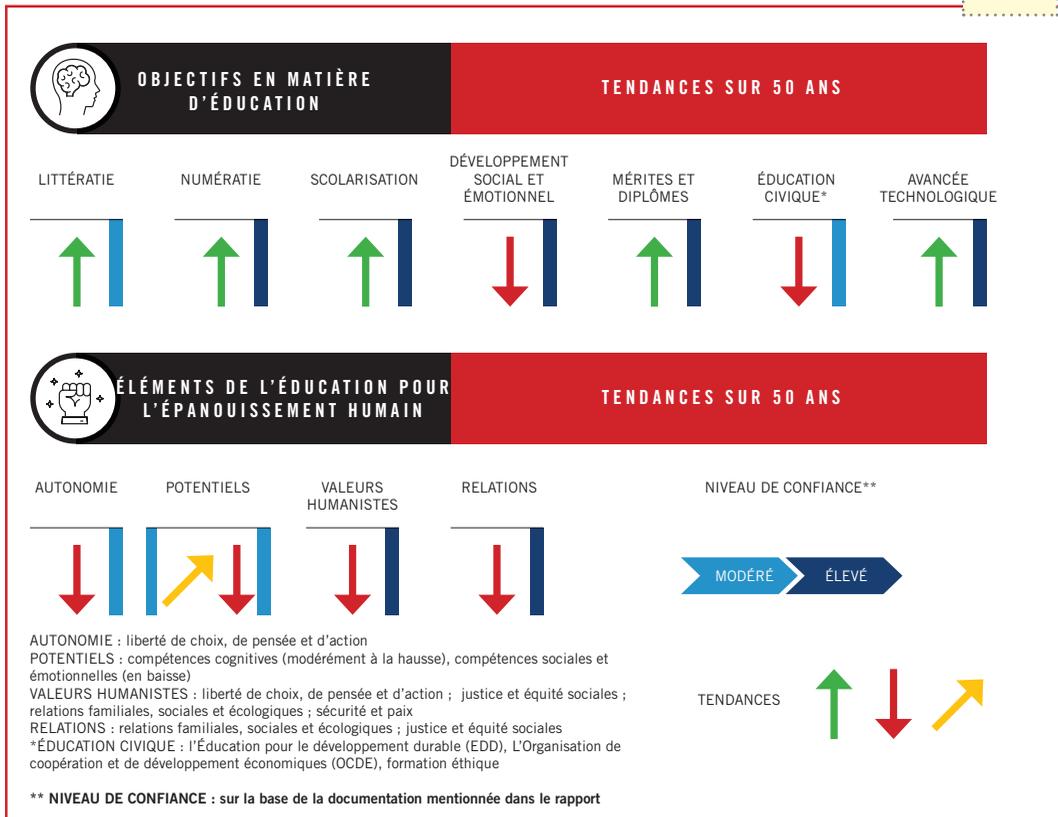


Figure 1.1. Tendence sur 50 ans des objectifs en matière d'éducation et des éléments de l'éducation pour l'épanouissement humain.

Au cours des 50 dernières années, l'éducation a incité d'énormes progrès technologiques et scientifiques, sorti des millions de personnes de la pauvreté et amélioré la vie de nombreuses personnes. Cependant, elle a également aggravé l'exclusion et l'inégalité sociales, instaurant de nouvelles formes d'élitisme et un état d'esprit centré sur l'individualisme.

Au cours des 50 dernières années, l'éducation a incité d'énormes progrès technologiques et scientifiques, sorti des millions de personnes de la pauvreté et amélioré la vie de nombreuses personnes. Cependant, elle a également aggravé l'exclusion et l'inégalité sociales, instaurant de nouvelles formes d'élitisme et un état d'esprit centré sur l'individualisme.

Depuis les années 1980, les politiques des pays développés et en voie de développement ont mis l'accent sur la croissance économique, la privatisation et les marchés, provoquant une vague de réformes de l'éducation qualifiant l'éducation de moteur

des résultats économiques (figure 1.1). Autrement dit, la quête de « l'économie fondée sur les connaissances » a mis de côté les avantages sociaux, sociétaux et environnementaux de l'éducation (GT1-ch1 ; GT2-ch3).

Par conséquent, l'autonomie des étudiant.e.s, les valeurs humanistes, les potentiels et les relations ont diminué (GT2-ch2, ch3, ch4, ch5 ; GT3-ch7, ch6) et ont privé l'éducation de son objectif principal : l'épanouissement humain. Alors que certain.e.s ont de meilleures conditions de vie grâce à l'éducation, ils/elles n'ont pas forcément de meilleures vies.t



KEY FINDING

1.2

L'accent mis actuellement sur le capital humain (compétences en littératie et en numératie)

n'est pas propice à l'épanouissement humain. Les politiques et les pratiques éducatives axées sur le rendement scolaire plutôt que sur son équilibre avec les compétences sociales et émotionnelles ont entraîné un déclin de l'épanouissement humain et sociétal.

La plupart des systèmes éducatifs contemporains cherchent à renforcer des qualités et des capacités chez les enfants pour leur future vie professionnelle, personnelle et civique. Cependant, l'accent est surtout mis sur le premier, à l'opposé des deux autres (GT2- ch3 ; GT3- ch4).

Ce qui se mesure se gère. Le capital humain est le principal indicateur de l'éducation dont se servent la plupart des décideur.euse.s politiques pour évaluer le succès des investissements et des

interventions dans l'éducation. Le capital humain est calculé au moyen des niveaux nationaux de littératie, de numératie et de scolarisation. Par conséquent, les évaluations de l'apprentissage telles que PISA, les Tendances dans les études en mathématiques et sciences internationales (TIMSS) et le Progrès de l'étude internationale sur la maîtrise de la lecture (PIRLS) deviennent des priorités principales. (GT2-ch9).

L'évaluation ISEE souligne que l'apprentissage est intrinsèquement social,

Les politiques et les pratiques éducatives sont axées sur le rendement scolaire plutôt que sur son équilibre avec les compétences sociales et émotionnelles, entraînant un déclin de l'épanouissement humain et sociétal (GT2- ch9 ; GT3-ch4, ch5)

émotionnel, rationnel et affectif (GT3-ch4). Dans le cadre de l'éducation formelle, les interventions intégrées d'apprentissage social et émotionnel (SEL) sont considérées comme étant favorables, par exemple, à l'assiduité, au comportement et à l'efficacité des programmes (ABC), à la moyenne générale (GPA) (voir la Figure 1.2), avec des résultats importants identifiés à toutes les étapes de l'éducation (GT3-ch4). La figure 1.2 met en évidence la nécessité d'un investissement continu dans le SEL tout au long et au-delà des années de scolarité pour s'assurer de ses impacts positifs. (GT3- ch4, ch3)

Affiner et évaluer les compétences SEL des

étudiant.e.s bénéficie non seulement à leur vie personnelle, mais aussi à leurs interactions avec les autres et avec la nature (GT2-ch8 ; WG3-ch7). Les résultats scolaires des enfants dépendent de multiples systèmes cognitifs interagissants qui favorisent directement et indirectement les compétences académiques fondamentales. Les composants cognitifs essentiels comptent la fonction exécutive, la mémoire et le langage. La littératie et la numératie, de concert avec les compétences sociales et émotionnelles, sont les clés qui donnent accès à toutes les autres opportunités d'apprentissage tout au long du parcours scolaire (GT3-ch5, ch3, ch6)



KEY FINDING

1.3

La méritocratie s'est avérée contre- productive,

créant une nouvelle forme d'exclusion éducative, sociale et économique sous forme de course aux diplômes et exacerbant les résultats inéquitables en matière d'épanouissement.

La méritocratie est présentée comme un égaliseur social majeur dans un système éducatif néolibéral et axé sur le marché, mais a eu l'effet inverse, créant une nouvelle forme d'exclusion éducative, sociale et économique sous forme de course aux diplômes et exacerbant les résultats inéquitables en matière d'épanouissement. (GT2 -ch1, ch3, ch4, ch9 ; GT3-ch3).

***L** a méritocratie est présentée comme un égaliseur social majeur dans un système éducatif néolibéral et axé sur le marché, mais a eu l'effet inverse, créant une nouvelle forme d'exclusion éducative, sociale et économique sous forme de course aux diplômes et exacerbant les résultats inéquitables en matière d'épanouissement. (GT2 -ch1, ch3, ch4, ch9 ; GT3-ch3).*

La méritocratie est devenue l'un des idéaux éducatifs et sociaux les plus influents. La capacité et l'effort devraient décider des chances de réussite de chaque personne – et non des facteurs “externes” tels

que l'origine sociale, le genre, l'ethnicité ou l'orientation sexuelle (GT2-ch3). La méritocratie n'a pas tenu ses promesses (GT2-ch3). Au contraire, elle enracine une nouvelle forme d'inégalité, la « méritocratie héréditaire », dans laquelle les conditions sociales, économiques et environnementales au début de la vie d'un individu influent considérablement sur les résultats mesurés par la méritocratie. Les enfants de parents issus de la couche supérieure de la société ont une longueur d'avance sur les enfants de parents « économiquement » pauvres (voir la figure 1.3).

COMMENT LE SEL EST-IL EN CORRÉLATION AVEC LES ABC ?

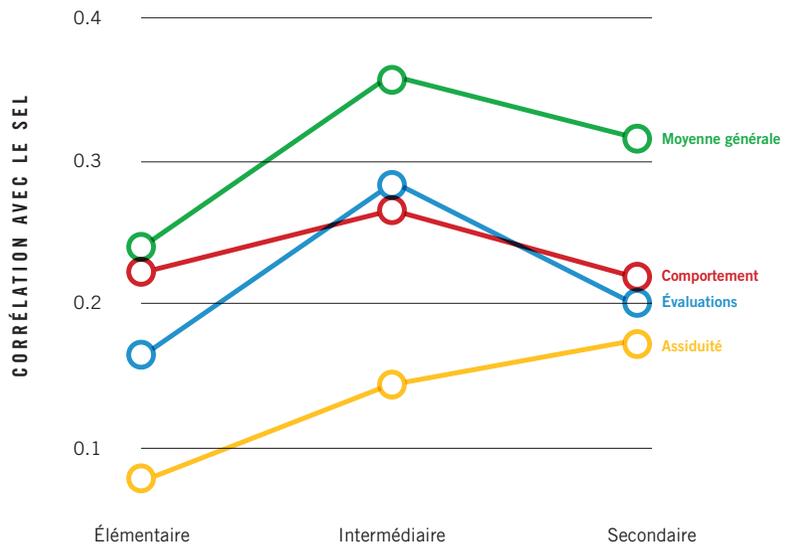


Figure 1.2. Rapports des compétences SEL avec l'assiduité, le comportement, l'efficacité des programmes et la moyenne générale aux États-Unis (2019).

Source : Repris de <https://www.edusurge.com/news/2019-01-28-the-abc-of-sel-or-the-impact-of-social-emotional-learning>

BIAIS ENVERS LES ÉTUDIANT.E.S FORTUNÉ.E.S SUSCITÉ PAR LA SÉLECTIVITÉ DES UNIVERSITÉS

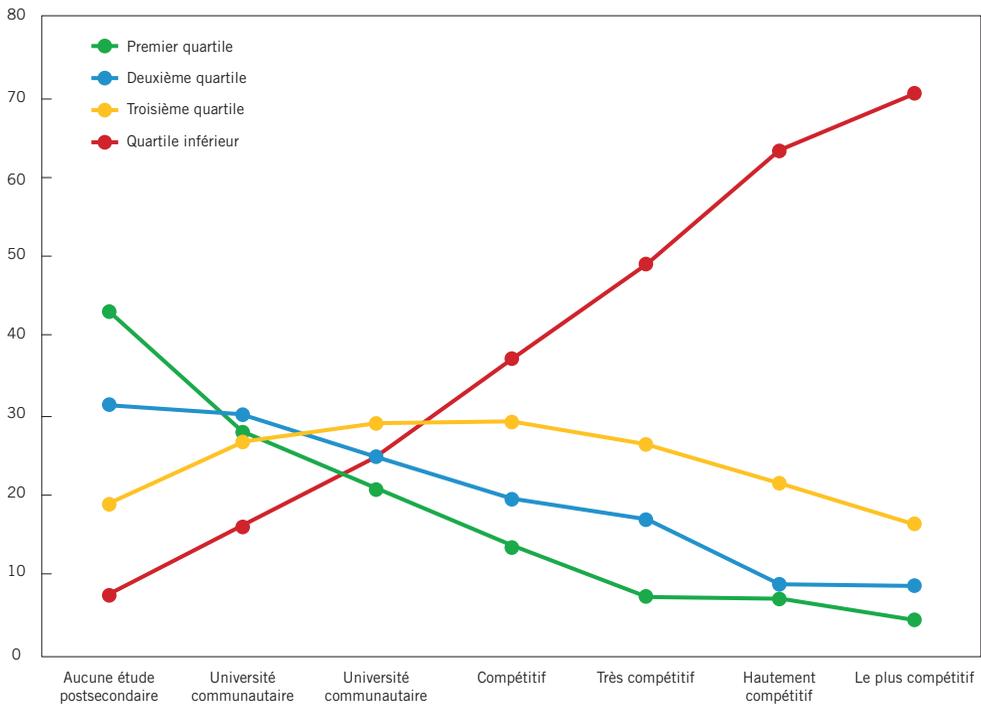


Figure 1.3 Biais envers les étudiant.e.s fortuné.e.s suscité par la sélectivité des universités

Source : Figure 3.7 de Carnevale, Anthony P. et Jeff Strohl en 2010. "Comment l'accès croissant à l'université augmente les inégalités, et que faire à ce sujet". Récompenser les travailleur.euse.s acharné.e.s : Aider les étudiant.e.s à faible revenu à réussir à l'université. Édité par Richard D Kahlenberg

Tandis qu'une grande partie de cette analyse provient des États-Unis, des tendances similaires sont observées dans les pays de l'OCDE (GT2-ch1, ch3). Nous ne sommes pas parvenus à obtenir des données pour les nombreux pays à faible revenu (PFR) et les pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure (PRITI), mais nous postulons qu'il existe des tendances similaires dans ces pays alors qu'ils privatisent leurs systèmes éducatifs.

Les résultats scolaires des enfants issus de milieux socio-économiques défavorisés sont relativement médiocres à toutes les étapes de

l'éducation, une tendance qui existe à l'échelle mondiale (GT2- ch4). Les études passées expliquaient les mauvais résultats scolaires en termes de "déficit" individuel (par exemple mauvaises compétences linguistiques, mauvaise "préparation à l'école") tandis que l'accent est actuellement mis sur les mécanismes structurels utilisés par les écoles ordinaires qui opèrent par le biais de la culture dominante (par exemple la langue d'enseignement, le programme scolaire, les modèles d'interaction interpersonnelle, la vision du monde), ce qui met les enfants en situation de désavantage (GT2- ch4).



KEY FINDING

1.4

Le système d'évaluation actuel axé sur des

examens sommatifs standardisés, à durée déterminée et basés sur une « formule unique » n'est pas optimal pour l'apprentissage et l'épanouissement.

Les experts en matière d'éducation considèrent que l'approche standardisée, à durée déterminée et reposant sur une « formule unique » pour évaluer l'apprentissage comporte des lacunes parce que, premièrement, elle ne permet pas d'évaluer vraiment le progrès de l'apprentissage, elle renforce les aspects négatifs de la méritocratie, elle diminue la santé physique et mentale des élèves et divise la société en "nantis" et "démunis (GT2- ch9).

Dans l'éducation, l'évaluation de l'apprenant.e est nécessaire et elle est essentielle au processus d'apprentissage en soi. Cependant, les pratiques et techniques d'évaluation ne sont pas des outils neutres en termes de valeurs ou indépendants du contexte pour maximiser « l'effectivité » ou « l'efficacité », comme on le suppose dans les débats politiques publics.

Les systèmes éducatifs contemporains se concentrent

Les experts en matière d'éducation considèrent que l'approche standardisée, à durée déterminée et reposant sur une « formule unique » pour évaluer l'apprentissage comporte des lacunes parce que, premièrement, elle ne permet pas d'évaluer vraiment le progrès de l'apprentissage, elle renforce les aspects négatifs de la méritocratie, elle diminue la santé physique et mentale des élèves et divise la société en "nantis" et "démunis (GT2-ch9).

sur l'identification et l'évaluation des compétences liées à la lecture, aux mathématiques et aux sciences. « L'évaluation sommative » (évaluation DES résultats absolus de l'apprentissage) est l'approche la plus courante. Sa fonction essentielle est de classer les apprenant.e.s et de leur attribuer des notes, légitimant ainsi la méritocratie lors de la sélection des personnes pour des études supérieures ou des opportunités d'emploi. L'évaluation sommative utilise principalement des tests standardisés et des examens de haut niveau, ce qui conduit à des comparaisons compétitives. Ces évaluations ne tiennent pas compte des différents niveaux d'accès des enfants aux ressources éducatives, notamment la qualité de l'enseignement, l'accès aux équipements et les inégalités liées au genre, à la religion, la race et aux éléments linguistiques. Ainsi, le "fossé dans le domaine de l'apprentissage" s'accroît (GT2-ch9). Les échecs aux examens et la pression agressive exercée par les parents et les enseignants pour l'obtention de très bons résultats ont conduit à un stress généralisé, voire au suicide. Une évaluation trop compétitive (sommative) a un impact négatif sur la santé physique et psychologique des enfants, sur les finances des ménages (les parents rivalisent dans la course aux diplômes), sur les inégalités socio-économiques et même sur les décisions en matière de fécondité. Pourtant, il existe peu de preuves d'une corrélation entre les résultats aux tests standardisés et l'apprentissage

effectif (GT2- ch9; GT3- ch5).

"L'évaluation formative" (l'évaluation POUR tester l'apprentissage) s'est développée récemment pour favoriser l'apprentissage. Les programmes d'évaluation formative cherchent à permettre aux enseignants d'évaluer exactement cela - à quel point l'élève est performant dans un parcours en vue d'atteindre les objectifs visés. Elle met l'accent sur la manière dont l'évaluation peut contribuer aux efforts fournis par les enseignant.e.s et les étudiant.e.s pour rechercher, réfléchir et réagir aux informations issues du dialogue, de la démonstration et de l'observation afin d'améliorer l'apprentissage continu (GT2-ch9). Au niveau individuel, les outils d'évaluation formative sont adaptatifs pour identifier à la fois les différences dans les processus d'apprentissage des étudiant.e.s et les instructions nécessaires pour combler toute lacune dans ces processus (GT2-ch9). A l'opposé des tests statiques sommatifs, les tests dynamiques (commentaire pendant le déroulement du test) ont également été identifiés comme un meilleur moyen d'évaluer les points forts, les points faibles et le potentiel d'apprentissage des étudiant.e.s dans différents domaines cognitifs. Cela fait du test dynamique et de l'évaluation formative (une méthode d'évaluation qui incarne l'idée d'une évaluation continue et dynamique) l'une des méthodes d'évaluation qui favorise l'apprentissage au lieu de simplement le tester (GT2-ch9).



KEY FINDING

1.5

Les dépenses en
éducation exigent
un examen plus
approfondi du
“quoi”, “comment”,
“quand”,

“où” et “pour qui” de ces investissements afin de maximiser le rendement de l'éducation et pour assurer l'épanouissement humain et d'avoir des résultats équitables pour tous.

Même si les dépenses publiques ont augmenté, il en faut plus et les dépenses en éducation demandent un examen plus approfondi du quoi, où et quand vu que la

plupart des investissements sont effectués dans le but de maximiser les résultats scolaires et de contribuer à l'amélioration de la société. Des critères fondés sur l'équité doivent

www.xcv

Même si les dépenses publiques ont augmenté, il en faut plus et les dépenses en éducation demandent un examen plus approfondi du quoi, où et quand vu que la plupart des investissements sont effectués dans le but de maximiser les résultats scolaires et de contribuer à l'amélioration de la société. Des critères fondés sur l'équité doivent être une condition nécessaire à tous les investissements dans l'éducation. (GT2- ch3).

être une condition nécessaire à tous les investissements dans l'éducation. (GT2- ch3).

Pour atteindre les objectifs en matière d'éducation d'ici 2030, le cadre d'action d'ici 2030 dans l'éducation (GT2- ch3) établit deux critères de référence pour le financement public de l'éducation : i) les gouvernements devraient allouer au moins 4 à 6 % du PIB et/ou ii) allouer au moins 15 à 20 % des dépenses publiques à l'éducation. La figure 1.4a montre la moyenne mondiale des dépenses publiques dans l'éducation et la part moyenne mondiale des dépenses publiques totales dans l'éducation. Les dépenses sont en bonne voie dans de nombreux pays mais un nombre important de pays (ceux du quadrant inférieur gauche de la figure 1.4b) ne respectent pas les normes minimales (GT2- ch3). En outre, plus le pays est pauvre, plus la charge sur les ménages

est importante (figure 1.4c) (GT2- ch3). Cependant, ces investissements dans l'éducation sont centrés sur le soutien d'un système éducatif qui exacerbe la crise actuelle de l'éducation plutôt que de promouvoir une éducation favorisant l'épanouissement humain. La pandémie de COVID-19 devrait faire baisser les dépenses des ménages pour l'éducation si d'autres postes de dépenses des ménages deviennent plus coûteux et sont prioritaires par rapport à l'éducation. Une détérioration de l'éducation est attendue si les gouvernements n'augmentent pas le financement public de l'éducation (GT2- ch3). Les figures 1.4d et 1.4e révèlent que la pandémie est susceptible d'exacerber, jusqu'à 30 %, l'écart de financement de l'éducation entre les pays à revenu élevé et les pays à faible revenu.

