



Préparer les enseignants pour demain

Investir dans l'enseignement des compétences de vie et dans la formation des enseignants pour des communautés plus sûres et des générations résilientes face aux crises

#2

Aperçu de ce dossier thématique

Ce dossier thématique (DT) explore la manière dont l'enseignement et l'apprentissage sont apparus comme l'une des voies principales pour développer l'éducation aux compétences de vie dans la région du Moyen-Orient et de l'Afrique du Nord (MENA). Il souligne le rôle central joué par les enseignants et les établissements scolaires dans l'intégration et la mise en œuvre des programmes de compétences de vie. Les enseignants font partie intégrante des processus de sélection et d'alignement des programmes et des contenus pertinents, de la mise en œuvre des méthodes d'enseignement et de l'évaluation continue des compétences de l'apprenant.¹

Les enseignants sont un élément vital de l'écosystème plus large de l'école ou de l'espace d'apprentissage. C'est pourquoi le présent DT souligne également qu'une approche intégrale des compétences de vie, englobant toute l'école, avec une culture positive et solidaire qui valorise l'enseignement des compétences de la vie, est aussi importante que le soutien apporté aux enseignants à un niveau individuel.

Dans le contexte de la région MENA, malgré un engagement général en faveur des compétences de vie, l'intégration des compétences du 21st siècle dans la salle de classe peut s'avérer difficile pour les enseignants qui n'ont pas été formés à la pédagogie active ou dont la formation n'a pas donné suffisamment l'occasion d'une pratique accompagnée.^{2,3}

Ce DT décrit la manière dont différents pays de la région MENA ont relevé ce défi, en mettant l'accent sur les programmes de développement professionnel continu et l'intégration des compétences de vie à travers la réforme des programmes de formation initiale.

Le DT explore également la manière dont les organisations de la société civile répondent à ce besoin. Il suggère que les programmes non formels d'acquisition des compétences de vie peuvent mieux répondre aux besoins du marché du travail et être plus inclusifs par nature, et qu'il y a beaucoup à apprendre de leur mise en œuvre.

Deux autres aspects de l'enseignement et de l'apprentissage sont brièvement explorés : le programme scolaire et l'évaluation. Le dossier identifie des liens entre la motivation des enseignants à intégrer les compétences de vie dans la classe, leur perception de la manière dont les compétences seront évaluées et leur capacité à comprendre les niveaux d'apprentissage de leurs élèves. Il est essentiel de tenir compte des normes institutionnelles et sociales plus larges qui sous-tendent les pratiques des enseignants, ainsi que les dynamiques structurelles et financières en jeu, si l'on veut trouver une réponse globale au soutien à apporter aux enseignants. Les exemples de la région montrent que lorsque les acteurs de l'éducation nationale partagent un engagement commun en faveur des compétences de vie ou des conditions qui les sous-tendent (telles que des écoles sûres, un environnement favorable ou des enseignants formés), des opportunités de réformes peuvent s'ouvrir.

Le DT propose quatre recommandations :

1. Investir dans le développement professionnel des enseignants.
2. Créer des partenariats entre praticiens et chercheurs.
3. Encourager les organisations de la société civile, le secteur privé et les institutions universitaires à soutenir l'enseignement et l'apprentissage des compétences de vie.
4. Reconnaître l'importance des consultations nationales.

Définition des compétences de vie

Les compétences de vie sont un terme général qui englobe un ensemble d'aptitudes, d'attitudes et de compétences socio-émotionnelles qui permettent aux individus d'apprendre, de prendre des décisions éclairées et d'exercer leurs droits pour mener une vie saine et productive, et de devenir des agents du changement. Ce DT utilise le cadre programmatique et conceptuel pour l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté au Moyen-Orient et en Afrique du Nord (LSCE) de l'UNICEF qui définit les compétences de vie comme des « *compétences transférables qui permettent aux individus de faire face à la vie quotidienne, de progresser et de réussir à l'école, au travail et dans leur vie sociale* ».

Introduction

L'éducation est une force transformatrice pour le développement des individus et des communautés. Les compétences de vie soutiennent la réalisation des objectifs de développement durable (ODD) grâce à une vision globale et transformatrice de l'éducation. Investir dans l'éducation aux compétences de vie et donner aux enseignants les compétences nécessaires pour faire face aux nouveaux défis et opportunités, tels que l'évolution rapide des technologies ou la crise climatique, permet de cultiver la pensée critique, la résolution de problèmes et la résilience chez les élèves. Ces investissements produisent des bénéfices à long terme en encourageant des attitudes, des comportements et des contributions sociétales positives chez les enfants et les jeunes.

Les enseignants sont universellement reconnus comme des agents du changement qui façonnent l'esprit, les valeurs et les actions des générations futures. Des agences comme l'UNICEF reconnaissent le rôle essentiel que jouent les enseignants en influençant les processus et les résultats d'apprentissage, et s'efforcent de les aider à enseigner les compétences de vie dans leurs pays⁴, dans des contextes d'apprentissage formels, non formels et informels. Grâce à un soutien adéquat, les enseignants peuvent devenir le principal mécanisme de transmission des compétences de vie. Ils peuvent également devenir de puissants défenseurs de l'intégration des compétences de vie dans la pédagogie et de leur intégration dans de multiples composantes du système à tous les niveaux.

Cela dit, une approche efficace des compétences de vie ne se limite pas à ce qui se passe à l'intérieur de la salle de classe et ne relève pas uniquement de la compétence de l'enseignant. L'intégration réussie des compétences de vie implique un changement de culture et d'attitude au sein du système éducatif. Les compétences de vie doivent être intégrées tout au long de la journée scolaire et se refléter plus largement dans des normes, des valeurs et une atmosphère. Cela peut se manifester en donnant aux élèves la possibilité de participer à la prise de décision, à la résolution de problèmes, à la conduite d'activités, au renforcement des équipes, à la construction de relations et à l'utilisation de la technologie.

Les enseignants et les chefs d'établissement doivent être pleinement convaincus de la valeur de ces compétences et être en mesure de donner l'exemple à l'intérieur et à l'extérieur de la salle de classe. Ils peuvent adopter une approche plus active de l'enseignement en classe, donner plus d'autonomie aux élèves et les faire participer à des simulations d'élections, à des conseils d'élèves et à l'organisation de clubs et d'activités collectives. Le chef d'établissement et les autres dirigeants de l'école font donc partie intégrante de la création d'environnements qui peuvent être très différents du cadre scolaire traditionnel.

Ce DT se concentre principalement sur les pratiques pédagogiques, mises en œuvre par les enseignants mais dans le cadre d'un environnement favorable plus large qui sous-tend la capacité des enseignants à mettre en œuvre le programme d'enseignement des compétences de vie et les cadres d'évaluation.

Les enseignants sont universellement reconnus comme des agents de changement qui façonnent l'esprit, les valeurs et les comportements des générations futures. Les enseignants peuvent favoriser la pensée critique et accélérer l'apprentissage, et peuvent potentiellement contribuer à la justice sociale.

Les enseignants et leur rôle dans l'enseignement des compétences de vie dans la région MENA

Les enfants et les jeunes de la région MENA sont confrontés à des défis sans précédent en matière d'apprentissage, d'emploi et de cohésion sociale, exacerbés par l'instabilité politique, les conflits, les technologies et l'évolution des marchés du travail. Dans un contexte de demande accrue et d'expansion de l'éducation pour tous, les systèmes éducatifs luttent constamment pour atteindre les résultats nécessaires au développement individuel et social.

Les systèmes éducatifs sont souvent incapables de suivre le rythme de la croissance démographique, ce qui entraîne des pertes d'apprentissage, des taux élevés d'abandon scolaire et des déficits de compétences sur les marchés du travail. Pour résoudre ces problèmes, des réformes globales sont nécessaires afin d'aider les jeunes à réussir leur passage à l'âge adulte, à mener des carrières productives et à devenir des citoyens responsables.⁵

L'intérêt et l'engagement pour les compétences de vie se sont largement répandus dans la région MENA, à la fois parmi les organisations de la société civile et parmi les gouvernements nationaux, ce qui représente une opportunité unique et passionnante. Les compétences de vie font désormais partie du discours et de la réalité du paysage éducatif, et leur importance et leur pertinence font maintenant l'objet d'un consensus.

Cependant, d'importantes lacunes persistent dans la mise en œuvre, en raison de barrières culturelles et sociales, d'une infrastructure numérique inadéquate, de diverses lacunes en matière de politiques, de contraintes sur les ressources et d'un suivi et d'une évaluation limités.⁶ Si l'on veut que tous les enfants de la région MENA aient des chances égales d'améliorer leurs compétences de vie, il est crucial de déployer des efforts plus coordonnés axés sur la mise en œuvre et la pratique.

Dans de nombreux pays, il n'y a pas de consensus sur la définition exacte, la portée et les objectifs éducatifs des compétences de vie, ni sur la manière dont les différentes compétences peuvent être intégrées à tous les niveaux du

système éducatif. On ne saurait trop insister sur le rôle des enseignants pour apporter de la clarté et de la cohérence.

Les interventions efficaces en matière de compétences de vie dépendent d'enseignants qui comprennent que les compétences de vie sont mieux enseignées par la pratique que par des théories abstraites ou de la mémorisation. Les enseignants doivent être qualifiés pour et désireux de promouvoir le développement des compétences par le biais de diverses approches et avoir les connaissances et la confiance suffisantes pour transmettre et intégrer les différentes compétences de vie dans le programme scolaire.

L'intégration d'activités pratiques d'apprentissage socio-émotionnel dans les cours quotidiens est un exemple de la manière dont les enseignants peuvent intégrer les compétences de vie dans leur pratique quotidienne. La manière dont ils enseignent est également importante : en intégrant la prise de décision et la résolution de problèmes dans leurs activités d'enseignement afin que ces compétences de vie fassent partie de l'expérience quotidienne des apprenants.

Cela signifie que comprendre le contexte plus large des opportunités et des défis pour les enseignants est très pertinent pour soutenir (ou contraindre) l'enseignement. Le développement et le soutien professionnels avant et pendant le service sont d'une importance cruciale pour les enseignants et les instructeurs afin qu'ils acquièrent une connaissance de la matière et la capacité de soutenir le développement des compétences chez tous les apprenants. Une approche du développement

des compétences de vie doit faire partie de la formation initiale et continue, avec un soutien suffisant aux enseignants qui souhaitent devenir plus compétents dans des techniques telles que la modélisation, les simulations, la prise de décision, la résolution de problèmes et l'utilisation de la technologie.



L'enseignante Saba'a suit les élèves dans leurs activités à l'intérieur de la salle de classe de l'école pour filles Al-Haj Naser Muthana à Al Hussein, Al Dhale'e, au Yémen.