LES DÉPENSES PUBLIQUES MOYENNES DANS L'ÉDUCATION AU NIVEAU MONDIAL EN POURCENTAGE DU PIB

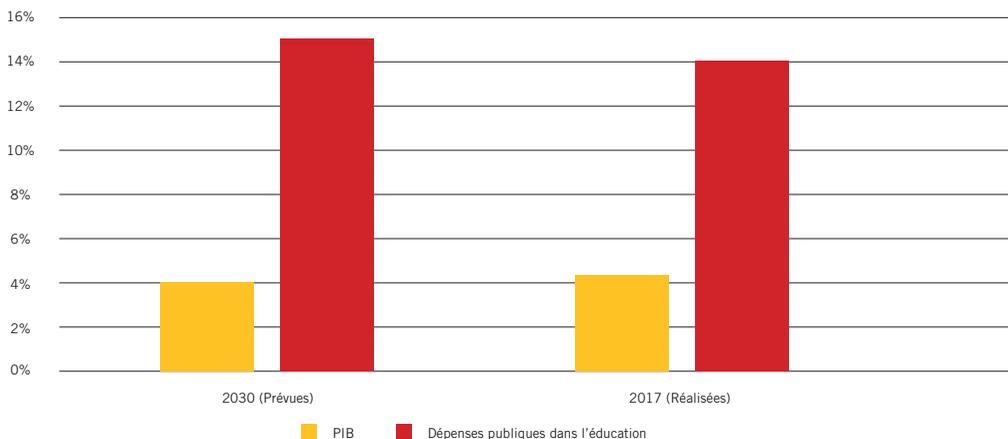
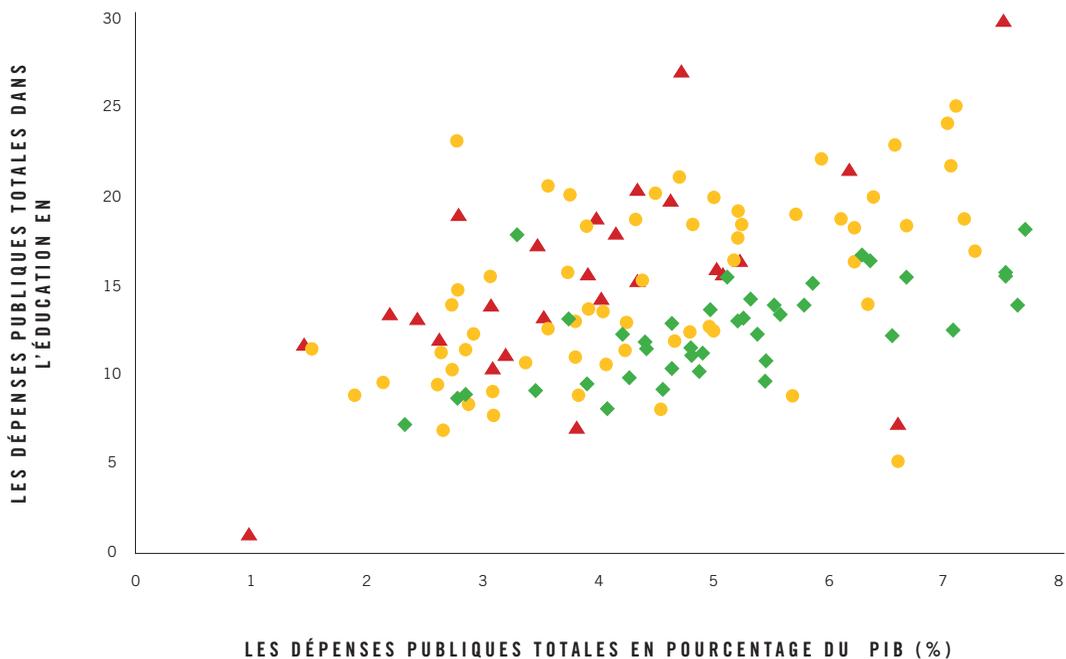


Figure 1.4a. Les dépenses publiques moyennes dans l'éducation au niveau mondial en pourcentage du PIB
Source : Repris de l'UNESCO (2015b)²(GT2- ch3)

² <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf00000232205>

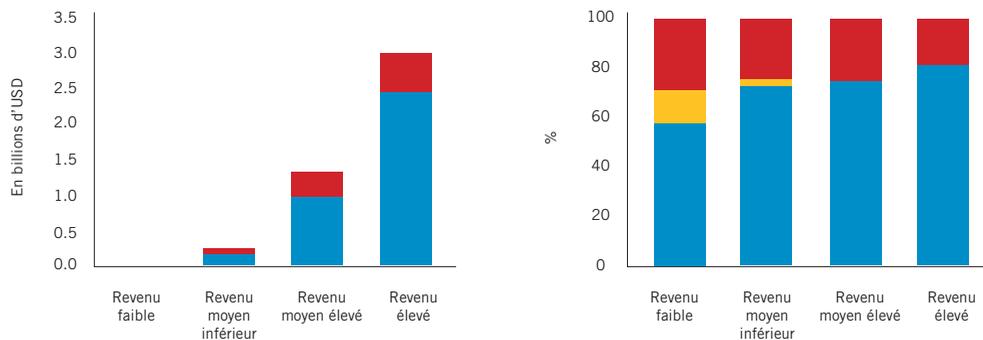
LES DÉPENSES PUBLIQUES DANS L'ÉDUCATION EN POURCENTAGE DU PIB ET LES DÉPENSES PUBLIQUES TOTALES, LES PAYS QUI NE RESPECTENT PAS LES DEUX CRITÈRES MINIMUM, EN 2017 OU L'ANNÉE LA PLUS RÉCENTE



Source: UIS database

Figure 1.4b. Les dépenses publiques totales dans l'éducation en pourcentage du PIB et les dépenses publiques totales
 Source: A Repris de l'UNESCO (2019b, Figure 15, p. 11)³ (GT2- ch3)

LES DÉPENSES TOTALES SUR L'ÉDUCATION SELON LE REVENU DU PAYS ET LA SOURCE DE FINANCEMENT EN 2014 **ALLOCATION DES DÉPENSES TOTALES DANS L'ÉDUCATION SELON LE REVENU DU PAYS ET LA SOURCE DE FINANCEMENT EN 2014**

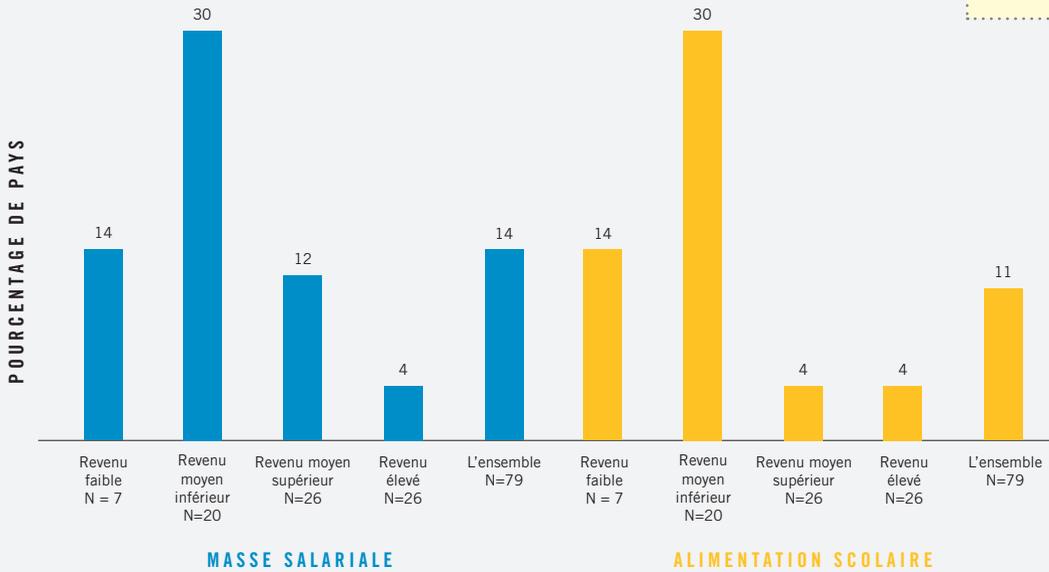


Source: Analyse du rapport de l'équipe SME basée sur l'ISU (gouvernement et ménages) et les bases de données de l'OCDE SIC (Donateur)

Figure 1.4c. Les dépenses totales dans l'éducation selon le revenu du pays et la source de financement
 Source : Repris de l'UNESCO (2019b, Figure 14, p. 11)⁴(GT2- ch3)

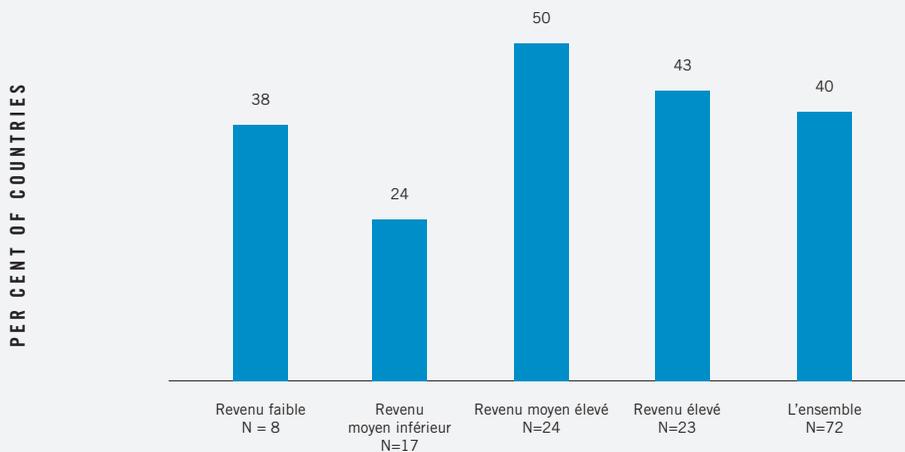
³ <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000369009>

⁴ <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000369009>



Notes: Cette figure présente la part des pays qui ont signalé une réduction budgétaire en 2020 ou 2021 soit sur les masses salariales (sans inclure la part des enseignants ou en l'incluant) ou pour les repas scolaires par rapport au (n) nombre de pays qui ont fourni une réponse valide aux questions relatives aux baisses de budget fiscal. Il est conseillé de ne pas généraliser les résultats représentés par les chiffres car les pays qui ont répondu à cette question constituent moins de 50 % de la population totale des 4-17 ans. De plus amples informations sur la couverture de chaque groupe de revenus sont disponibles à l'annexe 1.

Figure 1.4d. Baisse du budget public dans l'éducation en 2020-2021 en raison du COVID-19, représenté selon le revenu et la composante
Source: Repris de l'UNESCO et al. (2020). Qu'avons-nous appris ? Aperçu des résultats d'une enquête auprès des ministères de l'Éducation sur les réponses nationales à la COVID-19⁵



Notes: Cette figure présente la part des pays qui ont indiqué une hausse du budget en 2020 ou 2021 soit au moyen de paiements conditionnels ou en offrant des bourses d'études par rapport au (n) nombre de pays qui ont fourni une réponse valide aux questions relatives aux hausses de budget fiscal. Il est conseillé de ne pas généraliser les résultats représentés dans les chiffres car les pays qui ont répondu à cette question constituent moins de 50 % de la population totale des 4-17 ans. De plus amples informations sur la couverture de chaque groupe de revenus sont disponibles à l'annexe 1.

Figure 1.4e. Soutien budgétaire pour augmenter l'aide aux ménages en 2020-21, par tranche de revenu
Source: Repris de l'UNESCO et autres (2020) Qu'avons-nous appris? Aperçu des résultats d'une enquête auprès des ministères de l'Éducation sur les réponses nationales à la COVID-19⁶

⁵https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/national-education-responses-to-covid-19-web-final_en_0.pdf

⁶<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000369009>



KEY FINDING

1.6

Des politiques d'éducation inclusive

ont été mises en place mais n'ont pas abouti à l'égalité des chances pour les groupes marginalisés en raison du genre de l'ethnie/de la race, de l'orientation sexuelle, du handicap ou de la neuro-diversité

***B**ien qu'il y ait eu des avancés, les inégalités en matière d'éducation pour les groupes minoritaires basées sur le genre, l'ethnie/la race, l'orientation sexuelle, les (in) capacités et la neuro-diversité persistent. Lorsque la méritocratie est le critère de réussite, les étudiants issus de groupes minoritaires sont marginalisés*

La plupart des pays ont pour objectif d'assurer l'égalité des chances dans l'éducation, sans égard au genre, à la

race/l'ethnicité, au patrimoine linguistique, à la religion, à la classe sociale et aux (in) capacités. La sexualité et la neuro-diversité sont de nouveaux aspects qui figurent dans la discussion sur la diversité dans certains pays. Malgré cela, l'évaluation ISEE révèle des inégalités importantes en matière d'éducation et de possibilités d'éducation pour les étudiant.e.s issu.e.s de groupes minoritaires (GT2- ch4).

Bien qu'il y ait eu des avancés, les inégalités en matière d'éducation pour les groupes minoritaires basées sur le genre, l'ethnie/la race, l'orientation sexuelle, les (in) capacités et la neuro-diversité persistent. Lorsque la méritocratie est le critère de réussite, les étudiants issus de groupes minoritaires sont marginalisés



Le genre: Dans l'enseignement primaire, la parité des genres en matière de scolarisation a été atteinte dans deux tiers des pays du monde. Cependant, plus de 30% des filles en âge de fréquenter l'école primaire n'ont toujours pas accès à l'école (GT2- ch4). Dans l'enseignement secondaire, à l'échelle mondiale, près d'une fille sur quatre âgée de 15 à 19 ans n'est ni employée ni n'a fait d'études ni n'a suivi de formation (NEET), contre un garçon sur dix du même âge (figure 1.5) (GT2- ch4).



Les minorités raciales/ethniques et linguistiques: La rétention dans les classes supérieures des groupes de minorités raciales/ethniques et linguistiques a augmenté à des degrés divers dans plusieurs pays. Cependant, à quelques exceptions près, les étudiant.e.s issu.e.s de l'immigration (première et deuxième générations) obtiennent de moins bons résultats aux évaluations normalisées de l'apprentissage, telles que le PISA (programme international pour le suivi des acquis des élèves) par rapport aux autres élèves. (GT2- ch4).



Les étudiants LGBTQ+ : L'acceptation de la diversité sexuelle et de genre a progressé, mais l'éducation peut accroître l'acceptation et l'inclusion des LGBTQ+. L'hostilité, le harcèlement, la ségrégation, l'exclusion et la violence sexuelle à l'égard des étudiants LGBTQ+ (à l'école) sont très répandues, même dans les pays dotés de politiques inclusives. Les pratiques scolaires sont à la fois genrées et sexualisées, conformément aux normes dominantes. De nombreuses écoles rendent explicites les genres et les sexualités binaires dans les programmes, les pédagogies et la culture scolaire, en partant du principe que les apprenant.e.s s'identifient comme hétérosexuels et incarnent une expression et des attentes de genre hétéronormatives (GT2- ch4).



Disability, learning disabilities, and neurodiversity: L'égalité des chances en matière d'éducation pour les enfants présentant des handicaps/différences physiques et neurobiologiques n'est pas encore atteinte. Les enfants souffrant de handicaps/différences, en particulier dans les pays du Sud, sont moins susceptibles d'entrer à l'école

COMPARAISONS EN TERMES DE POURCENTAGE ENTRE FILLES ET GARÇONS QUI NE FONT PAS D'ÉTUDES ET NE SUIVENT PAS DE FORMATION (NEET) DANS LE

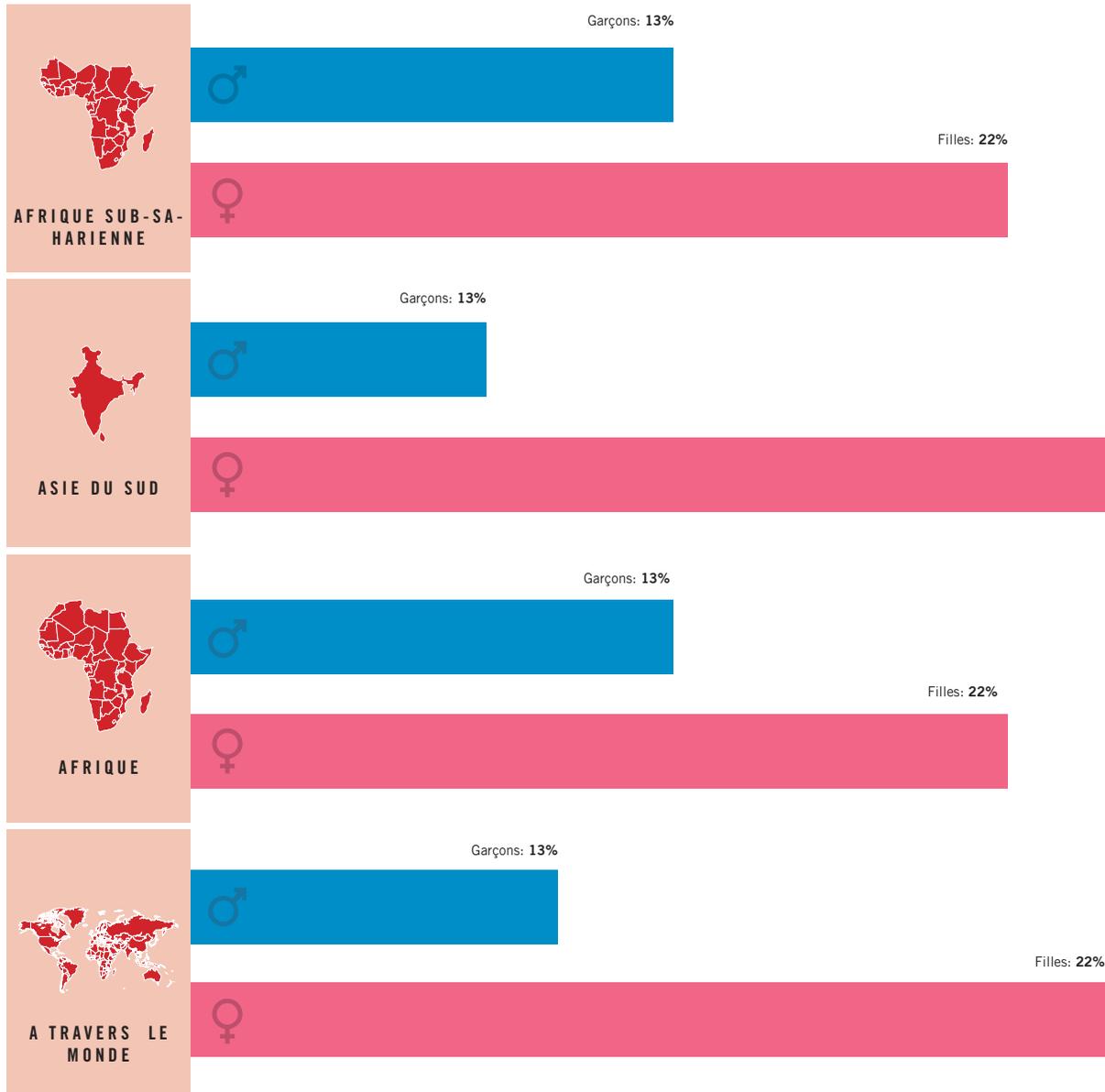


Figure 1.5. Comparaison entre garçons et filles en termes de pourcentage du NEET
 Source des données : UNICEF (2020) Genre et éducation⁷.

⁷ <https://data.unicef.org/topic/gender/gender-disparities-in-education/>

IL NE SONT PAS EMPLOYÉ(E)S MONDE ENTIER

Filles: 22%

et ont des taux d'achèvement du primaire et (encore plus faibles) du secondaire à ceux de leurs pairs (**GT3-ch3, ch6**). Les étudiant.e.s présentant des difficultés spécifiques d'apprentissage (SLD) (qualifiées de handicap dans la plupart des pays), telles que la dyslexie, la dyscalculie et la dysgraphie, en particulier lorsqu'elles sont associées à des problèmes de santé mentale, ont des résultats scolaires inférieurs à ceux des autres étudiant.e.s ou de ceux/celles qui ne présentent qu'un seul handicap identifié (**GT3-ch6**).

Il en va de même pour les étudiant.e.s atteint.e.s de troubles du développement neurologique, tels que le trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité (TDAH), l'autisme et autres problèmes de santé mentale. Les neuro-handicaps, tels que les lésions cérébrales acquises, sont très répandus mais souvent négligés ou mal interprétés dans les établissements scolaires, en particulier dans les populations les plus pauvres et les plus vulnérables. Ils contribuent à l'exclusion scolaire et à un faible niveau d'instruction. En outre, les enseignant.e.s manquent souvent d'expertise et d'outils pour reconnaître et répondre aux besoins des étudiant.e.s présentant des troubles/différences ou des difficultés (d'apprentissage) (**GT2- ch4; GT3- ch6**).

Il est important de reconnaître que l'éducation inclusive ne signifie pas qu'un.e étudiant.e ne peut pas recevoir une aide spécialisée en dehors de la classe ou même dans des écoles spécialisées créées pour son handicap ou sa différence particulière. Les détracteurs de l'éducation inclusive plaident en faveur d'une éducation séparée pour les apprenant.e.s présentant des handicaps/différences au motif qu'elle répond à leurs besoins. En revanche, les critiques de l'éducation spécialisée la décrivent comme discriminatoire et favorisant l'exclusion (**GT3- ch6**).

Ces résultats doivent être interprétés en tenant compte du fait que les informations sur les taux de scolarisation, les niveaux d'apprentissage et les taux d'achèvement aux niveaux de l'enseignement primaire et secondaire chez les personnes présentant un handicap/une différence sont faibles. Entre 2015 et 2020, 40 % des pays n'ont pas recueilli de données sur la prévalence, la fréquentation scolaire et l'achèvement de la scolarité des étudiant.e.s présentant un handicap / une différence, ce qui restreint l'élaboration de politiques éclairées et efficaces visant à combler les écarts en matière d'accès et d'apprentissage (**GT2- ch4; GT3- ch6**).



Comment le contexte a-t-il façonné les politiques et les pra-

KEY QUESTION

02

Comment le contexte a-t-il
façonné les politiques et les
pratiques éducatives au cours
des 50 dernières années ?

Pratiques éducatives au cours des 50 dernières années années ? nées ?



Les variables principales qui façonnent les politiques et les pratiques éducatives comprennent l'économie, la politique, l'environnement (l'écologie), la technologie et les facteurs socioculturels au niveau méso, qui influencent l'éducation par le biais de politiques et de pratiques au niveau micro (encadrés 2 et 3 du cadre conceptuel de l'ISEE). Les influences principales au niveau micro comprennent les programmes d'études et les pédagogies, les enseignant.e.s et les évaluations des apprenant.e.s.



KEY FINDING

2.1

Le secteur privé, par le biais de

quasi marchés, d'une éducation parallèle et d'une industrie mondiale de l'éducation, influence de plus en plus l'éducation en mettant l'accent sur l'efficacité économique au détriment de l'apprentissage et de l'épanouissement.

L'émergence des quasi-marchés, de l'éducation parallèle et d'une industrie mondiale de l'éducation a ancré la standardisation des programmes, l'évaluation des apprenant.e.s et les modes d'enseignement. (GT2- ch3).

L'émergence des quasi-marchés, de l'éducation parallèle et d'une industrie mondiale de l'éducation a ancré la standardisation des programmes, l'évaluation des apprenant.e.s et les modes d'enseignement. (GT2- ch3).

L'évolution de points de vue sur la manière dont l'éducation est dispensée permet un rôle accru du secteur privé. Cette évolution est largement associée au néolibéralisme (GT2- ch1, ch3), selon lequel la politique du gouvernement encourage intentionnellement la commercialisation des écoles publiques en vue d'améliorer l'efficacité et soutient l'expansion du secteur privé. Dans l'enseignement supérieur et d'autres formes d'éducation

non-obligatoire, cela a entraîné l'introduction de frais de scolarité qui sont parfois étayés d'offres de prêts (GT2- ch3). De nombreux gouvernements ont introduit un système hybride de financement conjoint public et privé pour les écoles (voir figure 2.1) (GT2- ch3). Cela transforme l'éducation en marchandise et la commercialise, la transformant d'un bien social public à un bien privé. Le choix des écoles est laissé aux familles ; la liberté de choisir les écoles exerce une pression en créant un quasi-marché de l'éducation qui améliore le système scolaire de manière plus efficace que le contrôle traditionnel exercé par les autorités publiques. Ceux qui critiquent la question du choix de

l'école affirment que les principales suppositions des défenseurs du marché sont éloignées de la réalité (GT2- ch3), la ségrégation dans le système scolaire étant l'effet probable du choix de l'école avec des conséquences potentiellement négatives sur l'équité (GT 2, ch3). Les familles plus aisées peuvent mieux profiter des opportunités de choix que les familles plus pauvres (GT2- ch3), ce qui renforce la "méritocratie héréditaire". Les écoles préfèrent les apprenant.e.s issu.e.s de familles à revenus élevés et/ou ayant de grandes capacités, ce qui déclenche une dynamique de sélection inverse (c'est plutôt les écoles qui choisissent les familles et non pas les familles qui choisissent l'école) (GT2- ch3). De plus, les parents choisissent des écoles avec un niveau socio-économique plus élevé, s'attendant à

ce qu'un environnement socio-économique supérieur fournisse un meilleur groupe de pairs ou des pairs plus aptes sur le plan académique (GT2-ch3). Cependant, les résultats ont tendance à être négatifs en termes d'inégalités éducatives, d'inclusion et de ségrégation scolaire. Au niveau de l'école cela prend la forme d'une faible satisfaction des enseignant.e.s (GT2- ch10), d'un apprentissage pour la préparation aux "examens" (GT2- ch9), de la standardisation des programmes (GT2- ch8) et de la négligence des résultats et des compétences non cognitifs des étudiant.e.s (GT3- ch4). Plus précisément, les programmes déréglementés et commercialisés proposant des bons d'études et des écoles à charte exacerbent la ségrégation scolaire et les inégalités en matière d'éducation (GT2- ch3).

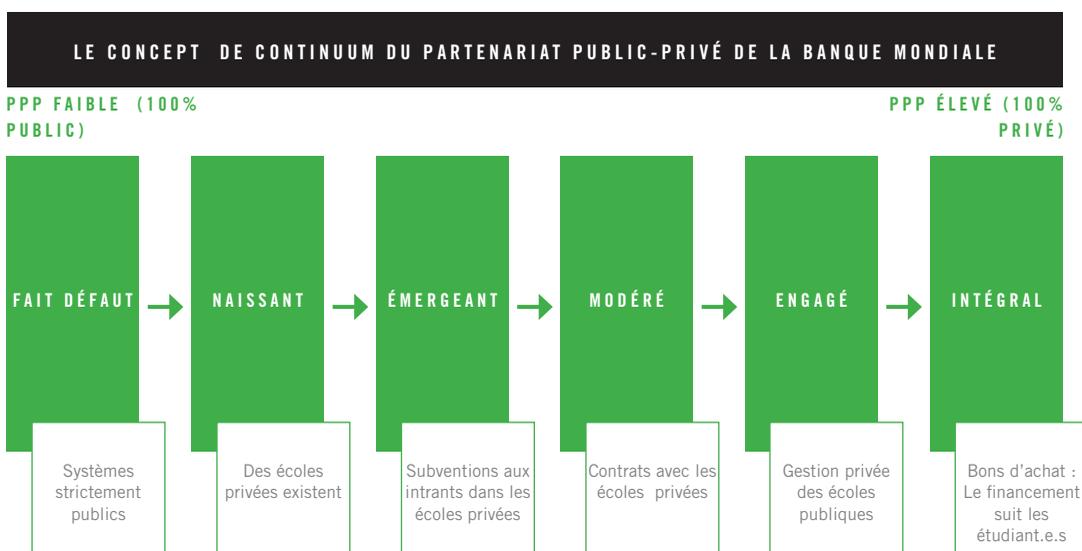


Figure 2.1. Le concept de continuum du partenariat public-privé de la Banque mondiale

Source: Repris de Patrinos et autres (2009, Figure 2.1, p. 16). Le rôle et l'impact du partenariat public-privé dans l'éducation. Banque mondiale⁸.

⁸ <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/2612/479490PUB0Role101OFFICIAL0USE0ONLY1.pdf?sequence=1>



KEY FINDING

2.2

Les facteurs politiques, économiques, sociaux

et culturels du groupe dominant ont joué un rôle prépondérant dans l'exclusion des minorités marginalisées de l'éducation et de l'apprentissage.

La culture du groupe dominant – politique, culturelle, religieuse, raciale – et la pauvreté marginalisent les personnes de couleur, les minorités religieuses, les personnes souffrant d'un handicap et les non-hétérosexuel.le.s (GT2- ch4; GT3- ch6).

La plupart des pays visent officiellement l'égalité des chances en matière d'éducation pour tous/

toutes les citoyen.ne.s indépendamment de leur héritage racial, ethnique et linguistique, au moins dans leur constitution ou dans d'autres législations (GT2- ch4). Cependant, les pays formulent les politiques et pratiques spécifiques pour atteindre cet objectif différemment. La manière dont ils le font dépend largement de leurs racines historiques et socioculturelles, qui peuvent inclure la colonisation, la

La culture du groupe dominant - politique, culturelle, religieuse, raciale - et la pauvreté marginalisent les personnes de couleur, les minorités religieuses, les personnes souffrant d'un handicap et les non-hétérosexuel. le.s (GT2- ch4; GT3- ch6).

traite des esclaves, les conflits ou les guerres, les réfugié.e.s, la politique de l'État, l'exclusion historique et les travailleurs invités.

Dans divers pays, les opportunités en matière d'éducation pour les étudiant.e.s LGBTQ+ sont entravées par la criminalisation des actes homosexuels. Dans les pays où des politiques d'éducation inclusive existent et où la formation des enseignant.e.s est possible, les programmes scolaires complets sont rares et manquent de documentation. Les différences sexuelles sont marginalisées ou réduites au silence dans de nombreuses écoles. Même les pays disposant d'une législation anti-discrimination reconnaissent rarement l'intersexualité.

Les approches visant à aborder la diversité raciale, ethnique et linguistique sont généralement passées de l'assimilation à la compréhension interculturelle, en se concentrant sur le multiculturalisme critique.

La plupart des pays ont des politiques inclusives en matière de race/d'ethnicité/de langue mais, dans la pratique, les systèmes éducatifs sont basés sur la majorité ou les groupes dominants (**voir CP 3.2**), avec de pire résultats pour les groupes minoritaires (**voir CP 1.6**). (GT2- ch4).

Les politiques éducatives qui prennent en compte la diversité religieuse mettent largement l'accent sur

l'apprentissage de la religion, au sujet de la religion et à partir de la religion.

L'apprentissage de la religion peut poser problème lorsque les écoles développent une compréhension exclusive de la religion qui constitue une menace pour la diversité (GT2- ch4).

L'éducation inclusive pour les étudiants présentant un handicap / une différence est confrontée à des défis liés à la mise en œuvre et au suivi des politiques, ainsi qu'à la préparation, au soutien et aux ressources des enseignant.e.s. Les barrières socioculturelles peuvent limiter le financement ou nier les difficultés d'apprentissage. Elles peuvent également empêcher la reconnaissance du droit à l'éducation des étudiant.e.s ayant des besoins particuliers. (GT2- ch4; GT3- ch6).

Ces formes de diversité sont entrelacées les unes avec les autres et avec la classe sociale, renforçant le désavantage et l'oppression (GT2-ch3, ch4). La pauvreté est un fil conducteur dans la vie de nombreux groupes minoritaires. Elle est l'un des principaux facteurs de risque environnementaux pour un développement neurocognitif et cérébral sous-optimal et pour le développement de difficultés d'apprentissage (GT3-ch2, ch3, ch6). Enrayer cette spirale infernale reste un défi.

KEY FINDING

2.3

Les facteurs sociaux et culturels locaux ont grandement

contribué aux inégalités en matière de parité entre les genres dans le domaine de l'éducation même si les engagements politiques internationaux en faveur de parité se sont renforcés au cours des 30 dernières années.

Les facteurs sociaux et culturels contribuent aux inégalités en matière de parité entre les genres dans le domaine de l'éducation même si les engagements politiques internationaux en faveur de la parité se sont renforcés au cours des 30 dernières années.

Les facteurs sociaux et culturels contribuent aux inégalités en matière de parité entre les genres dans le domaine de l'éducation même si les engagements politiques internationaux en faveur de la parité se sont renforcés au cours des 30 dernières années.

Dans les pays du Sud, l'éducation des filles est entravée par le mariage forcé des enfants et les grossesses d'enfants et d'adolescentes. Chaque année, en Asie du Sud, en Afrique subsaharienne et dans certaines parties de l'Amérique latine et des Caraïbes, 12 millions de filles sont victimes de mariages forcés (GT2-ch4). Elles abandonnent leurs études pour se marier ou à la suite d'une grossesse (GT2-ch4). L'hétéronormativité a un impact sur la présence des filles à l'école, car « dans les sociétés qui voient l'avenir des filles uniquement comme des épouses et des mères de famille destinées

à faire du travail domestique pour s'occuper de leurs familles, cela n'a guère de sens d'envoyer les filles à l'école formelle » (GT2-ch4).

L'égalité des genres dans l'accès à l'enseignement supérieur (GT2-ch4) fait partie des ODD 2030. Les progrès vers la parité entre les genres sont cartographiés dans le rapport mondial de suivi sur l'éducation selon le genre de 2020 de l'UNESCO, voir la fig. 2.2 Alors que les pays du Nord ont atteint une plus grande égalité entre les genres dans la participation à l'éducation, des progrès restent à faire. Ainsi, aux États-Unis, les hommes sont plus sûrs que les femmes d'obtenir un diplôme d'études secondaires ou l'équivalent. Dans les zones urbaines, 42 % des hommes ont obtenu leur diplôme, contre 25 % des femmes (GT2-ch4).

KEY FINDING

2.4

L'éducation est devenue la principale victime des conflits

violents parce qu'elle représente les visions économiques, sociales et politiques de l'État. Cependant, l'incorporation de nouvelles observations sur l'impact du stress et des traumatismes sur l'enfant en développement et en apprentissage peut faire de l'éducation un facteur de paix en renforçant les compétences sociales et émotionnelles, la fonction exécutive et l'autonomie chez les apprenant.e.s (GT2-ch5 ; GT3-ch4)

Les conflits ont joué un rôle important dans la forme donnée à l'éducation. L'éducation est une victime majeure des conflits violents parce qu'elle représente l'autorité de l'État et que les écoles sont largement réparties sur le territoire de l'État, représentant les visions économiques, sociales et politiques de ce dernier

*L*es conflits ont joué un rôle important dans la forme donnée à l'éducation. L'éducation est une victime majeure des conflits violents parce qu'elle représente l'autorité de l'État et que les écoles sont largement réparties sur le territoire de

L'État, représentant les visions économiques, sociales et politiques de ce dernier

Fin 2019, des conflits violents et des catastrophes naturelles ont provoqué le déplacement forcé de 79,5 millions de personnes dans le monde, dont



LES PROGRÈS EN MATIÈRE DE PARITÉ DES GENRES VARIENT À TRAVERS LE MONDE L'INDICE DE PARITÉ ENTRE LES GENRES POUR LE TAUX BRUT DE SCOLARISATION

Précolaire

Primaire

Collège

1.4

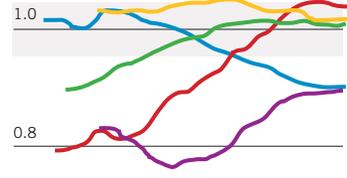
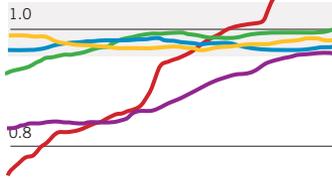
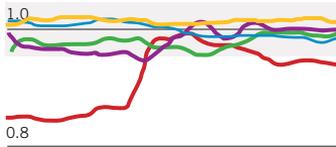
1.4

1.4

1.2

1.2

1.2



0.6

0.6

0.6

0.4

0.4

0.4

● l'Afrique subsaharienne

● l'Asie centrale et l'Asie du Sud

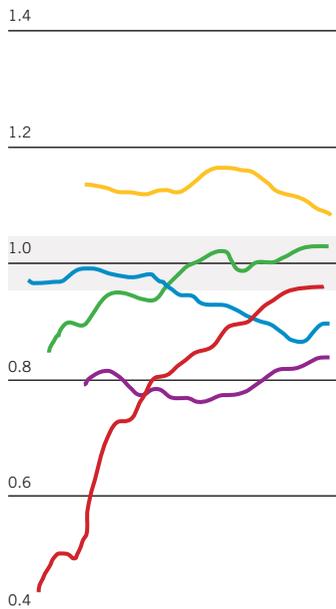
● l'Asie de l'Est et du Sud-Est

● l'Amérique latine et les Caraïbes

● l'Océanie



Lycée



Enseignement supérieur

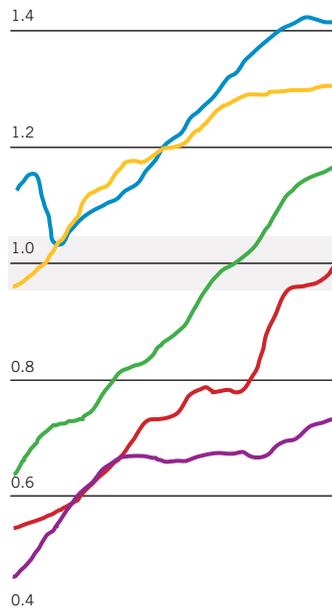


Figure 2.2. La parité hommes-femmes dans le monde⁹
 Source: Repris de l'UNESCO (2020). Rapport mondial de suivi sur l'éducation – Rapport sur le genre : Une nouvelle génération : 25 ans d'efforts pour l'égalité des genres dans l'éducation¹⁰.

Ce graphique a été conçu pour le site internet de GEM Report (rapport mondial de suivi sur l'éducation) Scope (mesurer les progrès de l'éducation) www.education-progress.org
 Sélection : géo
 Source : Base de données de l'UIS (Institut de statistique de l'UNESCO), 2019. Consulté le : 17 août 2021

24 millions vivaient en tant que réfugiés (**GT2-ch5**). Environ la moitié de la population réfugiée a moins de 18 ans et moins de la moitié a accès à l'éducation. Environ 37 % des enfants réfugiés en âge d'aller à l'école primaire ne sont pas scolarisés et seulement 24 % ont accès à l'enseignement secondaire, comme le montre la fig. 2.3. Seuls 3% parmi les réfugiés ont accès à l'enseignement supérieur (**GT2-ch5**).

Les jeunes réfugiés courent le risque d'être recrutés dans des groupes armés et/ou contraints au travail des enfants et à l'exploitation sexuelle. Il est

inquiétant de constater que la crise de réfugiés ne ralentit pas (**GT2-ch5**), prolongeant ainsi la vulnérabilité et la marginalisation tant des communautés déplacées que de leurs hôtes (**GT2-ch5**).

Un manque de sensibilité aux conflits, dans l'éducation, peut être socialement destructeur lorsqu'il ne parvient pas à résoudre les problèmes auxquels font face les populations déplacées ; qu'il maintient une offre éducative ségréguée et injuste ; qu'il promeut une histoire biaisée par le biais de programmes et de manuels qui ne traitent pas de manière adéquate les

effets du déplacement par les conflits ; et qu'il maintient des pratiques éducatives d'exclusion dans lesquelles les minorités ethniques, culturelles et religieuses sont privées de leur droit d'apprendre dans leur langue maternelle (**GT2-ch5**).

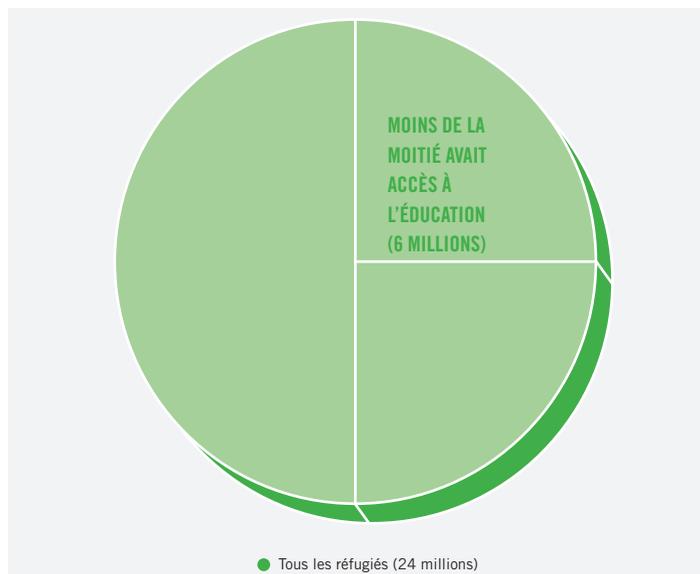
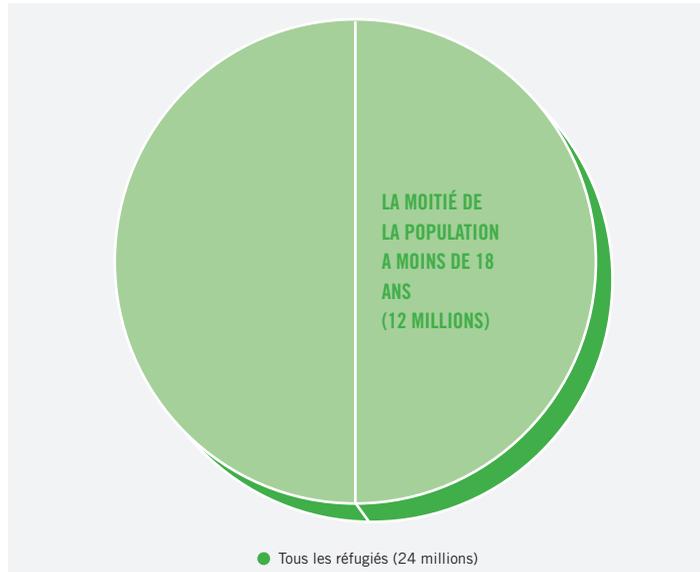
L'éducation peut également jouer un rôle important dans la libération et la consolidation de la paix. La connaissance de l'association entre le stress, les traumatismes et les capacités de fonctionnement exécutif (**GT3-ch2 ; GT2-ch5**) peut soutenir les innovations pédagogiques qui renforcent le rôle de l'éducation dans la libération et la consolidation de la paix.

⁹ <https://www.education-progress.org/en/articles/equity#gender>

¹⁰ <https://en.unesco.org/gem-report/2020genderreport>

Au niveau de la salle de classe, des innovations simples pour soutenir une culture de paix peuvent être mises en œuvre, encourageant le développement d'une autorégulation efficace, simplifiant l'engagement dans l'apprentissage. Ainsi, l'action individuelle en faisant participer les enfants

à la prise de décision peut favoriser l'autorégulation et la fonction exécutive. Les évaluations d'un certain nombre de programmes de prématernelle et de maternelle démontrent que ces mesures ont un impact durable sur les dernières années du primaire (GT2-ch5 ; GT3-ch5).



Éducation des réfugiés

Source des données : UNHCR (2020¹¹) (GT2-ch5)

¹¹ <https://www.unhcr.org/uk/figures-at-a-glance.html>



KEY FINDING

2.5

Les technologies de l'éducation (EdTech) ou la pédagogie

in numérique peuvent aider tous-toutes les étudiant.e.s, en particulier ceux-celles ayant des besoins spéciaux, à se concentrer sur les tâches et leur fournir des possibilités de simulations, d'exercices/de pratiques de base et de communication, tout en augmentant la réflexion d'ordre supérieur et en simplifiant les pratiques pédagogiques.

Les progrès de la technologie numérique servent de soutien aux enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux.

Les progrès de la technologie numérique servent de soutien aux enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux.