© UNICEF/UN650479/Hayyan

Les compétences de vie en classe

L'enseignement des compétences psychosociales dans des classes diverses peut constituer un défi pour les enseignants qui n'ont pas été formés à la pédagogie active (qui encourage des stratégies telles que les jeux de rôle, le travail en petits groupes et les séances de réflexion) ou dont la formation n'a pas donné suffisamment l'occasion d'une pratique accompagnée. Il peut en résulter un « fossé entre la théorie et la pratique ».^{7,8}



Réfugié syrien en Jordanie.

En outre, les enseignants sont souvent confrontés à des difficultés pour améliorer ou adapter leurs pratiques. Ils peuvent manquer d'opportunités de développement professionnel et/ou être confrontés à des problèmes de bien-être et de motivation, en raison de salaires et de conditions de travail médiocres.

Plusieurs pays de la région MENA accordent la priorité à la formation des enseignants aux compétences de vie afin de combler le fossé entre la théorie et la pratique.

- L'Irak a lancé un programme national visant à doter les enseignants de compétences en matière de mise en œuvre des compétences de vie, et l'État du Kurdistan irakien forme les professeurs d'études sociales aux méthodes d'acquisition des compétences de vie.
- L'Algérie met en place un nouveau programme de préparation à la vie active pour les enseignants du primaire, en commençant par les directeurs, et intègre des compétences transférables dans les futurs programmes de formation des enseignants.

La Jordanie a adopté une approche globale, en intégrant l'« apprentissage tout au long de la vie » en tant que composante essentielle de ses normes nationales de développement professionnel des enseignants et en intégrant les compétences de vie dans tous les programmes de formation initiale et continue.

- L'Égypte a intégré les compétences de vie dans une réforme du programme national d'enseignement général et l'a reflété dans le cadre complémentaire de la formation des enseignants.

De nombreuses organisations proposent des programmes de préparation à la vie active et ont aidé les enseignants à utiliser des méthodes telles que le théâtre, les jeux de rôle, le travail de groupe, l'apprentissage par la vidéo et les projets communautaires pour l'apprentissage.

Les organisations de la société civile répondent également à ce besoin. De nombreuses organisations proposent des programmes sur les compétences de vie⁹ et ont renforcé les capacités des enseignants à utiliser des méthodes d'apprentissage telles que telles que le théâtre, les jeux de rôle, le travail de groupe, l'apprentissage par vidéo et les projets communautaires. En outre, les académies d'enseignants de la région, telles que l'Emirates College for Advanced Education (ECAE) aux Émirats arabes unis, le National Institute for Education Professional Development (NIEPD) en Arabie saoudite et la Queen Rania Teacher Academy (ORTA) pour les réfugiés syriens en Jordanie, promeuvent l'apprentissage tout au long de la vie par le biais de programmes de développement professionnel spécifiques. Plusieurs autres ressources destinées aux enseignants ont été élaborées et testées dans la région MENA, comme indiqué ci-dessous.¹⁰

- 1. Des manuels de formation**, publiés en arabe, en anglais et en français, comprennent des informations sur la formation pour les enseignants et les instructeurs et d'autres matériels de formation, des guides pour les étudiants et des guides opérationnels, des normes, des manuels, des kits d'outils et des programmes de formation. Ils couvrent des sujets liés aux compétences de vie tels que la communication, la prise de décision, la pensée créative, la présentation, la recherche de carrière. Les manuels de formation couvrent également des compétences spécifiques, telles que le leadership, la communication, la tolérance, la résolution des conflits et la construction de la paix (par exemple, le manuel de l'Organisation libanaise pour les études et la formation sur les compétences en matière de résolution des conflits).
- 2. Des ressources institutionnelles** introduisent le concept de compétences de vie d'un point de vue théorique et conceptuel, comme le document du ministère soudanais de l'éducation sur les compétences de vie.
- 3. Des guides et manuels** offrent des suggestions plus pratiques aux agences de mise en œuvre et aux jeunes (par exemple, le manuel de l'UNICEF sur les compétences de vie basiques pour différentes situations de vie). En coopération avec l'Université américaine de Beyrouth, le ministère irakien de l'éducation et le ministère du travail et des affaires

sociales ont également élaboré un manuel sur les compétences de vie et de travail pour les jeunes, qui vise à soutenir les prestataires travaillant avec les jeunes dans le domaine des compétences de vie.

- 4. Des compendiums de ressources documentaires**, tels que les programmes pour les adolescents et les jeunes au Liban, publiés par l'Université de Balamand, l'UNFPA et l'UNICEF.
- 5. Des ressources qui traitent de sujets généraux** dans lesquels les compétences de vie sont incluses en tant qu'éléments distincts. Elles comprennent l'éducation à la citoyenneté, la consolidation de la paix et la cohésion sociale, la sensibilisation à la santé (par exemple, les droits sexuels et reproductifs, le VIH/sida, la violence sexiste et les questions générales de santé), le plaidoyer et le lobbying. Le ministère irakien de l'éducation, avec les conseils et le soutien de l'UNICEF, a par exemple élaboré des manuels sur le soutien psychosocial pour les enseignants dans les zones récemment libérées d'ISIS.