Les technologies de l'éducation (EdTech) offrent des possibilités d'apprentissage aux étudiant.e.s aux aptitudes différentes. Elles aident les personnes ayant des besoins spéciaux à se concentrer sur les tâches, en leur fournissant des possibilités de simulations, d'exercices/de pratiques de base et de communication. Elles peuvent également améliorer les capacités de réflexion d'un ordre

supérieur (GT2-ch6) et simplifier les pratiques pédagogiques. Ainsi, l'intelligence artificielle dans le développement éducatif pour les étudiant.e.s victimes d'anxiété sociale, de troubles du spectre autistique et de difficultés d'apprentissage spécifiques, telles que la dyslexie et la dyscalculie. Les développements émergeant dans la conception robotique fournissent des robots sociaux qui sont des outils précieux pour l'apprentissage socioémotionnel (GT2- ch6 ; GT3- ch6).

Cependant, les principaux inconvénients des technologies

de l'éducation sont le manque d'interaction sociale directe, des explications inefficaces par rapport aux méthodes traditionnelles. Elles exigent aussi une forte maîtrise de soi et grande discipline de la part de l'étudiant.e (GT2-ch6). La fracture numérique au sein des pays et entre eux est une autre contrainte majeure susceptible de perpétuer les inégalités existantes.

En outre, une grande partie des résultats associés aux avantages des EdTech sont influencés par le problème des WEIRD (pays-

régions occidentaux, hautement éduqués, industrialisés, riches et démocratiques libéraux). Il y a donc un besoin de recherche et de formation des enseignant.e.s sur la façon de s'adapter et de s'aligner sur des contextes éducatifs spécifiques à travers les nations, les régions et les cultures. Il s'agit d'un problème important lorsque des données générées par des populations homogènes sont utilisées pour concevoir des interventions d'IA, ce qui pourrait entraîner des biais et des résultats imprévisibles (GT2-ch6).



KEY FINDING

2.6

L'objectif 4, cible 7, de développement

(durable des Nations Unies reste à la périphérie de la plupart des systèmes éducatifs, même si le changement climatique et autres problèmes environnementaux majeurs ont encouragé l'intensification de l'adoption de l'éducation pour le développement durable (ESD), de l'éducation à la citoyenneté mondiale (GCED) et de l'éducation environnementale. Ces matières sont pourtant traitées comme des matières « mineures » dans les programmes scolaires, avec peu ou pas de dimensions sociales et émotionnelles, ce qui conduit à une efficacité limitée de ces interventions.

Les questions de changement climatique associées à d'autres problèmes environnementaux majeurs ont encouragé l'intensification de l'adoption de l'éducation pour le développement durable (ESD), de l'éducation à la citoyenneté mondiale (GCED) et de l'éducation environnementale. Cependant, l'accent mis sur l'acquisition de connaissances avec une dimension sociale et émotionnelle restreinte a limité l'efficacité de ces interventions.

Les questions de changement climatique associées à d'autres problèmes environnementaux majeurs ont encouragé l'intensification de l'adoption de l'éducation pour le développement durable (ESD), de l'éducation à la citoyenneté mondiale (GCED) et de l'éducation environnementale. Cependant, l'accent mis sur l'acquisition de connaissances avec une dimension sociale et émotionnelle restreinte a limité l'efficacité de ces interventions.

La plupart des références à l'éducation au changement climatique concernent la sensibilisation du public plutôt

qu'une intégration dans le programme scolaire. Dans la plupart des pays, à tous les niveaux de l'éducation formelle, l'apprentissage cognitif prime sur l'apprentissage social et émotionnel et le changement de comportement. Pourtant, ceux-ci sont cruciaux pour changer les attitudes envers l'environnement (voir la fig. 2.4). Une étude de 2021 de Van Doesum et autres intitulée « La conscience sociale et la prosocialité varient à travers le monde » montre une corrélation positive entre la conscience sociale et l'indice de performance environnementale.

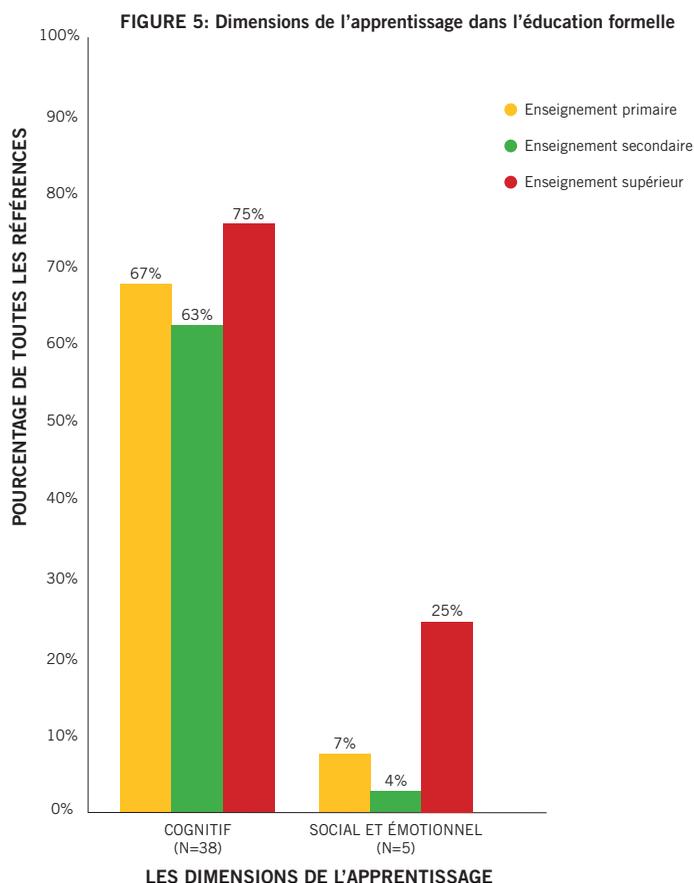


Figure 2.4 Dimensions d'apprentissage dans l'éducation formelle
Source: C Repris de l'UNESCO (2019, Fig. 5, p. 7)¹² Progrès des pays en matière d'éducation au changement climatique, de formation et de sensibilisation du public au changement climatique : une analyse des soumissions des pays dans le cadre de la Convention des Nations Unies sur le changement climatique.

¹² <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372164>

Comment ✈️

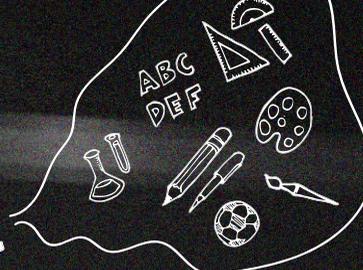
le contexte,
ainsi que les
politiques ✈️
et pratiques
éducatives, ont-
ils influencé

KEY QUESTION

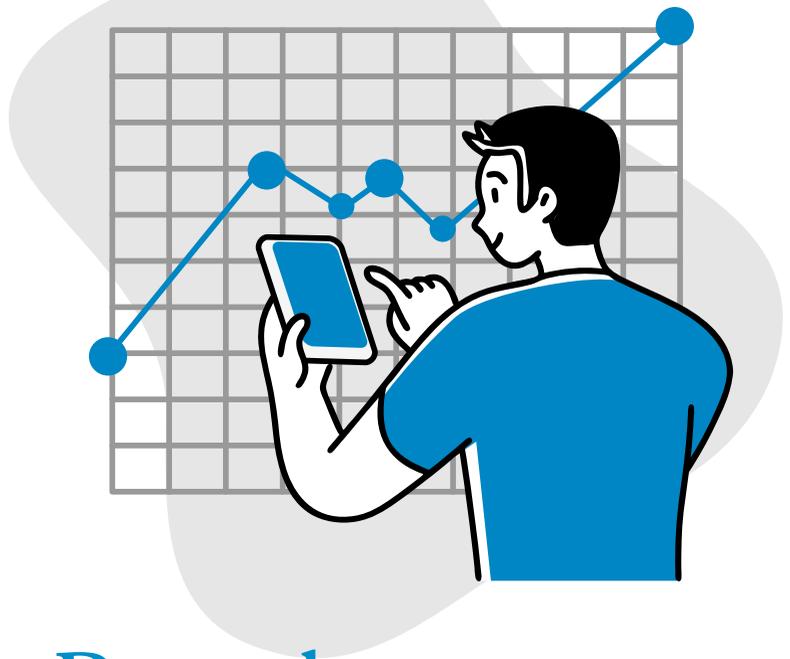
Q3

Comment le contexte, ainsi que les politiques et pratiques éducatives, ont-ils influencé « ce que nous apprenons », « comment nous apprenons », « quand nous apprenons » et « où nous apprenons » ?

*« ce que nous
apprenons », «
comment nous
apprenons »,
« quand nous
apprenons » et « où
nous apprenons » ?*



Ce que nous apprenons, (GT2-ch7, ch8 : GT3-ch4, ch5) sur les politiques et pratiques éducatives au niveau micro. Les principaux facteurs d'influence au niveau micro comprennent le programme d'études et la pédagogie, les enseignants et les évaluations.



KEY FINDING

3.1

De nombreux programmes nationaux mettent l'accent sur l'acquisition

de connaissances et non sur l'apprentissage social et émotionnel. Le premier est axé sur la littératie et la numératie à l'aide de programmes normalisés plutôt que sur des programmes localisés abordant les questions existentielles auxquelles font face les étudiant.e.s dans leur vie quotidienne.

De nombreux programmes d'éducation nationalisés mettent l'accent sur l'acquisition de connaissances axée sur la littératie et la numératie par le biais de programmes d'éducation, d'évaluations et un suivi (des enseignant.e.s) normalisés. La normalisation a éloigné l'éducation des programmes

d'éducation localisés qui traitent des questions existentielles auxquelles font face les étudiant.e.s dans leur vie quotidienne. Le renforcement des compétences sociales et émotionnelles est de plus en plus inclus, en particulier dans les pays du Nord, mais reste périphérique (GT2- ch8 ; GT3- ch4, ch5).

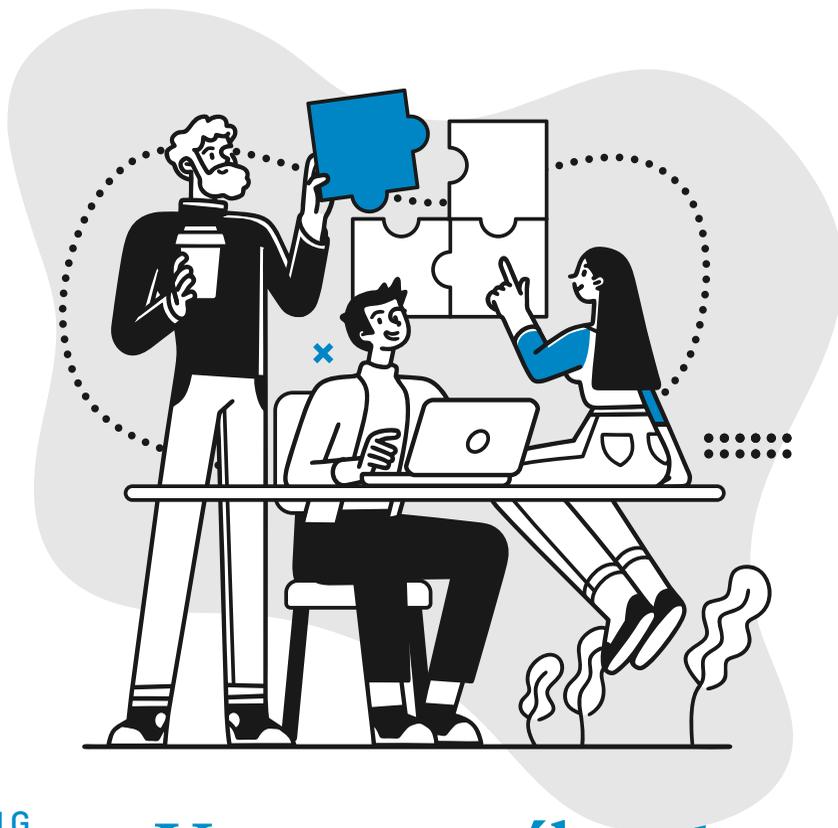
Many nationalized curricula emphasize knowledge acquisition focused on literacy and numeracy using standardized curricula, assessments, and (teacher) monitoring. Standardization has shifted education from localized curricula that address existential questions faced in students' day-to-day life. Building social and emotional competencies is increasingly included, especially in the Global North, but is still peripheral (WG2-ch8; WG3- ch4, ch5).

Le curriculum constitue, au sens large, le « contenu » ou le « quoi » de l'éducation, tandis que la pédagogie concerne « comment » le « quoi » se produit (GT2-ch8). Les programmes d'éducation et les pédagogies à travers le monde sont fortement influencés par la politique (GT2-ch3, ch8), y compris par les expériences de colonialisme (auteur, victime ou les deux), les conflits hérités (GT2-ch5, ch8), les programmes de construction de la nation (en particulier dans les États nouvellement indépendants) et la culture ou la tradition (telles qu'interprétées par les intérêts acquis dominants) (GT2-ch4, ch8). Ainsi, dans les pays anciennement occupés, la langue et les structures européennes introduites pendant la domination coloniale restent intactes dans l'éducation (GT2-ch8) malgré des recherches soulignant l'importance de l'éducation dans la langue maternelle (GT3-ch5), qui non seulement soutient l'alphabétisation mais permet l'apprentissage participatif et aide les étudiant.e.s à exprimer des idées en utilisant toute l'étendue de leur vocabulaire. L'instruction dans les langues coloniales exclut ceux qui ne maîtrisent pas cette langue, reproduisant les inégalités économiques, sociales et politiques (GT3-ch5).

Les concepts de l'économie et du néolibéralisme qui voient l'objectif de l'éducation comme étant le développement du capital humain ont de plus en plus influencé la politique, les

programmes et l'évaluation dans l'éducation (GT2-ch8). La « responsabilité » est associée à la mesure des « résultats », qui, dans l'idéal d'une économie fondée sur le savoir, mettent l'accent sur la littératie, la numératie et les sciences. La productivité et l'efficacité des enseignant.e.s sont également suivies et mesurées, via PISA, TIMSS et autres classements, poussant à leur tour un programme et une pédagogie de la performativité et de la responsabilité. La mesure est souvent confondue avec la valeur, de sorte que l'objectif principal de l'éducation est marginalisé, un effet qui est évident dans les programmes de la maternelle à l'université.

Pendant ce temps, des compétences telles que le travail en équipe, l'engagement et l'empathie ainsi que la fonction de socialisation de l'éducation sont dévalorisées. De plus, l'homogénéisation a eu pour conséquence que l'éducation est moins pertinente, réactive et réflexive pour les enseignant.e.s et les apprenant.e.s (GT2-ch8). Pourtant, l'apprentissage est intrinsèquement social, émotionnel, relationnel et affectif. Bien que l'apprentissage social et émotionnel (SEL) soit de plus en plus intégré dans les programmes à travers le monde, son évaluation formative et dynamique des apprenant.e.s est à la traîne dans la plupart des pays (GT3-ch4).



KEY FINDING

3.2

Une compréhension et un respect accrus de la diversité gagnent lentement

du terrain dans les programmes et les systèmes scolaires, mais peuvent être davantage renforcés en les intégrant dans les programmes, la pédagogie, les évaluations des apprenant.e.s et la formation des enseignant.e.s.

Les établissements d'enseignement incluent de plus en plus des études « des minorités », reconnaissant la diversité et la pluralité biologiques et surtout neurobiologiques au sein

des sociétés et minimisant l'universalité des visions du monde du groupe dominant (GT2-ch4).

En reconnaissance de la diversité et de l'inégalité,

Les établissements d'enseignement incluent de plus en plus des études « des minorités », reconnaissant la diversité et la pluralité biologiques et surtout neurobiologiques au sein des sociétés et minimisant l'universalité des visions du monde du groupe dominant (GT2-ch4).

les défenseurs appellent à l'inclusion des visions du monde des groupes minoritaires dans l'élaboration des programmes scolaires, des critères d'évaluation et de sélection et des pédagogies. Tout en défendant officiellement l'objectif d'« égalité des chances en matière d'éducation », les gouvernements accordent la priorité à différentes formes de diversité, guidés par les contextes historiques, politiques, sociaux et économiques. La

mise en œuvre des politiques varie d'une société à l'autre et peut être améliorée par un suivi efficace, un financement accru et une autonomie relative des acteurs locaux pour interpréter les politiques en fonction des circonstances locales. Les enseignant.e.s jouent un rôle essentiel, demandant des programmes de formation initiale pour enseignant.e.s bien conçus avec des formateurs d'enseignant.e.s représentant la diversité (GT2-ch4).



KEY FINDING

3.3

Les EdTech sont omniprésentes dans tous les contextes

éducatifs et se montrent très prometteuses car elles offrent la possibilité d'un apprentissage personnalisé si conçues et mises en œuvre de manière éthique, inclusive et équitable. Cette promesse revêt une importance particulière pour les personnes souffrant d'un handicap ou faisant face à des difficultés impactant leur apprentissage dans les milieux scolaires traditionnels, pour les communautés éloignées géographiquement et pour les populations dans le besoin économique.

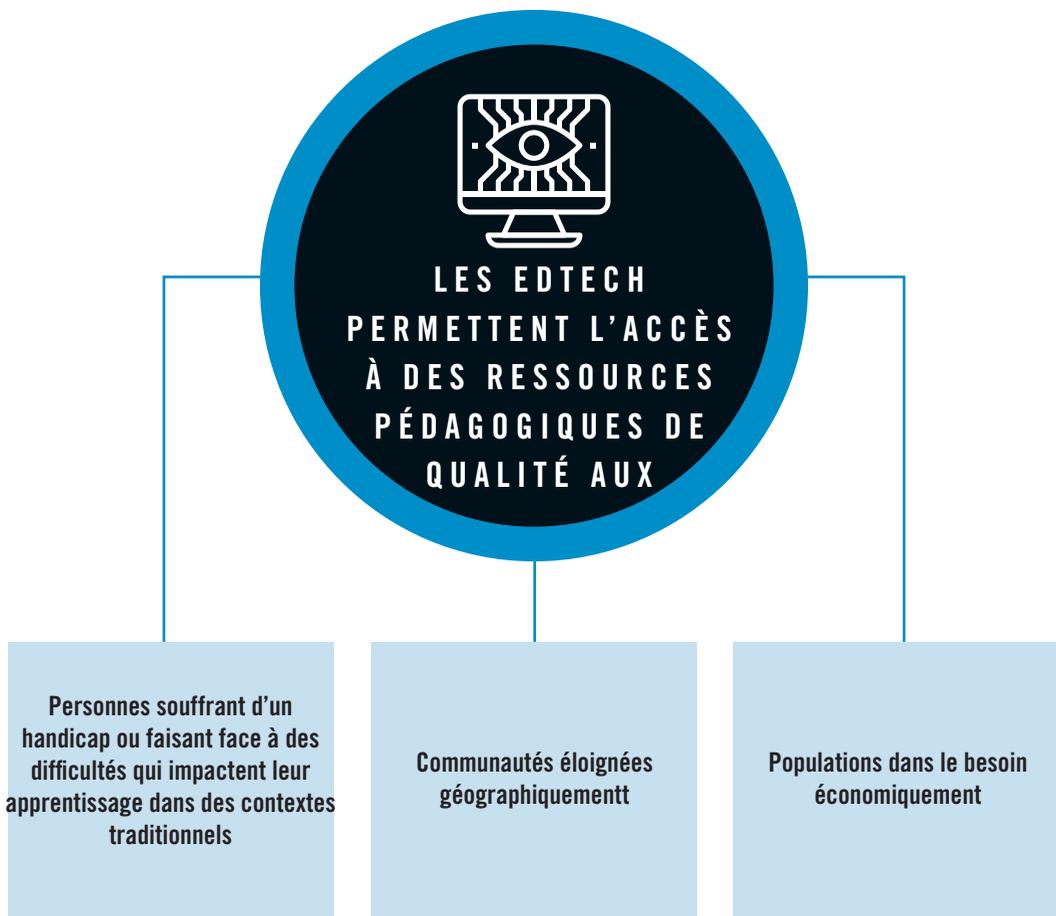


Figure 3.1. La portée des EdTech

Les EdTech, en particulier la révolution de l'éducation numérique, a eu des effets profonds sur les personnes souffrant d'un handicap ou faisant face à des difficultés impactant leur apprentissage dans les milieux scolaires traditionnels, sur les communautés éloignées géographiquement et sur les populations dans le besoin économiquement. Il y a eu une explosion de l'utilisation des EdTech pendant la pandémie de COVID-19 (GT2-ch6, ch8).

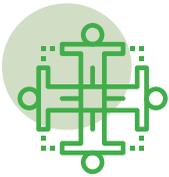
L'évolution des EdTech promet de nouvelles façons d'apprendre, donne accès à des

outils pédagogiques et renforce le rôle des enseignant.e.s et autres éducateurs dans le soutien de l'apprentissage humain, affectant le « quoi, comment et où nous apprenons », pour le meilleur et pour le pire (GT2-ch6 ; GT3 - ch3, ch6, ch7). La fig. 3.1 illustre sa portée et le tableau 3.1 présente de nouvelles méthodes d'apprentissage et de nouveaux outils pédagogiques. D'autres développements incluent les avancées en linguistique informatique, les imprimantes 3D et la robotique sociale (GT2-ch6).

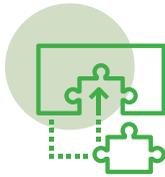
Bien que l'enseignement et l'apprentissage se déroulent traditionnellement dans une salle de classe (GT3-ch7), un changement important dans la technologie numérique transforme l'enseignement (GT2-ch8). Les méta-analyses comparant l'enseignement assisté par la technologie et les interventions pédagogiques des enseignant.e.s (par exemple les retours, les relations enseignant.e - étudiant.e, les stratégies métacognitives et l'enseignement direct) indiquent l'ampleur de l'effet dans l'apprentissage qui est environ deux fois

plus importante pour les interventions de qualité de enseignant.e.s. L'ampleur de l'effet de l'apprentissage entièrement en ligne est similaire à l'apprentissage en présentiel, tandis que pour l'apprentissage hybride elle est supérieure à celle de l'apprentissage uniquement en présentiel (GT2-ch6). Cependant, les nombreux atouts des EdTech s'accompagnent d'aspects négatifs qui, s'ils ne sont pas pris en compte, entraveront l'efficacité et l'utilisation équitable des EdTech (GT2-ch6) (voir la fig. 3.2)

LES ATOUS



La création de liens entre apprenant.e.s à travers les distances géographiques



Un apprentissage personnalisé



Des systèmes de tutorat adaptatifs utilisant l'intelligence artificielle (IA)

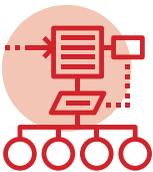


Des modèles hybrides d'enseignement en présentiel et à distance

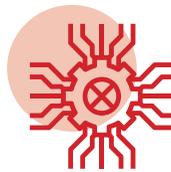


Les outils EdTech tels que jeux, plateformes de dialogue virtuel, options d'optimisation de la recherche de contenu

LES ASPECTS NÉGATIFS



Un biais algorithmique dans les plates-formes de langue alimentées par l'IA



L'élargissement de la fracture numérique menant à des résultats inévitables



La mauvaise qualité et la désinformation



La protection de la vie privée

Figure 3.2. Les atouts et les aspects négatifs des EdTech

QU'EST-CE QUE C'EST ?

QUELS SONT SES AVANTAGES ?

Formation en présentiel et à distance/ Formation des enseignant.e.s virtuelle

 <p>Modèles d'apprentissage hybride</p>	<p>Apprentissage collaboratif assisté par ordinateur (CSCL)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - enrichit les interactions d'apprentissage - crée des opportunités de partage et de construction des connaissances en groupes (GT2-ch6).
 <p>Systèmes intelligents de tutorat adaptatif personnalisé</p>	<p>Enregistre les connaissances, les compétences et les caractéristiques psychologiques des étudiant.e.s, utilise ces informations pour générer des réponses adaptatives visant à aider les étudiant.e.s à apprendre ou à rester impliqué.e.s</p>	<ul style="list-style-type: none"> - gains d'apprentissage prometteurs par rapport aux activités d'apprentissage conventionnelles comme assister à des cours ou lire - évalue de manière rigoureuse, continue et furtive les progrès/ le niveau des étudiant.e.s en fournissant des informations opportunes aux différentes parties prenantes
 <p>Educational Games</p>	<p>Fournit une évaluation basée sur l'intelligence artificielle dans les systèmes de tutorat</p>	<ul style="list-style-type: none"> - succès mitigé dans l'amélioration de l'apprentissage mais la poursuite de l'ingénierie et de la recherche est prometteuse (GT2-ch6)
 <p>Video-Conference Platforms</p>	<p>Une alternative ou un complément aux salles de classe en présentiel</p>	<ul style="list-style-type: none"> - peut atteindre des régions éloignées - relie les personnes et les idées à travers le temps et l'espace menant à un apprentissage et à un engagement local/ communautaire

Tableau 3.1. Nouvelles méthodes d'apprentissage et outils pédagogiques



KEY FINDING

3.4

Le lieu où nous apprenons a des conséquences sur ce que nous apprenons et comment nous apprenons, dans certains cas au-delà du programme prévu, de l'évaluation de l'apprenant.e ou des objectifs de l'éducation. Inversement, les idées sur ce que nous apprenons et sur la manière dont nous apprenons (le mieux) influencent également le lieu où nous apprenons (GT2- ch5, ch6, ch8 ; GT3- ch3, ch7).

Le lieu où nous apprenons influence ce que nous

apprenons et comment nous apprenons, dans certains cas au-delà du programme prévu, de l'évaluation de l'apprenant.e ou des objectifs de l'éducation. Des salles de classe flexibles et/ou ouvertes permettant l'apprentissage et l'autonomie en groupe améliorent la coopération entre étudiant.e.s, l'apprentissage cognitif, l'engagement et le bien-être des étudiant.e.s.

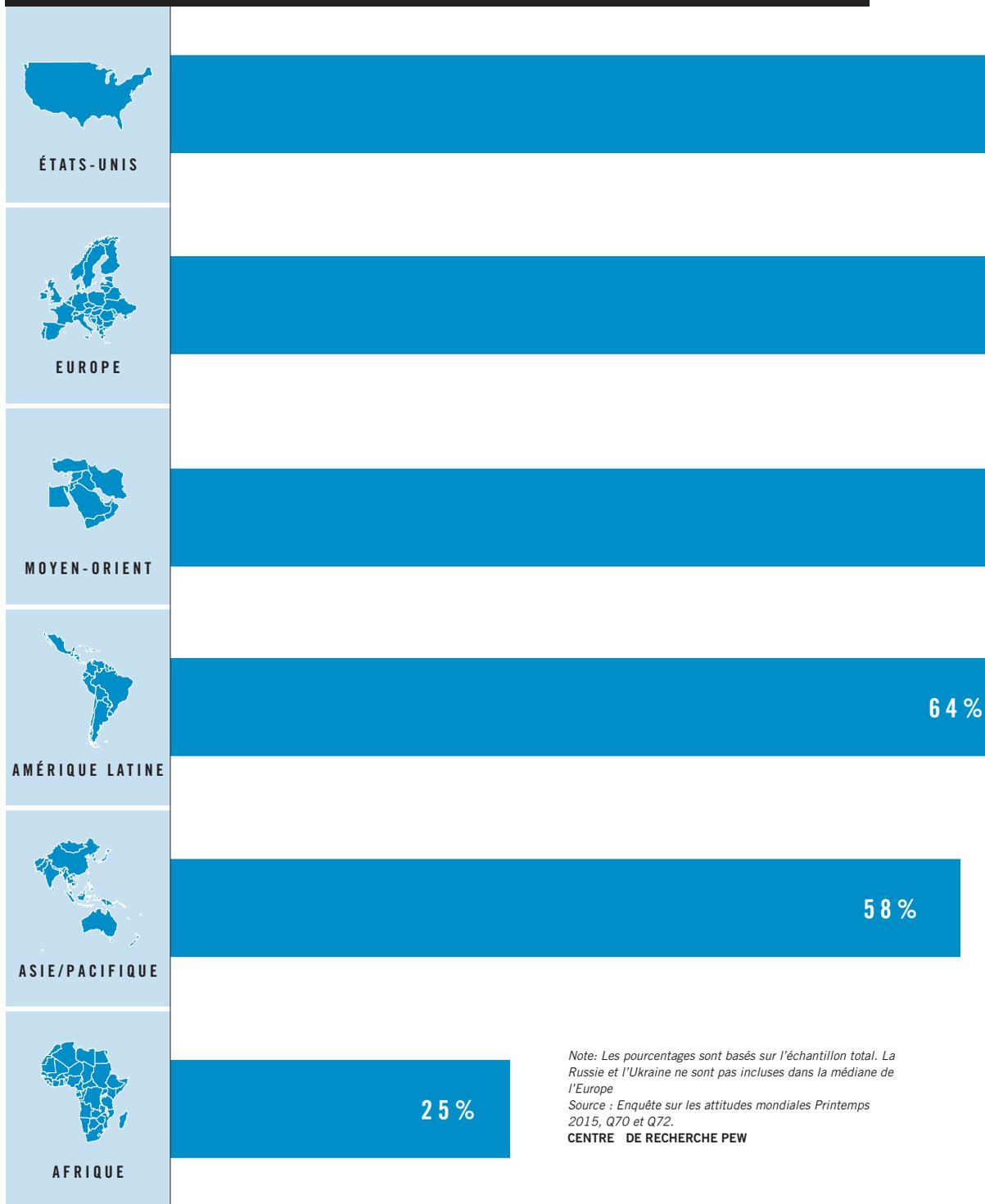
Le lieu où nous apprenons a des conséquences sur ce que nous apprenons et comment nous apprenons, dans certains cas au-delà du programme prévu, de l'évaluation de l'apprenant.e ou des objectifs de l'éducation. Inversement, les idées sur ce que nous apprenons et sur la manière dont nous apprenons (le mieux) influencent également le lieu où nous apprenons (GT2- ch5, ch6, ch8 ; GT3- ch3, ch7).

Le lieu où l'enseignement se déroule (c'est-à-dire l'espace d'apprentissage, qu'il soit bâti, naturel ou numérique (voir la

conclusion principale 3.3), est important pour ce que nous apprenons et comment nous apprenons – apprentissage cognitif, socio-émotionnel ou comportemental – intentionnellement ou non. Qui a accès à différents types d'espaces d'apprentissage limite ou permet également ce qui peut être appris. Les inégalités de race, de colonisation, de région, de genre, de revenu, d'aptitudes et d'autres facteurs déterminent l'accès à divers types d'espaces d'apprentissage bâtis, naturels et numériques, et donc l'accès des personnes à l'apprentissage

LES UTILISATEURS D'INTERNET PRÉDOMINENT DANS TOUTES LES RÉGIONS, SAUF EN AFRIQUE

Médianes régionales des adultes qui utilisent Internet au moins occasionnellement ou qui déclarent posséder un smartphone.



Note: Les pourcentages sont basés sur l'échantillon total. La Russie et l'Ukraine ne sont pas incluses dans la médiane de l'Europe

Source : Enquête sur les attitudes mondiales Printemps 2015, Q70 et Q72.

CENTRE DE RECHERCHE PEW

et leurs expériences en la matière (**GT3-ch7**).

Au cours des 30 dernières années, la conception de l'école s'est largement inspirée de la psychologie et des neurosciences et vise à améliorer les progrès scolaires par le biais de la lumière, du son, de la température et de la qualité de l'air. La conception actuelle l'école est sensible aux interfaces entre le climat, la culture, les matériaux naturels et les méthodes d'enseignement contemporaines afin de faire de l'éducation un objectif de développement durable et d'inclure diverses populations (notamment, les personnes souffrant d'un handicap et les populations autochtones). Cependant, l'éducation est de plus en plus commercialisée et les universités, en particulier, se distinguent visuellement et commercialement, faisant passer le bâtiment scolaire d'un lieu d'apprentissage à un lieu commercial. (**GT3- ch7**). L'évaluation de l'ISEE fait état d'un intérêt marqué pour la recherche sur la façon dont les environnements bâtis peuvent influencer les résultats scolaires. La recherche révèle que la conception des écoles peut avoir une incidence sur l'apprentissage, notamment sur la réussite scolaire, l'engagement, la perception des interactions entre étudiant.e.s et enseignant.e.s, les compétences interpersonnelles, le bien-être et les comportements (**GT3-ch7**). Ainsi, des salles de classe plus flexibles et/ou ouvertes,

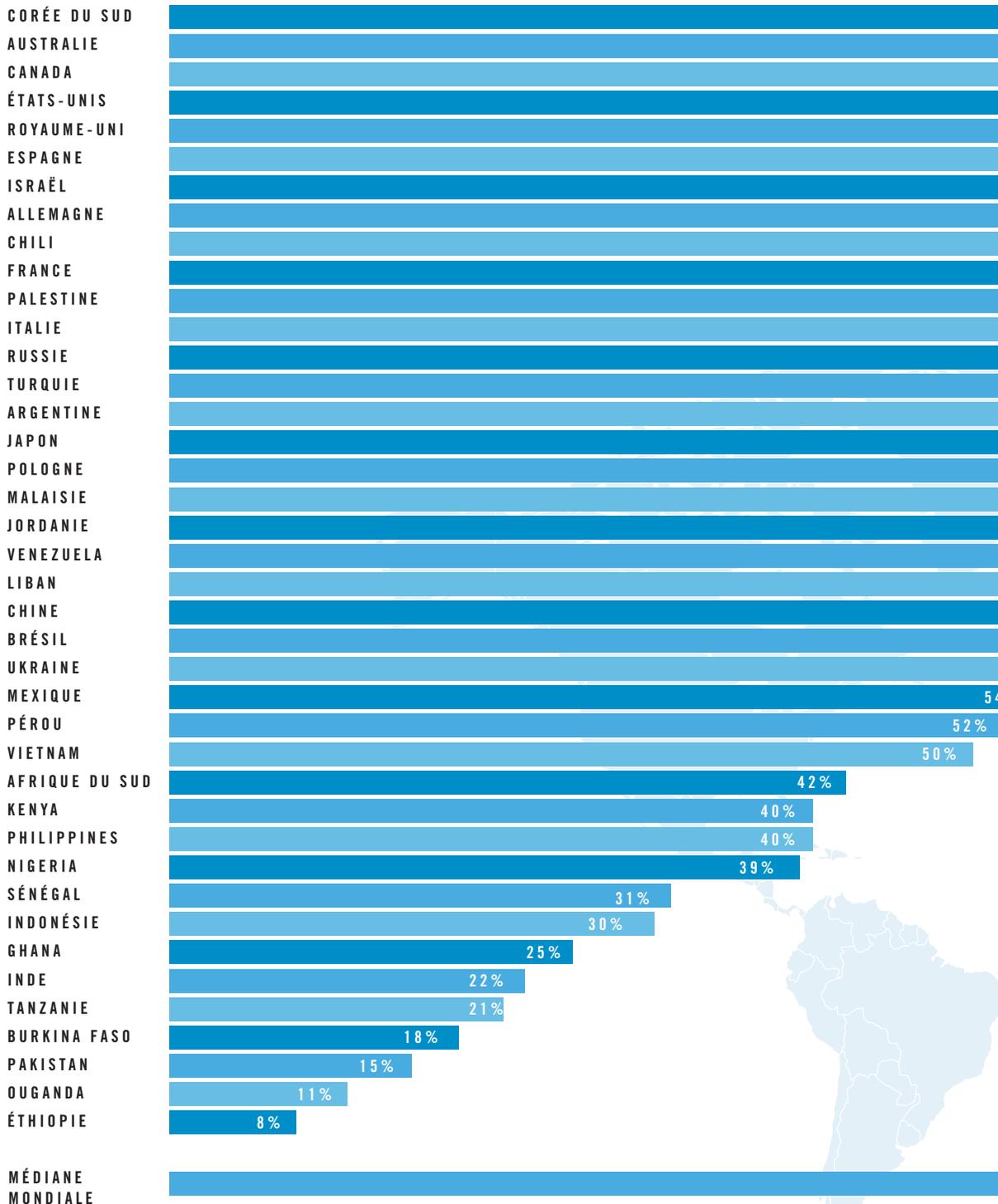
qui permettent l'apprentissage en groupe et la coopération et améliorent l'autonomie des étudiant.e.s, sont associées à un meilleur apprentissage cognitif, à l'engagement des étudiant.e.s et au bien-être (**GT3- ch7**). Il existe des preuves initiales, mais limitées, que les écoles conçues de manière durable peuvent agir comme des outils pédagogiques qui influencent les attitudes et les comportements environnementaux des enfants (**GT3- ch7 ; GT2- ch8**). Cependant, la causalité est difficile à déterminer, les preuves manquant, étant limitées au 20ème siècle, à l'architecture scolaire et aux pays du Nord. En outre, les expériences d'apprentissage sont souvent conçues pour se dérouler dans ou en relation avec environnement naturel ou non bâti, y compris l'apprentissage en plein air et celui lié à l'environnement, l'apprentissage communautaire et celui lié au lieu, l'apprentissage inter-espèces (c'est-à-dire animal) et l'apprentissage indigène lié à la terre. Ces apprentissages dépassent souvent les programmes d'éducation formelle et non informelle en fournissant des apprentissages involontaires ou cachés tirés des manières dont les apprenant.e.s interagissent implicitement avec les lieux et le monde qui les entourent (**GT3- ch7**).

89 %

80 %

72 %

LA PLUPART DES ADULTES DANS LES ÉCONOMIES AVANCÉES UTILISENT INTERNET, MAIS MOINS DANS LES PAYS EN DÉVELOPPEMENT



Les adultes qui utilisent Internet au moins occasionnellement ou qui déclarent avoir un smartphone

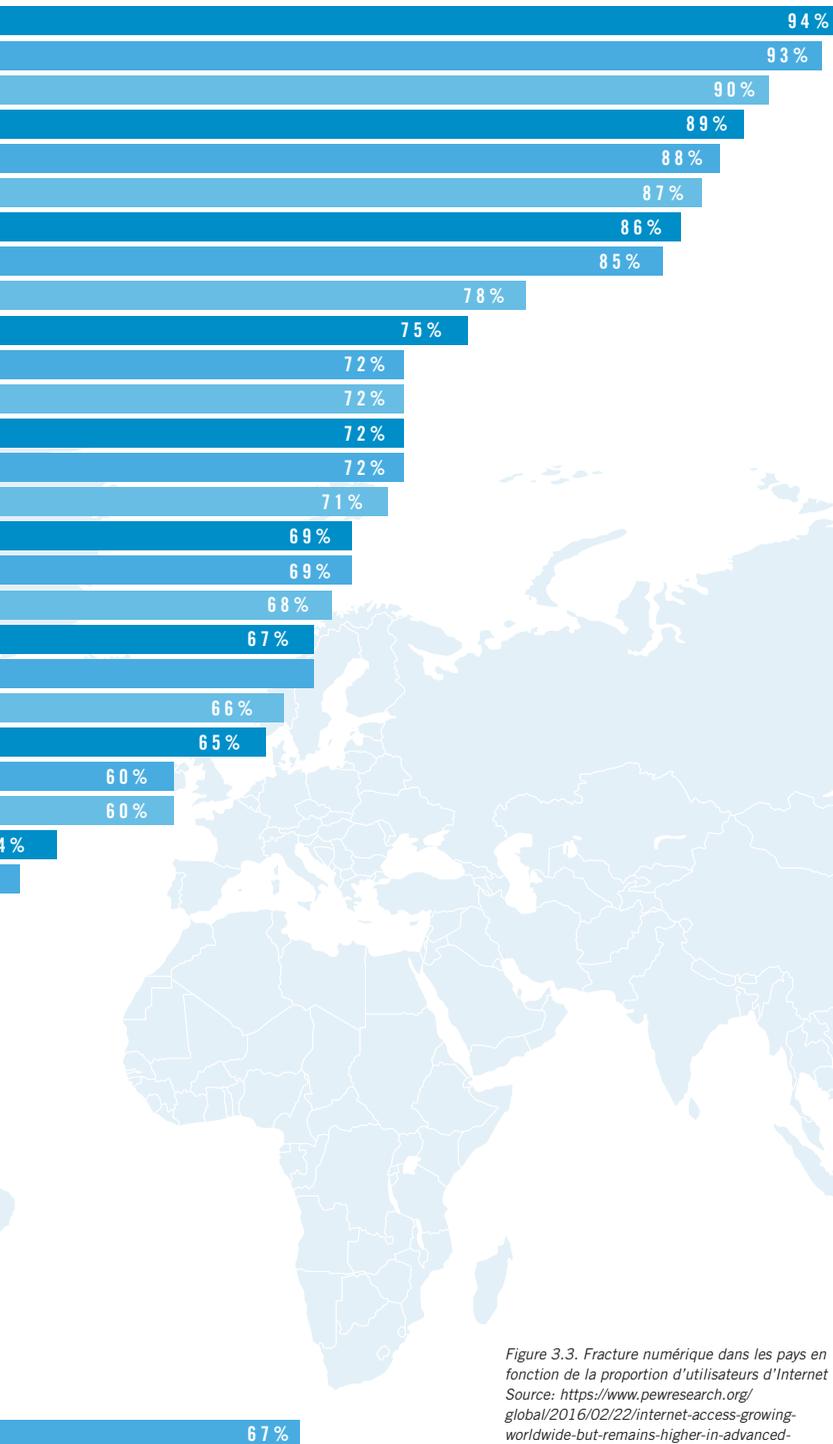


Figure 3.3. Fracture numérique dans les pays en fonction de la proportion d'utilisateurs d'Internet
 Source: <https://www.pewresearch.org/global/2016/02/22/internet-access-growing-worldwide-but-remains-higher-in-advanced-economies/technology-report-02-08/>

Ces connaissances de base ont de nombreuses implications pour la politique et la pratique éducatives en ce qui concerne le “meilleur endroit” pour l'apprentissage, les résultats et la remise en question des hypothèses selon lesquelles tous les types d'apprenant.e.s peuvent être engagé.e.s de la même manière dans les pratiques existantes (GT3-ch5, ch4).

La pandémie de COVID-19 a mis en avant l'apprentissage dans le monde numérique. Les étudiant.e.s se connectent les uns aux autres depuis leur domicile par le biais de téléphones portables, d'ordinateurs, de tablettes et même de télévisions. Les impacts restent à déterminer mais des études suggèrent des résultats prometteurs si les principes de conception universelle sont adoptés. (GT2-ch6).

COMMENT REPENSER L'ÉDUCATION POUR FAVORISER AU MAXIMUM L'ÉPANOUISSMENT HUMAIN ?

KEY QUESTION

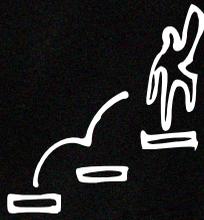
04

Comment repenser
l'éducation pour favoriser au
maximum l'épanouissement
humain ?



HUMANITY

L'ÉPANDUISSE- MENT HUMAIN ?





KEY FINDING

4.1

L'éducation en tant qu'activité de relation sociale offre une voie au développement de l'épanouissement humain.

Une éducation pour l'épanouissement humain doit être malléable et adaptable pour répondre aux besoins de l'individu tout en reconnaissant les conditions sociétales et écologiques.

Une éducation pour l'épanouissement humain doit être malléable et adaptable pour répondre aux besoins de l'individu tout en reconnaissant les conditions sociétales et écologiques (GT3-ch4, ch5, ch2; GT2-ch7).