Les défis du développement professionnel des enseignants en compétences de vie dans la région MENA

Dans la région MENA, les conflits et l'insécurité ont des répercussions profondes et complexes sur la santé mentale des enseignants et sur leur capacité à activer leur propre développement professionnel ou à en faire une priorité. Des problèmes systémiques tels qu'une charge de travail élevée, l'insatisfaction sur la rémunération et les possibilités de promotion, des statuts variables et un soutien insuffisant de la part des chefs d'établissement peuvent tous influencer la capacité et la volonté des enseignants à appliquer les nouvelles pratiques qu'ils ont apprises.

Les enseignants seront également souvent guidés par ce qui sera évalué, ce qui figure dans le programme scolaire et ce qui est jugé important par le ministère de l'éducation compétent. Par conséquent, si le contenu des compétences de vie n'est pas évalué, il est possible que les enseignants lui accordent moins d'importance qu'au contenu (académique) qui sera évalué. L'évaluation des compétences de vie est donc très importante lorsqu'il s'agit de déterminer comment engager les enseignants

dans ce processus, car elle leur permettra d'adapter leur enseignement et de se sentir motivés pour continuer à enseigner les compétences de vie.

Malgré la prévalence des initiatives de réforme des programmes scolaires et de formation des enseignants en faveur de l'intégration des compétences de vie dans la région MENA, les évaluations nationales des compétences de vie restent limitées. La Jordanie, le Liban, Oman, l'État de Palestine, le Soudan et la Tunisie figurent parmi les pays qui ont mené des évaluations des compétences de vie, mais toutes ces évaluations étaient liées à des projets spécifiques ou se concentraient sur certaines compétences de vie ou certains groupes, plutôt que d'amener un changement dans les cadres d'évaluation nationaux.¹¹

L'évaluation de la maîtrise des compétences de vie par les apprenants est un défi technique en raison de la nature multidimensionnelle des compétences à évaluer. Elles comprennent des compétences cognitives et non cognitives, dont beaucoup n'ont pas de seuils de compétence établis. Dans les cadres examinés pour ce DT, peu de définitions des compétences de vie étaient suffisamment claires ou connectées à des lignes directrices pour la mise en œuvre.¹² Dans de nombreux pays de la région MENA, les méthodes d'évaluation traditionnelles, telles que les tests papier-crayon, sont encore répandues et beaucoup moins pertinentes pour les compétences de vie. En effet, une approche fondée sur les compétences de vie représente un changement dans la conception des programmes d'études en élargissant l'éventail des compétences pour y inclure le comportement, les attitudes et les valeurs, en plus des connaissances et des compétences pratiques. Ces compétences doivent néanmoins être mesurées si les éducateurs veulent comprendre le niveau et les progrès de leurs élèves. L'évaluation formative en classe devrait être la première voie pour ce changement, mais il reste important de la compléter par d'autres types d'évaluation. Il a été observé que les goulots d'étranglement techniques liés à l'évaluation elle-même ont contribué à ralentir le rythme du changement en matière d'évaluation spécifique des compétences de vie.

Quatre domaines pour l'enseignement et l'apprentissage des compétences pour la vie

1. Transmettre les compétences de vie grâce à des approches pédagogiques innovantes

Les approches d'enseignement et d'apprentissage facilitées par des enseignants compétents et motivés sont essentielles à la qualité des programmes d'éducation aux compétences de vie.

De nombreux responsables de la mise en œuvre de ces programmes décrivent une situation dans les salles de classe formelles et non formelles des pays de la région MENA où les modèles d'apprentissage traditionnels et les approches « d'enseignement magistral » dominent. L'enseignant s'adresse à l'ensemble du groupe depuis l'avant de la salle de classe et offre peu d'opportunités d'apprentissage actif.

Il est essentiel de comprendre les normes institutionnelles et sociales ainsi que les dynamiques structurelles et financières qui sous-tendent cette situation. Les approches d'enseignement et d'apprentissage ont été un point de départ pour la réforme de l'éducation dans la région MENA. La Fondation Al-Qattan, en Palestine, utilise le théâtre dans ses programmes de formation des enseignants. Dans la stratégie de réforme de l'éducation de l'UNRWA, l'accent a été mis sur la formation et le développement professionnel des enseignants. Les résultats du processus de réforme montrent que l'intégration des compétences de vie dans l'éducation a été un succès parce qu'elle a été associée à des mesures visant à modifier les attitudes et les pratiques des enseignants et des autres membres du personnel éducatif.

L'introduction de nouvelles méthodes nécessite un investissement important. Les enseignants ont besoin d'un soutien continu pour développer et intégrer ces compétences dans leur enseignement. Cela nécessite souvent un changement dans la culture de la classe, les enseignants devant repenser leur rôle et leurs possibilités

de faciliter l'apprentissage actif. L'exemple du programme jordanien « Enseignant du futur », décrit dans le Focus pays, illustre ce qui peut être réalisé lorsque les enseignants disposent de suffisamment de temps et de soutien pour apprendre et mettre en pratique des stratégies visant à introduire les compétences de vie dans leurs classes.