Le processus de transformation de soi implique de bien vivre en tant qu'être humain dans la société et de développer de manière optimale son potentiel (Fig4.1). L'éducation contribue à ces deux aspirations en veillant

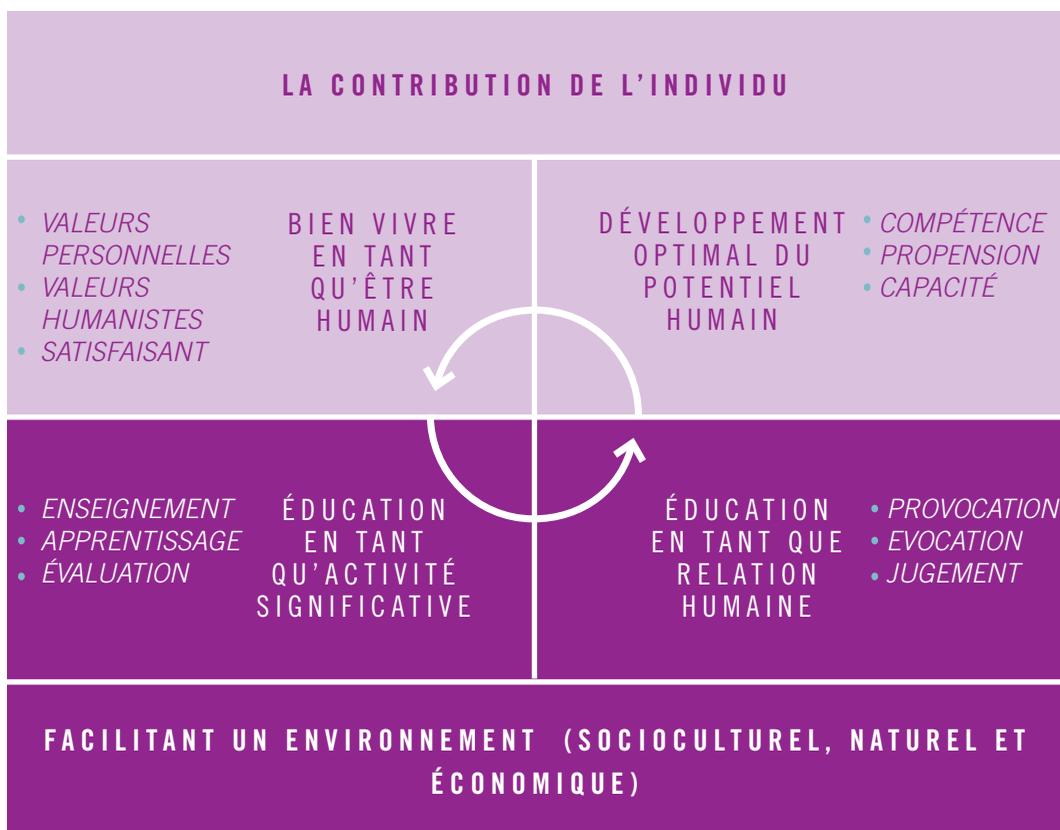


Figure 4.1. L'éducation en tant qu'activité significative et relation humaine pour l'épanouissement humain

L'éducation en tant qu'activité de relation sociale offre une voie au développement de l'épanouissement humain. Une éducation pour l'épanouissement humain doit être malléable et adaptable pour répondre aux besoins de l'individu tout en reconnaissant les conditions sociétales et écologiques.

à ce que l'éducation soit une activité significative et une relation humaine sociale. L'épanouissement humain peut être favorisé par une formation explicite (enseignement et apprentissage) sur les compétences socio-émotionnelles (GT3-ch4) telles que l'empathie, la pleine conscience et la compassion en conjonction (en insistant sur la conjonction) avec des compétences cognitives telles que la numératie et la littératie (GT1- ch3). L'apprentissage et le développement de ces

compétences se réalisent par une pratique structurée au fil du temps. (GT1- ch3).

L'épanouissement implique la communauté - c'est une quête interpersonnelle et non individuelle (GT1- ch3). La recherche nous informe que nous ne pouvons pas nous épanouir ou prospérer en nous isolant de la communauté ou en ignorant nos responsabilités envers les autres. Cette idée repose sur l'interdépendance fondamentale entre notre propre bonheur et celui des autres. (GT1- ch3, ch1, ch2, ch5; GT3-ch4).



KEY FINDING

4.2

Le contexte influence fortement (et est influencé par)

l'éducation et l'apprentissage et peut soit faire dérailler, soit favoriser l'éducation pour l'épanouissement humain. Par conséquent, les facteurs politiques, sociaux, culturels, institutionnels et technologiques doivent être compris lors de la conception d'une éducation afin de minimiser les résultats négatifs non voulus et atteindre l'objectif de l'épanouissement humain.

Une gamme de facteurs contextuels (politiques, sociaux, culturels, institutionnels, environnementaux, technologiques) influencent l'interprétation des divers objectifs de l'éducation et la capacité des systèmes éducatifs à atteindre ces objectifs. (GT 2-ch1)

Une gamme de facteurs contextuels (politiques, sociaux, culturels, institutionnels, environnementaux, technologiques) influencent l'interprétation des divers objectifs de l'éducation et la capacité des systèmes éducatifs à atteindre ces objectifs. (GT 2-ch1)

Le contexte (écologique, politique, culturel, social et économique) façonne, et est façonné par, diverses conceptions de ce que signifie mener une vie épanouie. Ces facteurs contextuels jouent également un rôle déterminant dans la manière dont l'éducation est

structurée pour répondre à ces objectifs et aspirations sociétaux (GT2-ch1).

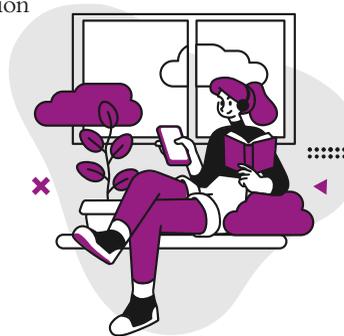
Les systèmes éducatifs ne sont pas, et ne peuvent pas être, séparés de leur contexte social ou être hors de celui-ci, mais auront toujours tendance à le refléter (GT2-ch2). Ils reflètent donc les hypothèses culturelles et éthiques dominantes concernant l'organisation de la société. Le contexte peut soit faire dérailler soit favoriser l'éducation pour l'épanouissement humain et doit donc être compris lors de la conception d'une éducation pour l'épanouissement humain afin de minimiser les résultats négatifs non voulus (GT2-ch1, ch5, ch8, ch9) .

Toutefois, si nous reconnaissons

que l'éducation ne consiste pas seulement à acquérir des "compétences" en matière de littératie et de numératie (bien que cela soit crucial), mais qu'il s'agit également d'aider les jeunes à devenir des membres responsables, engagés et épanouis de la société, alors la possibilité de concevoir une éducation pour l'épanouissement humain qui reflète les aspirations et les préférences de la société au fil du temps pourrait devenir une réalité (GT2-ch1, ch 8;GT1-ch2,4; GT3-ch4)
La réalisation d'une telle vision

dépend largement de la mesure dans laquelle nous sommes capables de créer des contextes socio-économiques et politiques dans lesquels l'éducation en tant qu'épanouissement humain peut réussir (GT2-ch1).

Cette réalité apparaît lorsque l'interaction dynamique entre le contexte influençant l'éducation et l'éducation influençant le contexte produit une spirale ascendante vers l'épanouissement individuel et sociétal en vue d'un monde pacifique et durable..



KEY FINDING

4.3

Les fonctions cognitives, socio- émotionnelles et

métacognitives doivent être intégrées dans les programmes d'études et la pédagogie et doivent être ancrées dans les questions locales et mondiales complexes liées à la politique, à l'économie, à la diversité culturelle et à la durabilité environnementale. Favoriser une relation symbiotique entre la cognition, la métacognition et l'apprentissage socio-émotionnel dans les systèmes éducatifs est essentiel pour activer et réaliser les sept piliers de l'apprentissage : apprendre à connaître, apprendre à penser, apprendre à faire, apprendre à être, apprendre à devenir, apprendre à vivre ensemble et apprendre à vivre avec la nature.

Les fonctions socio-émotionnelles et métacognitives doivent être intégrées dans les programmes d'études et la pédagogie et doivent être ancrées dans les questions locales et mondiales complexes liées à la politique, à l'économie, à la diversité culturelle et à la durabilité environnementale. La promotion d'une relation symbiotique entre la cognition et l'apprentissage socio-émotionnel dans les systèmes éducatifs est essentielle pour activer et réaliser les sept piliers de l'apprentissage.

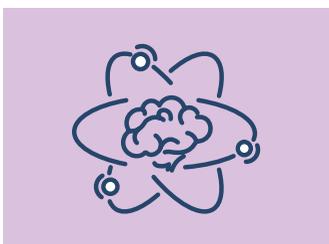
Curricula and pedagogies should be broadened to include social-emotional learning, self-regulation and motivational processes, and should be grounded in complex local and global issues related to politics, economics, cultural diversity, and environmental sustainability. Fostering a symbiotic relationship between cognition and social-emotional learning in education systems is key to activating and achieving the seven pillars of learning.

Privilégier le capital humain et les performances scolaires dans l'éducation peut nuire à l'épanouissement humain. La recherche actuelle sur le cerveau au niveau des systèmes (ou une approche qui engage l'ensemble du cerveau) ne révèle aucune distinction claire entre la cognition, la métacognition et l'émotion : elles sont interdépendantes et influencées par des facteurs culturels (tels que les valeurs, les systèmes de croyance et les pratiques) et environnementaux (tels que le statut socio-économique). (GT3-ch4, ch3). L'apprentissage est une interaction de processus cognitifs, métacognitifs et émotionnels multidimensionnels qui sont essentiels à l'apprentissage scolaire, social et émotionnel. Il s'agit notamment de la mémoire de travail, de la motivation, de la récompense, de l'attention sélective, des processus visuels et auditifs, de la fonction exécutive, de la régulation des émotions, de

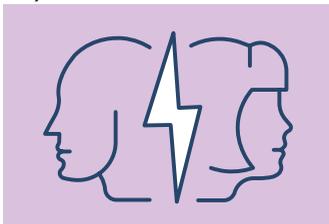
la conscience et de la réflexion (GT2- ch9). Par conséquent, les programmes d'études et les pédagogies doivent nourrir simultanément les domaines socio-émotionnels, métacognitifs et cognitifs (approche qui engage l'ensemble du cerveau) en incluant les éléments suivants.



1. Développer les compétences socio-émotionnelles, y compris l'empathie pour la terre que nous partageons comme une extension de l'empathie pour l'autre, en reliant la résilience individuelle et communautaire à la résilience environnementale. (GT1- ch3; GT2- ch8). Plus précisément, l'apprentissage socio-émotionnel favorise la compréhension des défis complexes de la politique, de l'économie, de la diversité culturelle et de la durabilité environnementale. Cela peut permettre de prendre conscience du lien entre des problèmes tels que la dégradation de l'environnement, la perte de biodiversité, les pandémies comme la COVID-19, les sécheresses qui provoquent de grandes famines, et autres défis humains tels que le changement climatique et la peur et l'anxiété liées au climat, qui touchent les jeunes du monde entier (GT2-ch2).



2. Développer les fonctions métacognitives fondamentales qui développent l'autorégulation (fonctions exécutives et "apprendre à apprendre"), les comportements motivants et adaptatifs (tel qu'un esprit de croissance) et l'autonomie pour améliorer la résilience et les opportunités d'apprentissage (GT3- ch3) favoriser la consolidation de la paix (GT2- ch5).



3. Le contenu est important et nous ne devons pas manquer de veiller à ce que les apprenant.e.s construisent également leur développement futur sur les compétences fondamentales de la numératie et de la littératie, qui sont donc également essentielles au développement et à l'épanouissement humains (GT3-ch5). Cependant, nous devons rester conscients de la manière dont les programmes scolaires peuvent non seulement contribuer, mais aussi miner radicalement, à la poursuite de

la paix, de la durabilité et de l'épanouissement humain (GT2- ch1, ch3, ch4, ch6). Le contenu des programmes scolaires peut jouer un rôle crucial en remettant en question ou en critiquant les normes établies et en libérant les esprits, mais il peut aussi servir à légitimer et à renforcer un ordre social et politique injuste en bornant les esprits et en attisant le ressentiment et la haine. (GT2- ch5).

Les résultats de la recherche ont permis de dégager sept piliers d'apprentissage qui semblent être à la base de l'épanouissement humain. Il s'agit de : apprendre à connaître, apprendre à penser, apprendre à faire, apprendre à être, apprendre à devenir, apprendre à vivre ensemble et apprendre à vivre avec la nature. Un programme d'études comprenant six domaines apparaît comme le minimum pour activer ces sept piliers, en mettant fortement l'accent sur le fait que ces piliers sont reliés entre eux et qu'ils sont atteints grâce à une approche interconnectée combinant l'apprentissage cognitif, social et émotionnel dans le système éducatif (GT1- ch2, ch4, ch5; GT3- ch4, ch5).

KEY FINDING

4.4

A Il convient d'adopter une perspective culturelle

plus large, qui permette de tirer parti des expériences d'apprentissage d'apprenant.e.s de différentes régions du monde, pour informer l'éducation et l'apprentissage, tout en réduisant au minimum les influences sociales qui renforcent les stéréotypes sexistes, raciaux, religieux et autres.

Il est nécessaire d'adopter une perspective culturelle plus large et mieux adaptée et de prendre conscience de la nature de l'apprentissage et de l'épanouissement qui dépend de la culture.

La culture guide la maturation du cerveau, module l'effet de l'environnement sur l'apprentissage (GT3- ch4 ; GT3- ch2 ; GT2- ch7) et influence les compétences scolaires (telles que les différents systèmes numériques et d'écriture) à travers le monde. (GT3- ch5).

L'épanouissement humain dépend également de la culture (GT1- ch2). Or, les comptes-rendus sur le développement de l'enfant sont eurocentriques et occidentaux, ce qui met en évidence la dynamique politique et de pouvoir qui entoure les connaissances scolaires. D'ailleurs, la majorité des recherches se concentrent sur les enfants d'Amérique du Nord et d'Europe, alors que moins de 10 % des enfants dans le monde y sont nés. De plus, la plupart des écoles traditionnelles fonctionnent selon la culture

dominante (à savoir la langue d'enseignement, le programme scolaire, les modèles d'interaction interpersonnelle, certaines visions du monde), sous-estimant les « autres » et désavantageant leurs enfants. (GT2- ch 4; GT3- ch5).

Une réorganisation des programmes d'études vers des écosystèmes d'apprentissage hybride est nécessaire. Les écosystèmes d'apprentissage hybride relient les questions existentielles auxquelles sont confrontées l'école et la communauté au sens large à des actions pratiques et locales. En cherchant une approche plus humanisée de l'éducation, l'apprentissage hybride respecte et reconnaît les connaissances traditionnelles, notamment, des peuples indigènes, de l'ascendance et du dialogue intergénérationnel comme étant essentiels à la durabilité. Il s'oppose à l'oppression ethnique, raciale, de genre et de classe ainsi qu'à la discrimination fondée sur la capacité physique, l'âge et l'exploitation du travail humain et de l'environnement.

Il est nécessaire d'adopter une perspective culturelle plus large et mieux adaptée et de prendre conscience de la nature de l'apprentissage et de l'épanouissement qui dépend de la culture.

Il met l'accent sur le fait de faire de meilleures choses dans la vie plutôt que de faire de meilleures choses pour le marché. (GT2- ch8). Les enseignant.e.s sont ici des acteurs essentiels, des partenaires

dotés d'une expertise qui doivent être consulté.e.s et impliqué.e.s dans la préparation du programme scolaire (GT2- ch8).



KEY FINDING

4.5

Il faut concevoir et mettre en œuvre une

évaluation formative et dynamique de l'apprenant.e qui encourage le retour d'information continu pour reconnaître et accroître le potentiel de l'apprenant.e.

L'évaluation de l'apprenant.e devrait passer d'un test standardisé et sommatif à un test formatif et dynamique afin de reconnaître et d'accroître le potentiel, d'éviter d'enraciner l'inégalité des chances pour les groupes minoritaires et les apprenant.e.s différent.e.s, et de réduire le stress lié aux tests et son impact sur la santé mentale.

Les évaluations sommatives et standardisées des apprenant.e.s (y compris les évaluations à grande échelle comme le PISA) sont injustes pour les enfants défavorisés et immigrés (voir la conclusion principale 1.4). Pour réimaginer l'éducation, il faut passer à des tests formatifs et dynamiques qui favorisent l'épanouissement en mettant l'accent sur la croissance

L'évaluation de l'apprenant.e devrait passer d'un test standardisé et sommatif à un test formatif et dynamique afin de reconnaître et d'accroître le potentiel, d'éviter d'enraciner l'inégalité des chances pour les groupes minoritaires et les apprenant.e.s différent.e.s, et de réduire le stress lié aux tests et son impact sur la santé mentale.

individuelle et relative, sur la base d'une collaboration entre l'enseignant.e et l'étudiant.e pour améliorer l'apprentissage continu (GT2- ch9). L'évaluation dynamique (GT3- ch5) mesure le potentiel d'apprentissage des étudiant.e.s, ce qui permet d'individualiser et de reconnaître les différentes trajectoires d'apprentissage (GT3- ch5), y compris celles des enfants ayant des difficultés d'apprentissage (GT3- ch6), et est donc en phase avec

l'accent sur la potentialité de l'apprenant.e. (GT1- ch2). Les données comportementales, psychologiques et neurales issues des neurosciences éducatives peuvent aider à comprendre les mécanismes qui sous-tendent l'apprentissage et contribuer à la conception d'évaluations formatives réussies. (GT2- ch9).



KEY FINDING

4.6

Concevoir et mettre en œuvre des

politiques d'éducation inclusive en investissant dans l'identification précoce (ou le dépistage) des apprenant.e.s à risque, la formation des enseignant.e.s et les technologies de l'éducation.

Inclusive education policies need to be improved and implemented better by investing in early identification (or screening) of at-risk individuals, teacher-training, and EdTech.

Le développement et l'apprentissage d'un.e apprenant.e. varient d'un individu à l'autre car ils impliquent des interactions dynamiques entre les

Les politiques d'éducation inclusive doivent être améliorées et mieux mises en œuvre en investissant dans l'identification (ou le dépistage) précoce à risque, la formation des enseignant.e.s et les technologies de l'éducation.

influences neurobiologiques, cognitives, socio-émotionnelles, environnementales et culturelles. (GT3- ch5). Les difficultés d'apprentissage sont également complexes et hétérogènes (GT3-ch6). Les différences individuelles en matière d'éducation sont souvent dues à l'intersection de facteurs sociétaux généraux et de la biologie (tels que l'inégalité économique dictée par les politiques et ses effets sur le cerveau)(GT3- ch 3, ch6; GT2-ch7), c'est-à-dire que, les résultats scolaires ne peuvent être prédits par un seul facteur. La recherche et les politiques devraient examiner les facteurs d'interaction (les facteurs neurobio-psycho-sociaux, voir GT3- ch3 ; le contexte sociétal plus large, voir (GT2- ch7) qui influencent les différences individuelles dans le niveau d'éducation. L'objectif de l'éducation devrait être d'aider chaque étudiant.e à atteindre son plein potentiel (GT3- ch6), guidé par trois questions primordiales pour développer une stratégie d'intervention appropriée pour chaque apprenant.e (voir Figure 4.4).

Malgré la reconnaissance mondiale de l'importance d'une approche inclusive de l'éducation, la

manière dont les troubles de l'apprentissage sont identifiés et la mesure dans laquelle ils le sont varient d'un pays à l'autre et au sein d'un même pays. Aucun consensus n'a été atteint quant à savoir s'il faut des écoles spécialisées ou des écoles inclusives pour une éducation équitable. En outre, les enseignant.e.s manquent souvent de compétences, d'expertise et d'outils pour reconnaître et répondre aux besoins des étudiant.e.s présentant des troubles/différences ou des difficultés (d'apprentissage) (GT2- ch4 ; GT2- ch7 ; GT3- ch6), et il est donc nécessaire d'améliorer la formation des enseignant.e.s (voir la conclusion principale 4.9).).

Il faudrait soutenir la poursuite du développement et l'utilisation des technologies de l'éducation (conclusion principale 2.5) car les technologies numériques de soutien à l'apprentissage se sont avérées efficaces pour aider les enfants ayant des besoins éducatifs particuliers (GT3-ch6 ; GT2- ch6). Cependant, il doit y avoir un équilibre sain entre les technologies numériques de soutien et les activités normales de classe.



Figure 4.2. Les trois questions fondamentales pour guider l'apprentissage des enfants

L'identification précoce (ou le dépistage) des individus qui risquent d'obtenir de mauvais résultats scolaires est nécessaire pour identifier les apprenant.e.s qui ont besoin d'un soutien supplémentaire et pour leur fournir ensuite l'instruction et l'intervention appropriées afin d'améliorer les trajectoires de l'épanouissement humain tout au long de la vie (GT3- ch6). Actuellement, c'est "l'approche de l'échec" qui prédomine plutôt que des approches préventives ou proactives.

Des recherches récentes soutiennent une approche précoce et ciblée, comme dans le cadre de l'IDEA (2004) (la loi de 2004 sur l'éducation des individus souffrant d'un handicap), le modèle de réponse à l'intervention (RtI) se fait en trois étapes : l'évaluation de l'apprenant, l'instruction et l'intervention (GT3- ch6) et implique un dépistage systématique de tous les jeunes étudiant.e.s pour les prédicteurs précoces de la réussite scolaire.



KEY FINDING

4.7

Concevoir et mettre en oeuvre des outils

et des processus en matière de technologies de l'éducation tenant compte d'une utilisation éthique de l'intelligence artificielle (IA) qui reconnaît les différences individuelles et y répond, qui offre des expériences d'apprentissage personnalisées et minimise les effets négatifs de la donnification et de la numérisation menant ainsi à une éducation plus équitable et plus inclusive pour tous.

L'utilisation des technologies de l'éducation doit être soigneusement mise en oeuvre afin d'assurer que ses avantages soient utilisés et de minimiser les effets négatifs de la donnéification et de la numérisation.

L'utilisation des technologies de l'éducation doit être soigneusement mise en oeuvre afin d'assurer que ses avantages soient utilisés et de minimiser les effets négatifs de la donnéification et de la numérisation.

Quel que soit le sujet ou le domaine, le savoir, les

compétences, les stratégies et les dispositions (SCSD) doivent être appris et chacun demandera probablement un ou plusieurs types d'activité pédagogique (GT2-ch6). Les technologies d'apprentissage doivent être alignées sur les SCSD et les apprenant.e.s (fig. 4.1)



INTERACTIVITÉ.

Répond systématiquement aux actions de l'apprenant.e.



ADAPTABILITÉ.

Donne des informations qui dépendent du comportement, du savoir ou des caractéristiques de l'apprenant.e.



RETOUR D'INFORMATION.

Donne à l'apprenant.e des commentaires sur la qualité de sa performance et sur comment s'améliorer.



CHOIX.

Donne des options aux apprenant.e.s sur quoi apprendre et comment réguler leur propre apprentissage.



ACCÈS NON LINÉAIRE.

Permet à l'apprenant.e de choisir ou de participer à des activités pédagogiques selon ses besoins.



REPRÉSENTATIONS LIÉES.

Permettent des connexions rapides entre les sujets, en soulignant des points de vue conceptuels, des médias et des stratégies pédagogiques différents.



COMMENTAIRE OUVERT DE L'APPRENANT.E.

Permet aux apprenant.e.s de s'exprimer par le langage naturel, le dessin et autres moyens de communication ouverts.



COMMUNICATION AVEC D'AUTRES PERSONNES.

La communication de l'apprenant.e avec une ou plusieurs personnes ou agents passe par la technologie.

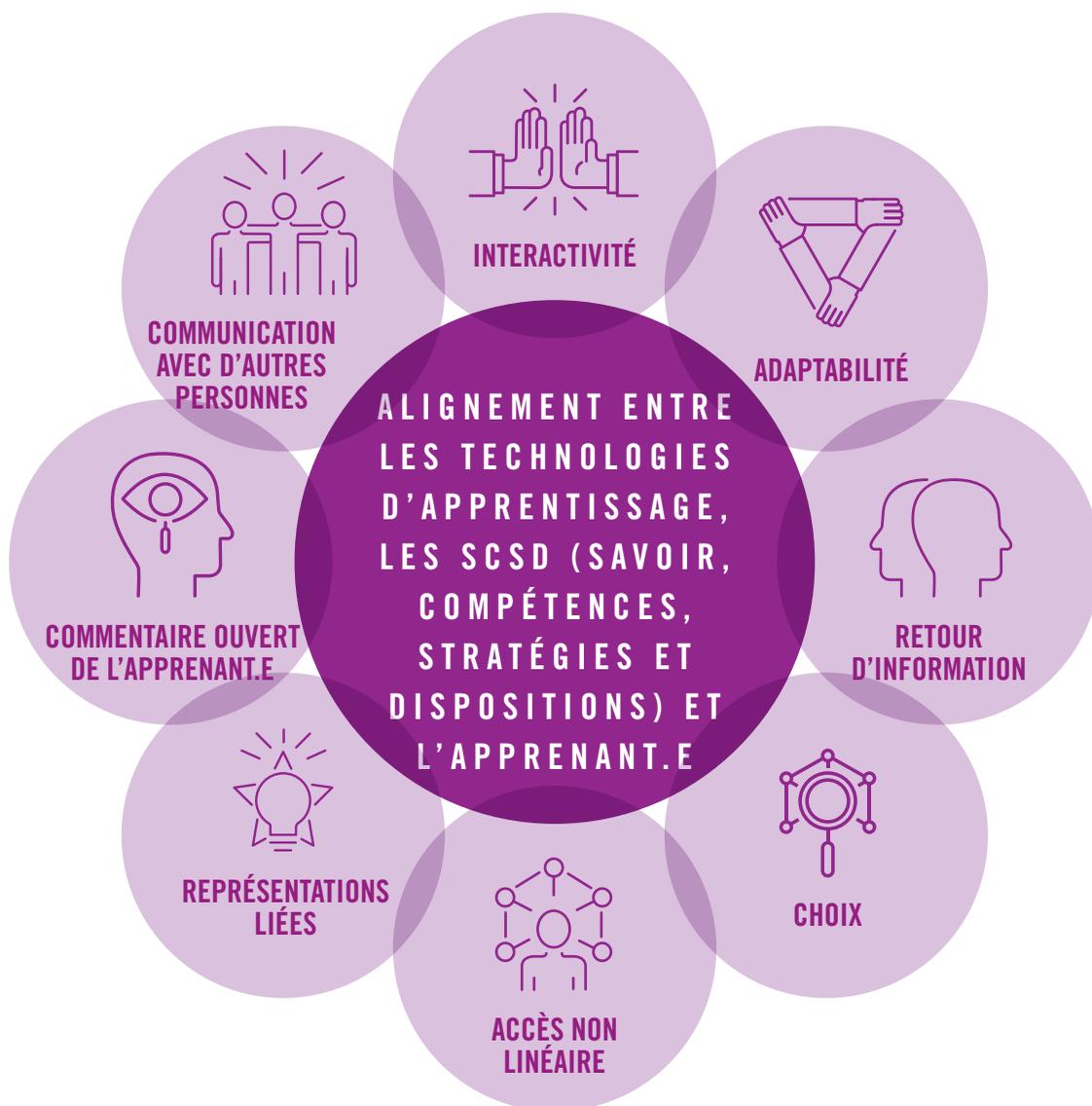


Figure 4.3. Alignement entre les technologies d'apprentissage, les SCSD (savoir, compétences, stratégies et dispositions) et l'apprenant.e

L'un des principaux effets néfastes des technologies de l'éducation (cf **Conclusion principale 3.3**) est la possible donnéification de l'enseignement et de l'apprentissage (**GT3-ch7**). Les milieux où le curriculum est extrêmement surveillé peuvent mener à des risques imprévisibles pour la vie privée, des retards dans le développement social, une augmentation du plagiat,

une passivité politique, etc. La conception du curriculum et l'enseignement en classe devraient permettre un « espace psychologique » où il serait possible de faire des essais et des erreurs (**GT2- ch8**). Autrement dit, un juste équilibre entre l'utilisation des technologies de l'éducation et une éducation « sans technologie » est important.



KEY FINDING

4.8

Inculquer les compétences clés

en matière de maîtrise de l'information pour répondre à l'excès d'informations et à la désinformation.

La maîtrise de l'information est essentielle pour faire face à l'excès d'informations et identifier les informations erronées.

La maîtrise de l'information est essentielle pour faire face à l'excès d'informations et identifier les informations erronées.

Investir dans la maîtrise de l'information est important pour éviter une conséquence possible, importante et négative des développements des technologies de l'information, à savoir la

désinformation. La figure 4.3 résume les cinq compétences clés nécessaires à la maîtrise de l'information. Évaluer de multiples sources est une condition préalable à l'apprentissage et à la compréhension ; l'information doit être évaluée, contre-validée et intégrée (GT2- ch6).

CAPACITÉ À DÉTERMINER LA NATURE ET L'ÉTENDUE DE L'INFORMATION REQUISE

CAPACITÉ À ACCÉDER DE FAÇON EFFICACE ET EFFICIENTE À L'INFORMATION REQUISE

CAPACITÉ À ÉVALUER L'INFORMATION ET SES SOURCES AVEC UN ESPRIT CRITIQUE ET À L'INCORPORER DANS SES CONNAISSANCES PERSONNELLES ET SON SYSTÈME DE VALEURS

CAPACITÉ À RÉSUMER ET À SYNTHÉTISER LES IDÉES PRINCIPALES À EXTRAIRE D'UNE INFORMATION ET À CONSTRUIRE DE NOUVEAUX CONCEPTS

**CAPACITÉ À UTILISER EFFICACEMENT L'INFORMATION POUR ATTEINDRE UN BUT PRÉCIS/
ÉTHIQUE**



KEY FINDING

4.9

Investir dans la formation des

enseignant.e.s pour une éducation épanouissante. Des investissements et des réformes dans l'éducation des enseignant.e.s peuvent guider de manière optimale l'apprentissage de tous les étudiant.e.s. Ils peuvent en outre accroître l'épanouissement des enseignant.e.s, qui est important pour l'épanouissement des apprenant.e.s.

Des investissements et des réformes dans l'éducation des enseignant.e.s peuvent guider de manière optimale l'apprentissage de tous les étudiant.e.s. Ils peuvent en outre accroître l'épanouissement des enseignant.e.s, qui est important pour l'épanouissement des apprenant.e.s.

Des investissements et des réformes dans l'éducation des enseignant.e.s peuvent guider de manière optimale l'apprentissage de tous les étudiant.e.s. Ils peuvent en outre accroître l'épanouissement des enseignant.e.s, qui est important pour l'épanouissement des apprenant.e.s.

Les domaines importants dans l'éducation des enseignant.e.s qui demandent une plus grande attention sont comment enseigner/encourager des aptitudes socio-émotionnelles (GT3-ch4) et comment (ne pas) utiliser les technologies de l'éducation (GT2-ch6). De plus, il est important d'inculquer aux enseignant.e.s la science de l'apprentissage (GT2-ch7 ; GT3-ch3). Incorporer les neurosciences dans la formation des enseignant.e.s fait prendre conscience de la grande variété de facteurs qui affectent le cerveau et aide à démystifier les neuromythes présents dans l'enseignement (GT2-ch7). Les éducateurs et éducatrices ainsi que les décideurs politiques doivent avoir connaissance des

principes de base des neurosciences pour distinguer l'information et les méthodes d'enseignement fondées sur des preuves scientifiques de celles des pseudo-sciences (GT3-ch3).

Une « approche critique » des formations pédagogiques exhorte les enseignant.e.s à penser à leurs propres expériences et à comprendre la marginalisation systémique et le besoin d'une éducation inclusive. L'éducation des enseignant.e.s devrait inclure la compréhension des contextes et en quoi ceux-ci jouent un rôle dans la définition de leur autonomie, de leur portée et de leur propre apprentissage. La formation pédagogique demande également le développement de compétences, d'expertises et d'outils qui répondront aux besoins des apprenant.e.s souffrant de troubles (d'apprentissage) ou faisant face à des différences ou des difficultés (d'apprentissage) pour que l'éducation inclusive fonctionne (GT2-ch4 ; GT3-ch6).



KEY FINDING

4.10

Les récentes observations des sciences de l'éducation permettent une meilleure compréhension des conditions optimales pour apprendre, des stratégies d'apprentissage efficaces et des effets négatifs des traumatismes, de la pauvreté et du stress. L'éducation doit mieux les connaître en vue d'améliorer l'apprentissage et l'épanouissement des étudiant.e.s.

Une éducation répondant à des

besoins d'épanouissement doit prendre en compte les perspectives des sciences de l'éducation sur les conditions d'apprentissage optimales, les stratégies d'apprentissage efficaces et les effets négatifs des traumatismes, de la pauvreté et du stress.

Les récentes observations des sciences de l'éducation permettent une meilleure compréhension des conditions optimales pour apprendre, des stratégies d'apprentissage efficaces et des effets négatifs des traumatismes, de la pauvreté et du stress. L'éducation doit mieux les connaître en vue d'améliorer l'apprentissage et l'épanouissement des étudiant.e.s.

Il existe de plus en plus de preuves de l'impact des conditions physiologiques, comprenant le sommeil, la nutrition et les exercices physiques, sur l'apprentissage (GT3- ch2). Les écoles devraient en tenir compte en proposant, par exemple, des siestes avant et après les cours, des repas sains et des exercices réguliers.

Comprendre l'échafaudage biologique de la consolidation de la mémoire renseigne sur les techniques d'études qui permettent un

apprentissage optimal (GT3- ch2).

Les preuves montrent que les étudiant.e.s profitent plus des examens que du fait d'étudier. La pratique du rappel des connaissances dans la salle de classe repose sur une résolution active des problèmes plutôt que sur une ingestion passive des connaissances. Les étudiant.e.s devraient avoir l'opportunité de s'entraîner sur le rappel des connaissances au moins une fois pour chaque point appris puisque la plupart des bénéfices de l'apprentissage viennent du premier essai en matière de rappel des connaissances. Dans le cas d'entraînements multiples, ceux-ci devraient être espacés plutôt que réalisés en bloc.

Les écoles devraient fournir un accès à un soutien psychologique adéquat afin d'atténuer les profonds effets négatifs liés aux traumatismes, à la pauvreté et au stress sur l'apprentissage (GT3- ch2).

4.11

Les influences sociales renforçant

les stéréotypes de genre doivent être minimisées en vue de promouvoir l'égalité des genres

Il n'existe aucune preuve concluante sur le fait que le développement du cerveau ou l'apprentissage des garçons et des filles sont systématiquement différents (GT3- ch2, ch5). Les influences qui renforcent les stéréotypes de genre devraient être minimisées pour donner aux garçons et aux filles les mêmes opportunités.

Il n'existe aucune preuve concluante sur le fait que le développement du cerveau ou l'apprentissage des garçons et des filles sont systématiquement différents (GT3- ch2, ch5). Les influences qui renforcent les stéréotypes de genre devraient être minimisées pour donner aux garçons et aux filles les mêmes opportunités.

Même si des différences intergroupes entre l'anatomie ou le fonctionnement du cerveau chez les garçons et les filles ont parfois été relevées, une grande variation intragroupe exclut toute

conclusion au niveau de l'individu. En outre, il est actuellement impossible dans la plupart des études anatomiques, fonctionnelles et comportementales de démêler les différences biologiques entre les sexes des influences environnementales et sociales (GT3- ch2), rendant difficile l'évaluation de la seule influence des facteurs génétiques. En conséquence, les approches qui renforcent les stéréotypes de genre devraient être évitées afin de donner aux garçons et aux filles les mêmes opportunités d'apprentissage.





KEY FINDING

4.12

Différentes opportunités viennent à s

différents âges et les programmes scolaires devraient s'y adapter. Tant l'enfance que l'adolescence sont des périodes où la plasticité du cerveau est à un niveau élevé, permettant un apprentissage efficace. L'adolescence est une période propice à l'apprentissage, l'implication ainsi que la formation d'un comportement prosocial et des investissements continus doivent être réalisés à toutes les étapes de l'apprentissage.

Tant l'enfance que l'adolescence sont des périodes où la plasticité du cerveau est à un niveau élevé, permettant un apprentissage efficace (GT3- ch2). L'adolescence est une période propice à l'apprentissage, l'implication et la formation d'un comportement prosocial.

Tant l'enfance que l'adolescence sont des périodes où la plasticité du cerveau est à un niveau élevé, permettant un apprentissage efficace (GT3- ch2). L'adolescence est une période propice à l'apprentissage, l'implication et la formation d'un comportement prosocial.

Les différentes régions du cerveau mûrissent à des rythmes différents, résultant en des périodes sensibles différentes pour différentes fonctions. Ces périodes sensibles influencent l'apprentissage des compétences cognitives et socio-émotionnelles liées à l'épanouissement humain. L'éducation devrait mieux correspondre à ces périodes. Ainsi, un lien a été trouvé entre une activité accrue à l'adolescence du circuit cérébral lié aux récompenses et des comportements positifs, tels que le comportement prosocial (GT3 ch2), un meilleur apprentissage à partir des retours (GT3- ch2) et dans un contexte comportant des risques (GT3- ch2). Cela a des répercussions

sur l'amélioration de l'implication motivationnelle des adolescents et donc sur les pratiques éducatives. Ces différentes périodes de sensibilité accrue sont également importantes pour le développement de l'épanouissement (GT1- ch3). Nous savons par exemple que le stress maternel durant la grossesse est associé à un faible poids à la naissance, qui est lié à une plus grande chance de faire face à des problèmes de santé mentale ou de comportement dans l'enfance. La petite enfance façonne les tendances d'apprentissage et relationnelles pour la vie, qui ont une incidence sur l'épanouissement. L'enfance est une étape particulièrement sensible pour le développement de l'autodiscipline, et donc de l'autonomie, de la maîtrise et de la parenté. La capacité à s'autodiscipliner prédit des comportements à risque et une réussite scolaire chez les adolescents ainsi que les niveaux de salaire et

d'instruction atteints, et même les niveaux d'implication dans des activités criminelles chez les adultes. L'aptitude métacognitive croissante des adolescents de se pencher sur leur façon de penser, leurs émotions, leur comportement et leurs relations élargit la portée des compétences d'autodiscipline vers des stratégies plus complexes impliquant la planification, la prise en considération d'une variété de sources d'information, les points de vue des autres, des questions de société plus vastes ainsi que des buts

personnels à plus long terme. Mieux comprendre ces périodes de sensibilité peut guider la conception et la mise en oeuvre de programmes scolaires efficaces d'une manière efficace et adaptée à l'âge. De plus, l'influence du bien-être des adultes, dont les enseignant.e.s et les parents, sur les jeunes montre que l'épanouissement des adultes est intrinsèquement lié à l'épanouissement des jeunes (GT1- ch3).

KEY FINDING

4.13

Les politiques et les pratiques en matière d'éducation devraient s'intéresser aux preuves de plus en plus nombreuses des bénéfices qu'apportent des environnements variés sur les résultats d'un apprentissage cognitif, socio-émotionnel et comportemental (GT3- ch7).



Concevoir des espaces d'apprentissage

dynamiques et adaptables pour permettre un apprentissage expérientiel, en plein air, fondé sur la communauté et le lieu, favorisant l'épanouissement des apprenant.e.s et promouvoir l'égalité et l'inclusion.

Les politiques et les pratiques en matière d'éducation devraient s'intéresser aux preuves de plus en plus nombreuses des bénéfices qu'apportent des environnements variés sur les résultats d'un apprentissage cognitif, socio-émotionnel et comportemental (GT3- ch7).

L'enseignement est encore souvent fait dans des salles de classe qui ne sont pas différentes de celles imaginées

au début de la scolarisation de masse. Réimaginer les espaces d'apprentissage favorise l'implication. Cela inclut non seulement des écoles conçues pour être accessibles et durables mais également des espaces en plein air, communautaires et ancrés localement ainsi que dans le pays. Une scolarisation formelle doit être liée à la recherche sur l'importance de l'apprentissage expérientiel et fondé sur le lieu.

QUESTION PRINCIPALE 5. LES FUTURES RECHERCHES DEVRAIENT REMÉDIER

KEY QUESTION

Q5

Question principale 5. Les futures recherches devraient remédier à quelles lacunes ?



KEY FINDING

5.1

Les données, les preuves et la

are key variables la signification statistique sont des variables importantes à prendre en compte dans les politiques éducatives. L'ampleur de l'effet, la validité interne et l'incertitude des observations sont des concepts clés qui doivent être inclus dans la conception d'une politique.

L'importance pratique et scientifique d'une intervention éducative doit être évaluée en termes d'ampleur de l'effet ainsi qu'en termes de validité interne et d'incertitude des observations.

L'importance pratique et scientifique d'une intervention éducative doit être évaluée en termes d'ampleur de l'effet ainsi qu'en termes de validité interne et d'incertitude des observations.

Les décisions en matière de politique sont souvent prises en se fondant sur des informations incomplètes et imparfaites. Au lieu de s'appuyer sur la signification statistique, l'interprétation des observations devrait se baser sur l'ampleur de l'effet ainsi que sur les informations concernant l'incertitude à répondre à des questions telles que « l'intervention a-t-elle bien marché ? » et « quelles seront les retombées de l'intervention ? ». Ne tester que « ce qui marche » n'est pas suffisant pour améliorer l'éducation en termes d'épanouissement humain. Pour prouver que l'apprentissage est meilleur, des normes minimales plus élevées sont nécessaires (GT4-

ch1). Un inventaire complet des interventions disponibles, classées par ordre en termes d'efficacité relative, identifiera ce qui marche généralement le mieux et si une intervention marchera dans un contexte particulier (GT4-ch1). Tant les méta-analyses que les méga-analyses peuvent aider à déterminer l'efficacité d'une intervention. Un examen réaliste devrait compléter les méta-analyses (GT4- ch1).

Pour faciliter l'interprétation des décideurs en matière de politique, tels que les enseignant.e.s et les conseils scolaires, l'ampleur de l'effet (soit un chiffre qui exprime à quel point une intervention marche) pourrait être transformée en mesures orientées vers la pratique qui sont faciles à interpréter, comme les mois de progrès supplémentaire (GT4- ch2)

5.2

Les recherches doivent inclure

la diversité lorsqu'elles analysent l'apprentissage d'un.e étudiant.e car tirer des conclusions à partir de groupes homogènes peut être trompeur et conduire à des résultats d'apprentissage sous-optimaux

De nombreux groupes particuliers d'étudiant.e.s sont exclu.e.s des recherches sur l'enseignement général (GT3- ch5, ch6 ; GT2 - ch7).

De nombreux groupes particuliers d'étudiant.e.s sont exclu.e.s des recherches sur l'enseignement général (GT3- ch5, ch6 ; GT2 - ch7).

Des groupes particuliers d'étudiant.e.s, tels que les enfants souffrant d'un handicap/ présentant des différences, les enfants vivant en institution, les enfants ayant des besoins éducatifs particuliers, les enfants indigènes, les enfants venant de communautés nomades ou pastorales ou les enfants ne faisant pas partie du système scolaire, sont systématiquement exclus des données recueillies lors d'enquêtes et d'études à grande échelle ce qui mène à leur invisibilité dans le suivi et

l'évaluation et à leur exclusion dans les recherches factuelles permettant d'étayer les réformes de la politique éducative (GT3- ch6). Les recherches qui se concentrent sur les étudiant.e.s souffrant d'un handicap ou de troubles d'apprentissage émanent principalement des pays du Nord, élaborant ainsi des politiques et des pratiques éducatives pour ceux et celles souffrant d'un handicap ou de troubles d'apprentissage et vivant dans des contextes culturels complètement différents. L'Évaluation ISEE (Evaluation internationale de l'éducation scientifique et factuelle) souligne les risques d'application d'un tel savoir sans contexte (GT3- ch6).