L'équipe de l'UNICEF en Libye a organisé une formation de haute qualité pour les enseignants dans le cadre de son travail plus large sur l'intégration des compétences de vie, et a identifié trois facteurs clés de succès pour un développement professionnel continu de qualité :

- a) Un développement professionnel continu structuré et des supports qui prennent en compte les différents niveaux de qualification et de compétence afin que les enseignants bénéficient du type de soutien dont ils ont besoin.
- b) Une formation engageante et interactive qui modélise le type de pédagogie active qu'elle préconise. Les animateurs ont utilisé un exercice appelé « chapeau d'étudiant, chapeau d'enseignant », qui encourage les participants à imaginer un exercice ou une activité d'apprentissage du point de vue d'un étudiant, puis d'un enseignant, et à s'engager ensuite dans une discussion réflexive à ce sujet : le type de discussion qu'on attend des enseignants avec leurs étudiants.
- c) Une assistance technique en matière de développement professionnel continu fournie par des personnes qui ont elles-mêmes été enseignantes. Cela a grandement aidé le travail sur les compétences de vie en établissant un sentiment de soutien par les pairs, une dynamique de pouvoir égalitaire, de l'empathie et de la compréhension, et a permis une formation, un contenu et un soutien plus adaptés au contexte.

Focus sur la formation holistique des enseignants en Jordanie

L'UNICEF Jordanie a développé un programme complet de développement professionnel des enseignants, « Enseignant du futur » qui combine une formation présentielle avec des travaux pratiques et une réflexion avec des « partenaires d'apprentissage » et par le biais d'une communauté de pratique en ligne. Le programme vise à améliorer les pratiques d'enseignement en se concentrant sur des stratégies basées sur les études menées pour l'efficacité de l'apprentissage. Grâce à des sessions régulières étalées dans le temps, les enseignants disposent du temps nécessaire pour apprendre, pratiquer, mettre en œuvre et réfléchir à de nouvelles stratégies afin de faciliter les changements dans leur pratique.

Le premier cours, « Enseigner efficacement pour apprendre » vise à améliorer les compétences des enseignants en matière de stratégies d'enseignement efficaces dans différents contextes de classe. Il développe leurs capacités de réflexion et d'apprentissage tout au long de la vie sur la base de théories éducatives, de recherches scientifiques et de pratiques éducatives guidées afin de renforcer l'engagement des élèves dans le processus d'enseignement et d'apprentissage et d'améliorer leurs résultats d'apprentissage. Un deuxième cours, en cours d'élaboration, vise à développer et à renforcer ces compétences, en mettant l'accent sur l'efficacité de l'enseignement dans des environnements d'apprentissage mixtes et à distance.



Eman, 24 ans, est enseignante à Zarqa et jeune leader pour le climat dans le cadre du programme Sawm (« protéger/préserver » en arabe) soutenu par l'UNICEF.

© UNICEF/JUN0766578/Bseiso

2. Soutenir les processus d'enseignement et d'apprentissage dans les espaces éducatifs non formels

La reconnaissance du rôle joué par les organisations communautaires qui dispensent des compétences de vie dans le cadre de l'éducation non formelle est un autre facteur crucial pour soutenir les processus d'enseignement et d'apprentissage par le biais des compétences de vie. Par exemple, des partenaires tels que la Banque mondiale, le British Council et l'UNESCO ont appuyé des activités pour l'acquisition de compétences de vie en Irak auprès des jeunes que le système formel pourrait difficilement atteindre. Ces organisations sont souvent bien placées pour fournir aux étudiants des ressources très contextuelles, des mentors et des possibilités d'apprentissage dans le monde réel qui sont les plus pertinentes pour leur propre vie.

Les programmes non formels d'acquisition de compétences de vie dans la région sont souvent très flexibles et adaptables. Tout en s'alignant sur les priorités nationales, régionales et des Nations unies, ils ciblent également des besoins et des contextes très spécifiques. Ces programmes non formels ont permis d'améliorer les résultats scolaires, la motivation, la confiance en soi et la cohésion sociale. De nombreux programmes sont passés avec succès à une mise en œuvre avec les autorités locales, favorisant l'appropriation nationale.

Les programmes non formels d'acquisition de compétences nécessaires de vie peuvent mieux répondre aux besoins du marché du travail que les grands programmes d'échelle nationale. Il y a beaucoup à apprendre de ces efforts, car le secteur privé tend à avoir une influence limitée sur la politique et la mise en œuvre des compétences de vie dans les pays de la région MENA.¹³ Ainsi, d'autres travaux dans ce domaine pourraient s'inspirer de la manière dont les programmes non formels ont facilité une participation accrue du secteur privé à la définition des priorités en matière de développement de la main-d'œuvre, souvent en partenariat avec les départements de l'enseignement technique et professionnel.¹⁴ Les programmes non formels de compétences de vie peuvent également jouer un rôle essentiel dans la remise en question des normes de genre dans l'enseignement professionnel et le développement de la main-d'œuvre, en priorisant à un accès équitable pour les femmes et les filles, en particulier dans les domaines où elles sont traditionnellement sous-représentées.

3. Adapter les programmes scolaires et l'évaluation

Un point d'entrée essentiel pour des interventions en matière d'enseignement et d'apprentissage sont les programmes scolaires et les contenus pour tous les niveaux d'éducation et tous les apprenants par le biais de l'éducation formelle et non formelle.¹⁵ Dans la région MENA, les compétences de vie ont été intégrées dans l'éducation formelle, soit par le biais d'une intégration dans le cadre curriculaire national (par exemple, en Tunisie), soit à travers certaines matières du programme (par exemple, en Libye, les compétences de vie ont été intégrées dans les programmes d'éducation de base en sciences, en mathématiques et en arabe). Certains pays ont adopté un programme autonome dans l'éducation de base formelle (par exemple, le Kurdistan, le Liban, Oman, la Syrie, la Tunisie, la Palestine et le Yémen).

Dans l'éducation de base formelle et l'éducation supérieure de base, les compétences de vie sont le plus souvent transmises par le biais d'activités extrascolaires (par exemple, la création de clubs de citoyenneté et de droits humains dans les écoles primaires et secondaires des régions fragiles et des communautés marginalisées en Tunisie et le modèle de projet personnel au Maroc).

Le programme extrascolaire jordanien de compétences de vie, « Nashatati » (qui se traduit par « Mes activités » en arabe), a été lancé en 2017 par le ministère de l'Éducation en collaboration avec l'UNICEF et Générations pour la paix. Nashatati a ciblé les enfants vulnérables d'âge scolaire de 12 à 15 ans dans toute la Jordanie avec des activités d'apprentissage créatif telles que le sport et les jeux qui développent les compétences de vie et favorisent la cohésion sociale, la vie en bonne santé et le développement personnel. Nashatati est un exemple d'initiative de développement des compétences de vie qui nous oblige à repenser ce que les élèves devraient apprendre et comment ils apprennent. Il s'inscrit dans une approche globale utilisée en Jordanie qui vise à promouvoir la participation scolaire en créant des environnements scolaires sûrs et favorables, en favorisant les relations entre les élèves, la communication, la résolution des conflits et l'autoprotection.

Les questions transversales, telles que l'égalité de genre, l'inclusion, les droits humains et les valeurs, sont des éléments essentiels de tout programme

Dans la région MENA, les compétences de vie sont désormais intégrées dans l'éducation formelle, soit par le biais d'une intégration dans le cadre curriculaire national (par exemple, en Tunisie), soit par le biais de matières spécifiques (par exemple, la Libye a intégré les compétences de vie dans les programmes d'éducation de base en sciences, en mathématiques et en arabe).

d'enseignement inclusif. Les compétences de vie, telles que la communication, l'empathie et le respect, ont souvent été abordées de manière explicite et implicite dans les programmes scolaires et le matériel d'aide aux enseignants, par exemple dans le cadre de l'initiative de l'UNRWA sur les droits humains, la résolution des conflits et la tolérance.

Une autre méthode pour favoriser les approches inclusives des compétences de vie consiste à utiliser plusieurs canaux et modalités afin d'atteindre le plus grand nombre de personnes possible. Par exemple, une approche qui utilise à la fois les écoles et les programmes communautaires ou qui utilise à la fois l'intégration dans certaines matières et des sessions autonomes a plus de chances d'atteindre les groupes d'enfants et de jeunes les plus marginalisés avec une intervention accrue. Par exemple, le ministère de l'éducation libyen, avec le soutien de l'UNICEF, est en train d'élaborer une feuille de route pour l'intégration des compétences de vie dans le programme scolaire national, mais il soutient également des programmes autonomes tels que « Skills for Tomorrow » (Des Compétences pour Demain), destinés aux enfants vivant dans des communautés particulièrement marginalisées.¹⁶

4. Garantir une politique favorable et un niveau intermédiaire en soutien

La plupart des pays de la région MENA ne disposent pas de politiques nationales globales sur les compétences de vie, et même lorsque l'éducation aux compétences de vie est mentionnée dans les documents cadres, elle est rarement associée à des plans et des ressources concrets. En outre, les évaluations nationales des compétences de vie sont rares, et celles qui existent ont généralement une portée limitée et ne font pas appel à la participation des parties prenantes. Mais lorsque les acteurs de l'éducation nationale partagent un engagement commun en faveur des compétences de vie ou des conditions qui les sous-tendent (telles que la promotion par les chefs d'établissement de ces compétences comme étant aussi importantes que d'autres types de compétences traditionnelles ou académiques) et que les opportunités de réforme sont saisies, il est plus probable que des ressources soient disponibles pour aider les enseignants à dispenser les compétences de vie. Par exemple, l'engagement

de l'Égypte dans son nouveau plan de transformation de l'éducation a permis d'étendre l'éducation aux compétences de vie à l'échelle nationale et, ce faisant, de mobiliser des ressources pour aider les enseignants à acquérir les compétences nécessaires.

L'échelon intermédiaire de la gestion de l'éducation – le cadre essentiel de professionnels de l'éducation qui comprend les responsables pédagogiques, les responsables de l'éducation au niveau du district ou les mentors des enseignants – est également essentiel pour créer un écosystème favorable dans lequel les enseignants peuvent dispenser des compétences de vie. Par exemple, le programme de renforcement des capacités dans l'enseignement primaire et secondaire en Irak a formé plus de 8 000 superviseurs et 30 000 chefs d'établissement dans le cadre de son concept « L'école en Développement », dans lequel les chefs d'établissement ont été soutenus en tant que leaders et les superviseurs ont été aidés à devenir des « amis critiques ». Les personnes impliquées ont fait état d'un soutien incroyable aux changements apportés par « l'école en développement » aux nouveaux rôles des chefs d'établissement et aux processus permettant de mener l'amélioration de l'école en travaillant avec le superviseur « ami critique ». Un tel modèle offre un potentiel important pour l'intégration des compétences de vie en tant que moyen de garantir aux enseignants le soutien quotidien et spécialisé dont ils ont besoin pour intégrer les compétences de vie dans leur pratique pédagogique.