KEY FINDING

5.3

Les recherches en technologies de

l'éducation doivent se concentrer sur l'éthique, la qualité, l'inclusion et l'égalité et devraient inclure les apprenant.e.s issus de contextes socio-economico-culturels variés dans les études de recherche.

Très peu de recherches sur l'applicabilité des outils en matière de technologies de l'éducation à des contextes culturels autres qu'occidentaux ont été effectuées.

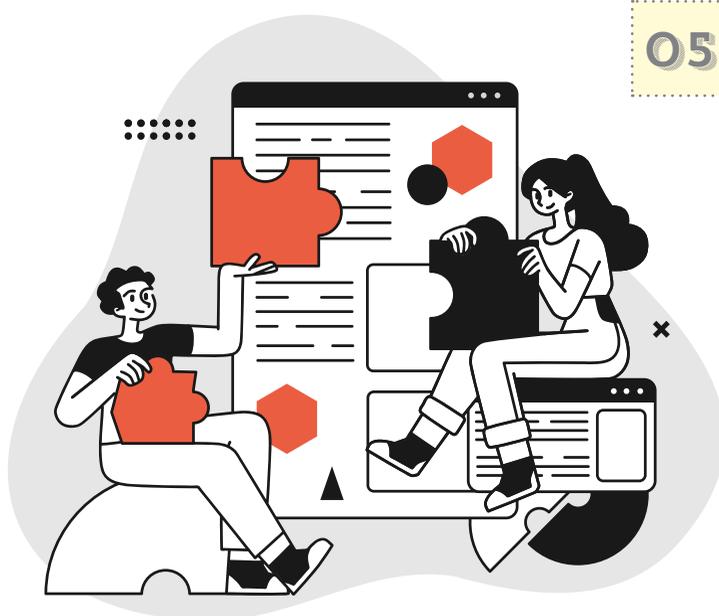
*T*rès peu de recherches sur l'applicabilité des outils en matière de technologies de l'éducation à des contextes culturels autres qu'occidentaux ont été effectuées.

En lien avec la conclusion principale 5.2, une grande partie du développement des technologies de l'éducation émergentes est faite dans les établissements d'enseignement supérieur et les centres commerciaux occidentaux (GT2-ch6). En conséquence, effectuer des recherches pour comprendre comment les technologies de

l'éducation sont effectivement déployées, adaptées, alignées ou reconçues lorsqu'introduites dans des cultures, nations ou contextes autres est d'une absolue nécessité (GT2- ch6).

En outre, faire des recherches sur le concept de pédagogie numérique ainsi que l'utilisation de l'IA et les questions d'éthique en découlant, dont la collecte des données des étudiant.e.s et des enseignant.e.s, profitera au développement d'un apprentissage personnalisé (GT3, conclusion globale).





KEY FINDING

5.4

Une collaboration transdisciplinaire

ainsi qu'en pratique et recherche doit être une condition nécessaire des recherches liées à l'éducation pour produire des résultats transdisciplinaires.

Des interactions limitées entre les diverses disciplines travaillant sur l'éducation freine les possibles bénéfices de la recherche.

Des interactions limitées entre les diverses disciplines travaillant sur l'éducation freine les possibles bénéfices de la recherche.

La recherche interdisciplinaire peut mener à l'innovation dans l'éducation. Ainsi, les conceptualisations et les évaluations culturellement sensibles des processus de la psychologie reconnaissent les interactions entre le développement cognitif des personnes et les facteurs socio-politiques façonnant leurs environnements (GT3- ch3).

Un dialogue constructif, une collaboration interdisciplinaire et une variété d'intervenants peuvent convertir les conclusions des études pluridisciplinaires en des pratiques et des politiques

éducatives améliorées et éclairées (GT2- ch7). Cela permettrait d'éviter des mythes dans, notamment, le « bio-déterminisme » qui doivent l'être à tout prix (GT3- ch3). Les recherches et les observations en neurosciences éducatives doivent être intégrées dans les contextes sociétaux plus larges dans lesquels elles ont lieu (GT2- ch7) et se concentrer sur les solutions au niveau politique afin d'induire des changements systémiques. La science se doit de répondre aux besoins des praticiens et des différents intervenants en matière d'éducation. Les voies de communication entre la recherche et les praticiens doivent être renforcées (GT3, conclusion globale).



RECOMMANDATIONS EN MATIÈRE DE POLITIQUE

Les principales recommandations qui ressortent des principales conclusions de l'Évaluation ISEE vont du niveau international au niveau d'une école locale qui sont pourtant interconnectés. Une intervention politique au niveau international doit pouvoir être mise en œuvre aux niveaux national et local. Assurer cette interconnectivité est la recommandation générale de l'Évaluation ISEE.



RÉORGANISER LES PROGRAMMES SCOLAIRES, LES PÉDAGOGIES ET LES ÉVALUATIONS DE L'APPRENTISSAGE POUR TENDRE VERS UNE ÉDUCATION SOCIALEMENT INCLUSIVE, CENTRÉE SUR L'APPRENANT.E ET ENGAGEANT L'ENSEMBLE DE SON CERVEAU POUR UN ÉPANOUISSEMENT HUMAIN. CETTE ÉDUCATION MET L'ACCENT SUR L'INTERCONNECTIVITÉ PLUTÔT QUE SUR L'ISOLEMENT DE LA COGNITION, DE LA MÉTACOGNITION ET DE L'APPRENTISSAGE SOCIO-ÉMOTIONNEL.

L'apprentissage est différent pour chaque personne car il est influencé par un mélange complexe de variables biologiques internes et sociétales externes (contextuelles) ainsi qu'écologiques. Un changement dans l'apprentissage et le comportement pour un épanouissement se produit lorsqu'une interaction continue, dynamique et interconnectée entre les fonctions cognitives et socio-émotionnelles est facilitée et que les facteurs contextuels dominants en jeu sont reconnus et adressés. Cette

perspective « d'ensemble du cerveau » et individualisée sur l'apprentissage peut encourager l'apprentissage pour un épanouissement humain. Nous recommandons de réorganiser les programmes scolaires pour des écosystèmes d'apprentissage hybrides, fondées sur l'adéquation des contenus, intégrant l'apprentissage socio-émotionnel, mettant en place des ressources d'apprentissage numériques de haute qualité pour un apprentissage personnalisé et inclusif, adaptant les ressources pour reconnaître les problèmes locaux et mondiaux, concevant des espaces d'apprentissage qui synthétise l'environnement bâti, le monde numérique et l'environnement naturel et s'orientant vers une évaluation formative et dynamique de l'apprenant.e.



REMPLENER LE CRÉDENTIALISME ET LA MÉRITOCRATIE QUI DRESSENT LES INDIVIDUS LES UNS CONTRE LES AUTRES PAR UNE POTENTIALITÉ QUI SE FOCALISE SUR L'INVESTISSEMENT EN SOI-MÊME AINSI QUE L'ÉVALUATION DE LA CROISSANCE PERSONNELLE AU FIL DU TEMPS.

Passer à un système axé sur la potentialité où l'accent est mis sur le rythme d'apprentissage, le progrès et le potentiel de chaque apprenant.e, soit « soyez votre propre référence » (GT2- ch3 ; GT3- ch3,ch6). Remplacer le credentialisme et la méritocratie qui dressent les individus les uns contre les autres par une potentialité qui se focalise sur l'investissement en soi-même et l'évaluation de la croissance personnelle au fil du temps.



3

METTRE EN ŒUVRE LES SIX PROGRAMMES D'ÉTUDES (L'ENVIRONNEMENT, LA CULTURE, LA SOCIÉTÉ, LA TECHNOLOGIE, LES RELATIONS INTERPERSONNELLES, L'AUTO-APPRENTISSAGE) POUR UNE EXPÉRIENCE D'APPRENTISSAGE MENANT À L'ÉPANOUISSEMENT HUMAIN.

Pour promouvoir l'épanouissement, il est recommandé que les programmes d'études regroupent les domaines de l'environnement, de la culture, de la société, de la technologie, des relations interpersonnelles et de l'auto-apprentissage afin de maîtriser les sept piliers de « l'apprentissage » c'est-à-dire apprendre à connaître, apprendre à penser, apprendre à être, apprendre à devenir, apprendre à faire, apprendre à vivre ensemble, apprendre à vivre avec la nature (GT1- ch4, ch5; GT3-ch1).



4

INVESTIR DANS L'INSTRUCTION DANS LA LANGUE MATERNELLE DURANT LA PETITE ENFANCE AFIN DE MAXIMISER LE POTENTIEL DES ENFANTS PROVENANT DE DIVERS MILIEUX.

Promouvoir l'utilisation de la langue maternelle pendant les premières années et ensuite introduire l'enseignement d'une seconde langue afin de maximiser l'acquisition de compétences en matière d'alphabetisation (GT3- ch5).



5

INTRODUIRE UN DÉPISTAGE, UNE INTERVENTION ET UN SUIVI UNIVERSELS ET PRÉCOCES POUR CONCEVOIR UNE ÉDUCATION ET UN APPRENTISSAGE INCLUSIFS.

Le dépistage précoce des faiblesses et des forces en matière d'apprentissage peut conduire à une intervention précoce à un moment du développement de l'enfant où son cerveau montre une grande plasticité et lorsque le fait de lutter contre les difficultés n'est pas devenu une norme (GT3- ch3, ch6). Cependant, le dépistage seul ne suffit pas : les écoles doivent également être capables de mettre en œuvre des interventions de manière efficace, efficiente et équitable (GT3- ch6).



FOURNIR UNE BASE DE DONNÉES MONDIALE POUR QUE TOUS LES APPRENANT.E.S À TRAVERS LE MONDE BÉNÉFICIENT D'EXPÉRIENCES D'APPRENTISSAGE PERSONNALISÉES

Les organisations internationales, les entreprises privées et les États membres doivent ensemble développer une base de données mondiale permettant aux apprenant.e.s d'accéder aux programmes d'études, aux pédagogies, aux outils de formation des enseignant.e.s et aux évaluations des apprenant.e.s afin de faciliter une expérience d'apprentissage centrée sur l'apprenant.e impliquant l'ensemble du cerveau et ce par le biais d'une IA ouverte, transparente et sécurisée (GT 2- ch6, ch7, ch8; GT3-ch7).



SOUTENIR ET RENFORCER LES PARTENARIATS ÉCOLE-COMMUNAUTÉ AFIN DE PROMOUVOIR DES PROGRAMMES D'ÉTUDES PLUS LOCALISÉS ET ANCRÉS LOCALEMENT AFIN DE LIER L'APPRENTISSAGE AUX PROBLÈMES DU MONDE RÉEL AUXQUELS LES APPRENANT.E.S SONT QUOTIDIENNEMENT CONFRONTÉS.

Les établissements d'enseignement locaux deviennent des « centres communautaires » pour faciliter le développement durable et faire face aux causes potentielles de conflit, promouvoir l'empathie, la compréhension mutuelle et la justice ainsi que développer des modèles innovants d'apprentissage expérientiel (GT2- ch5, ch8). Soutenir et renforcer les partenariats école-communauté afin de promouvoir des programmes d'études plus localisés et ancrés localement afin de lier l'apprentissage aux problèmes du monde réel et aux facteurs contextuels auxquels les apprenant.e.s sont quotidiennement confrontés (GT3-Ch7).



AMÉLIORER L'ÉPANOUISSEMENT DES ENSEIGNANT.E.S EN RECONNAISSANT L'IMPORTANCE DE LEUR PROFESSION, EN RENFORÇANT LEURS COMPÉTENCES SOCIALES ET ÉMOTIONNELLES, LEURS COMPÉTENCES EN MATIÈRE DE MAÎTRISE DE L'INFORMATION ET EN INVESTISSANT DANS LEUR FORMATION INITIALE ET CONTINUE.

L'épanouissement des enseignant.e.s doit être renforcé par la reconnaissance publique de leur professionnalisme, par des politiques adéquates protégeant leur statut, en favorisant des programmes d'enseignement fondés sur les compétences et des systèmes d'éducation et de formation tout au long de la vie, en favorisant leur apprentissage socio-émotionnel personnel, en intégrant les technologies de l'éducation pour soutenir et renforcer leurs compétences, en renforçant leur capacité d'agir en les impliquant dans les décisions portant sur les réformes, la formation et l'orientation en matière d'éducation inclusive, de programmes d'études, de pédagogies et d'évaluation des apprenant.e.s (GT1- ch5; GT2- ch8, ch9; GT3- ch1, ch4, ch6).



IMPLIQUER LES PARENTS EN TANT QUE PARTENAIRES DANS LA MISE EN ŒUVRE D'UNE ÉDUCATION CENTRÉE SUR L'APPRENANT.E IMPLIQUANT L'ENSEMBLE DU CERVEAU.

Dans le domaine de l'éducation, des partenariats et des collaborations proactifs entre les enseignant.e.s, les parents et les apprenant.e.s peuvent mener à des résultats positifs (**GT2- ch5; GT3- ch6**). Concevons des activités qui favorisent des interactions de qualité entre les parents et les enfants pour construire leurs résiliences émotionnelles.



RÉORGANISER LE FINANCEMENT DE L'ÉDUCATION POUR ASSURER UNE ÉDUCATION DE QUALITÉ ÉQUITABLE ET INCLUSIVE CENTRÉE SUR L'APPRENANT.E, IMPLIQUANT L'ENSEMBLE DU CERVEAU, ET DESTINÉE À TOUS LES APPRENANT.E.S, À TOUS LES STADES DE L'APPRENTISSAGE.

Le financement mondial devrait se concentrer davantage sur l'équité, l'inclusion, l'accès aux ressources et à la technologie numériques, la conception de programmes d'études ancrés dans les réalités socioculturelles locales, ayant une approche centrée sur l'apprenant.e, impliquant l'ensemble du cerveau, ainsi que sur le développement et la mise en œuvre de l'évaluation formative (**GT2- ch5, ch7; GT3**). Le financement devrait reconnaître que l'investissement dans la petite enfance est essentiel à l'épanouissement humain mais doit également reconnaître qu'une baisse de financement au cours des années ultérieures de scolarité entraînera une baisse de performance vis-à-vis de l'épanouissement humain (**GT3-ch2**).



RÉORGANISER LE FINANCEMENT DE LA RECHERCHE POUR METTRE EN PLACE DES PROGRAMMES DE RECHERCHE À GRANDE ÉCHELLE QUI SOIENT VÉRITABLEMENT PLURIDISCIPLINAIRES ET DE PORTÉE MONDIALE.

Le financement de la recherche internationale pluridisciplinaire/ transdisciplinaire peut conduire à une meilleure compréhension de l'interaction entre l'apprentissage au niveau individuel et le rôle du contexte au niveau du système (**GT2 - ch7**).

L'ÉVALUATION INTERNATIONALE DE L'ÉDUCATION FONDÉE SUR LA SCIENCE ET LES PREUVES : STRUCTURE DE GOUVERNANCE

Comité consultatif de l'Évaluation ISEE

Co-présidents du comité consultatif

Kevan Collins, Président, Fonds de dotation jeunesse, Royaume-Uni
Najat Vallaud-Belkacem, Directrice France de l'ONG ONE ; ancienne ministre de l'Éducation, France

Advisory Board Members

Peje Emilsson, Fondateur, Kunskapsskolan Education Sweden AB, Suède

Mary Helen Immordino-Yang, Professeure d'éducation, de psychologie et des neurosciences à l'Université de Southern California, États-Unis

Roza Otunbayeva, ancienne présidente du Kirghizistan

Rèmi Quirion, Scientifique en chef du Québec, Canada

Membres ex-officio

Anantha K. Duraipppah Directeur, MGIEP de l'UNESCO

Nienke van Atteveldt, Professeure, Vrije Universiteit Amsterdam, Pays-bas

Commission d'évaluation ISEE

Coprésidents de la commission

Anantha K. Duraipppah, Directeur, MGIEP de l'UNESCO
Nienke Van Atteveldt, Professeure, Vrije Universiteit Amsterdam, Pays-Bas

Coprésidents des groupes de travail

Groupe de travail 1 sur l'épanouissement humain

Nandini Chatterjee Singh, Chargée principale de projet national, MGIEP de l'UNESCO

Oren Ergas, professeur principal, Faculté d'éducation, Beit Berl College, Israël

Tal Gilead, professeur principal, Seymour Fox School of Education, Université hébraïque de Jérusalem, Israël

Groupe de travail 3 sur l'expérience d'apprentissage

Stanley T. Asah, professeur, Chaire de recherche de Niveau 1, Canada : Les dimensions humaines des technologies plus propres, Université de Dalhousie, États-Unis

Anciennement : Professeur agrégé, College of the Environment, Université de Washington, Seattle, États-Unis

Gregoire Borst, Professeur de psychologie du développement et de neurosciences cognitives de l'éducation, Université de Paris Descartes, France

Stephanie Bugden, Professeure adjointe, Département de psychologie, Université de Winnipeg, Canada Anciennement : Boursière postdoctorale, Département de psychologie, Université de Pennsylvanie, États-Unis

Groupe de travail 2 sur le contexte

Kenneth Pugh, président et directeur de recherche, Laboratoires Haskins États-Unis

Edward Vickers, professeur d'éducation comparative, Université de Kyushu, Japon

Latika Gupta, professeure adjointe, Institut central d'éducation de l'Université de Delhi, Inde

Groupe de travail 4 sur les données et les preuves

Stephen Fraser, Anciennement directeur général adjoint, Education Endowment Foundation (EEF), Royaume-Uni

Julien Mercier, Directeur, NeuroLab (FCI), Université de Québec, Montréal, Canada

ISSEA Fellows

Joanne Marieke Buil (Doctorat, Vrije Universiteit Amsterdam, Pays-Bas)

Anya Chakraborty (Doctorat, Université de Reading)

Adriano Linzarini (Doctorat, Université Paris-Descartes)

Thomas Macintyre (Doctorat, University Wageningen)

Rebecca Merkley (Doctorat, Université d'Oxford)

Moses Oladele Ogunniran (Doctorat, Université de Beijing Normal)

Mohsen Saadatmand (Doctorat, University d'Helsinki)

Rongxiu Wu (Doctorat, Université de Kentucky)

Éditeurs-réviseurs

Drew H. Bailey, professeur agrégé, School of Education, Université de Californie, Irvine, États-Unis

Iroise Dumontheil, Maître de conférences en neurosciences cognitives ; Directrice du programme de maîtrise ès Sciences/Lettres en neurosciences de l'éducation, Département des sciences psychologiques, Birkbeck, Université de Londres, Royaume-Uni

Roland Grabner, professeur en neurosciences de l'éducation, Institut de psychologie, Université de Graz, Autriche

Greg W. Misiaszek, professeur agrégé, Institut des théories de l'éducation, Université de Beijing Normal, Chine

Elaine Unterhalter, Professeure d'éducation et de développement international, UCL Institute of Education, University College Londres

Anne-Laura van Harmelen, professeure de cerveau, de sécurité et de résilience, Institut d'éducation et d'études de l'enfant, Université de Leiden, Pays-Bas

Secrétariat de l'Évaluation ISEE (MGIEP de l'UNESCO)

Yoko Mochizuki
Shailly Gupta
Kriti Singh

Note: All titles are as of June 2021



unesco

**Mahatma Gandhi Institute of
Education for Peace and
Sustainable Development**



mgiep.unesco.org

L'Évaluation internationale de l'éducation fondée sur la science et les preuves (ISEE) est une initiative de l'Institut Mahatma Gandhi d'éducation pour la paix et le développement durable (MGIEP) de l'UNESCO et représente sa contribution au projet sur le futur de l'éducation lancé par l'UNESCO Paris en septembre 2019. Afin de contribuer à repenser l'avenir de l'éducation par le biais d'un rapport fondé sur la science et les preuves, le MGIEP de l'UNESCO s'est lancé dans la toute première évaluation à grande échelle des connaissances en matière d'éducation.

L'objectif global de l'évaluation ISEE est de rassembler, de manière ouverte et inclusive, l'expertise pluridisciplinaire sur les systèmes et réformes en matière d'éducation d'un large éventail de parties prenantes et d'entreprendre une évaluation scientifiquement solide et fondée sur les preuves pouvant contribuer à l'élaboration de politiques éducatives à tous niveaux et à toutes les échelles. Plutôt que de prescrire des politiques à suivre, son objectif est de fournir des informations et des recommandations pertinentes à la formulation des politiques afin d'améliorer les systèmes d'éducation et la façon dont nous organisons l'apprentissage dans des contextes formels et non formels. Cette évaluation vise également à identifier les lacunes en matière d'information et à définir les priorités pour la recherche future dans le domaine de l'éducation.

Dans le secteur de l'éducation, le terme évaluation signifie en général les activités utilisées pour mesurer le progrès des étudiant.e.s. Cependant, le MGIEP de l'UNESCO, ne se limitant pas à cette notion étroite de l'évaluation et tirant les leçons des rapports d'évaluation du GIEC ainsi que d'autres évaluations scientifiques de l'environnement (telles que l'Évaluation des écosystèmes pour le millénaire et la Plateforme intergouvernementale concernant la biodiversité et les services écosystémiques (IPBES)), vise à lancer un processus qui soit scientifiquement crédible, légitime, pertinent et inclusif pour évaluer l'état de l'éducation en tant que système complexe ainsi que son rôle dans la création de sociétés durables et pacifiques.

L'évaluation ISEE utilise les quatre piliers de l'éducation proposés par le rapport Delors de 1996 notamment, apprendre à être, apprendre à connaître, apprendre à faire et apprendre à vivre ensemble comme points de référence pour l'évaluation ainsi que l'analyse du « quoi », « où », « quand » et « comment » nous apprenons et enseignons. L'évaluation est compilée par quatre groupes de travail sur : (1) L'épanouissement humain, l'éducation et l'apprentissage; (2) L'éducation, l'apprentissage et le contexte; (3) L'expérience d'apprentissage ; et (4) Les données et les preuves.