De nombreuses organisations proposent des programmes de compétences de vie et ont aidé les enseignants à utiliser des méthodes pour l'apprentissage telles que le théâtre, les jeux de rôle, le travail de groupe, l'apprentissage par la vidéo et les projets communautaires.



Cours d'informatique dans une école en Jordanie.

© UNICEF/UNI503340/Bseiso

Recommandations pour l'intégration des compétences de vie dans les approches d'enseignement et d'apprentissage

Cette section du DT présente les principales recommandations et les domaines d'action nécessaires pour intégrer les compétences de vie dans les systèmes éducatifs en vue d'un enseignement et d'un apprentissage efficaces. Les recommandations s'adressent aux gouvernements et aux parties prenantes de l'éducation telles que l'UNICEF, les organisations de la société civile et les autres acteurs du système.

1. Investir dans le développement professionnel des enseignants

Pour mettre en œuvre efficacement les compétences de vie, les pays de la région MENA doivent investir dans la formation et le développement professionnel des enseignants. Actuellement, la formation des enseignants est fragmentée et déconnectée d'un système national unifié. Les gouvernements devraient augmenter les financements, soutenir les méthodes d'enseignement innovantes, collaborer avec les institutions de formation et renforcer les capacités des conseillers scolaires. En incluant les compétences de vie dans les qualifications des enseignants, les pays peuvent créer un corps enseignant bien préparé pour mener à bien la transformation de l'éducation.

2. Adopter une approche globale de l'école qui permette aux chefs d'établissement de créer des cultures institutionnelles favorables aux compétences de vie.

Pour transmettre les compétences de vie en classe, les enseignants doivent être entourés d'un réseau de soutien adéquat et d'un environnement dans lequel tout le monde transmet des messages cohérents sur l'importance de ces compétences – que ce soit aux enseignants, aux apprenants ou aux parents – par leurs paroles et leur comportement.

On ne saurait donc trop insister sur le rôle du chef d'établissement pour conduire ce changement culturel, donner aux enseignants et aux apprenants les moyens d'y adhérer et veiller à ce que les autres dirigeants et enseignants disposent de l'assistance technique dont ils

ont besoin pour intégrer les compétences de vie dans leur enseignement et dans la vie quotidienne de l'école. Une partie de cette stratégie devrait consister à donner aux chefs d'établissement et aux enseignants les moyens de favoriser une culture d'intégration de la dimension de genre et à fournir aux chefs d'établissement une assistance technique comprenant des conseils sur les pratiques sensibles au genre. Cela permettra de garantir que l'intégration des compétences de vie est inclusive et reflète un engagement en faveur de l'égalité des chances et du soutien aux enfants dans les environnements scolaires.

Pour que les chefs d'établissement puissent réaliser ce rôle, ils ont besoin de plus de soutien, de conseils et d'encouragements. Les praticiens et les décideurs politiques devraient se pencher sur la manière dont les chefs d'établissement dirigent, sur les aspects du leadership qui ont besoin d'être soutenus, ainsi que sur les ressources et les conseils techniques nécessaires pour les aider à réaliser et à gérer un changement culturel aussi important et à créer des environnements dans lesquels les compétences de vie font partie intégrante de l'école.

3. Créer des partenariats entre praticiens et chercheurs

Un partenariat solide entre les enseignants et les chercheurs est essentiel pour une mise en œuvre réussie des compétences de vie. Les enseignants jouent le rôle de modèles et de promoteurs, tandis que les chercheurs apportent leur soutien par l'élaboration de programmes

scolaires, la formation et l'évaluation. Cette collaboration renforce l'efficacité de l'enseignement des compétences de vie et éclaire les décisions politiques. Les chercheurs peuvent jouer un rôle clé en soutenant les conversations et les décisions relatives à la réforme de l'évaluation – un élément essentiel pour modifier les pratiques des enseignants et encourager l'enseignement des compétences de vie.

4. Encourager la société civile, le secteur privé et les institutions universitaires à soutenir l'enseignement et l'apprentissage des compétences de vie.

Les institutions extérieures au système gouvernemental peuvent jouer un rôle crucial dans la promotion des compétences de vie en plaidant pour leur inclusion dans les écoles, en développant du matériel pédagogique, en établissant des partenariats avec les écoles et les communautés, et en renforçant les capacités des enseignants. En tirant parti de la technologie et en répondant aux besoins des communautés mal desservies, une collaboration étroite avec les établissements d'enseignement peut rendre les compétences de vie accessibles à tous les élèves. Le secteur privé peut contribuer à une meilleure compréhension des besoins du marché du travail. Les institutions académiques peuvent s'assurer qu'une recherche rigoureuse est à l'origine d'un changement de pratique. L'analyse des programmes de compétences de vie gérés par les ONG peut éclairer l'élaboration des politiques et améliorer les initiatives futures.

5. Reconnaître l'importance des consultations nationales

Les consultations nationales sont essentielles à l'élaboration de politiques et de stratégies efficaces en matière de compétences de vie. Elles rassemblent diverses parties prenantes afin de partager leurs expériences, de dégager un consensus et de créer une vision pour l'intégration des compétences de vie. Ces consultations sont essentielles pour approuver les politiques, soutenir la réforme de l'éducation et promouvoir la cohésion sociale par le biais des compétences de vie.

Conclusion

Ce DT souligne l'importance d'aider les enseignants à transmettre les compétences de vie pour un enseignement et un apprentissage efficaces. Les systèmes éducatifs actuels mettent souvent l'accent sur la mémorisation par cœur plutôt que sur la réflexion critique et les compétences pratiques. Cette approche prépare mal les jeunes aux défis du monde réel, limitant leur réussite au travail et dans la vie et les empêchant de devenir des citoyens actifs et responsables.

En dotant les enseignants de compétences de vie et de la capacité de les transmettre, on leur permet de créer des environnements d'apprentissage attrayants et dynamiques. Cette approche aide les élèves à développer des compétences essentielles telles que la pensée critique, la résolution de problèmes, la communication et la collaboration. En outre, les compétences de vie promeuvent des valeurs citoyennes telles que l'empathie, la responsabilité et le respect de la diversité.

Les stratégies clés pour intégrer les compétences de vie dans l'enseignement et l'apprentissage sont les suivantes :

- **Une formation de haute qualité pour les enseignants :** Mise en œuvre de programmes complets axés sur des pédagogies qui favorisent l'acquisition de compétences de vie, ainsi qu'un développement professionnel continu plus large.
- **Collaboration avec des experts du secteur privé et des ONG,** amélioration de l'intégration des compétences de vie dans l'enseignement et l'apprentissage qui préparent plus adéquatement les étudiants à faire face aux complexités du monde réel de l'emploi et de la vie sociale.
- **Environnements d'apprentissage inclusifs :** Créer des supports d'apprentissage des compétences de vie qui répondent à des besoins et à des capacités divers. Créer des espaces sûrs, exempts de moqueries et de discriminations, et garantir l'accessibilité aux élèves porteurs de handicap.
- **Une évaluation efficace :** Aller au-delà des tests traditionnels pour mesurer le développement des

compétences de vie, en employant des méthodes qui évaluent les compétences de vie telles que la collaboration, la résolution de problèmes et la pensée critique.

- **Collaboration communautaire :** Impliquer les parents, gardiens ou autres responsables des enfants, et les organisations communautaires dans la conception et la mise en œuvre des programmes de compétences de vie. Utiliser les ressources de la communauté pour offrir des expériences d'apprentissage concrètes.

Investir dans les compétences de vie pour l'enseignement et l'apprentissage peut créer une génération de citoyens autonomes équipés pour participer activement à la société, des individus résilients capables de relever les défis de la vie, et des communautés inclusives qui promeuvent la compréhension et la cohésion sociale. Soutenue par des cadres politiques solides et des financements dédiés, cette approche a le potentiel de révolutionner l'éducation dans la région MENA, ouvrant la voie à un avenir meilleur pour tous.



Formation du conseil des élèves dans une école au Yémen.

© UNICEF/UN0806277

En dotant les enseignants de compétences de vie et de la capacité de les transmettre, on leur permet de créer des environnements d'apprentissage attrayants et dynamiques.

Références

- ¹ UNICEF (November 2019). *Global Framework on Transferable Skills*. Retrieved from: <https://www.unicef.org/media/64751/file/global-framework-on-transferable-skills-2019.pdf>
- ² Du, X., Chaaban, Y., Sabah, S., Al-Thani A.M., and Wang, L. (2020). *Active learning engagement in teacher preparation programmes – A comparative study from Qatar, Lebanon and China*, Asia Pacific Journal of Education, 40:3, pp.283-298. Retrieved from: <https://doi.org/10.1080/02188791.2020.1717436>
- ³ Popova, A., Evans, D.K., Breeding, M.E., and Arancibia, V. (2021). *Teacher Professional Development around the World: The Gap between Evidence and Practice*, The World Bank Research Observer, Volume 37, Issue 1, February 2022, pp.107–136. Retrieved from: <https://doi.org/10.1093/wbro/lkab006>
- ⁴ UNICEF (November 2019). *Global Framework on Transferable Skills*. Retrieved from: <https://www.unicef.org/media/64751/file/global-framework-on-transferable-skills-2019.pdf>
- ⁵ Ibid.
- ⁶ Ibid.
- ⁷ Du, X., Chaaban, Y., Sabah, S., Al-Thani A.M., and Wang, L. (2020). *Active learning engagement in teacher preparation programmes – A comparative study from Qatar, Lebanon and China*, Asia Pacific Journal of Education, 40:3, pp.283-298. Retrieved from: <https://doi.org/10.1080/02188791.2020.1717436>
- ⁸ Popova, A., Evans, D.K., Breeding, M.E., and Arancibia, V. (2021). *Teacher Professional Development around the World: The Gap between Evidence and Practice*, The World Bank Research Observer, Volume 37, Issue 1, February 2022, pp.107–136. Retrieved from: <https://doi.org/10.1093/wbro/lkab006>
- ⁹ Par exemple, le programme « Droits humains, résolution des conflits et tolérance » de l'UNRWA.
- ¹⁰ UNICEF (2018). *Life Skills and Citizenship Education in MENA Countries: Translating the Life Skills and Citizenship Education (LSCE) Framework into Action – country examples*. Retrieved from: <https://www.unicef.org/mena/reports/life-skills-and-citizenship-education-mena-countries>
- ¹¹ UNICEF (2019). *Analytical Mapping of the Life Skills and Citizenship Education in MENA: The Evidence Base for the Life Skills and Citizenship Education Conceptual and Programmatic Framework*. Retrieved from: <https://www.unicef.org/mena/reports/analytical-mapping-life-skills-and-citizenship-education-mena>
- ¹² Les ressources examinées comprenaient un nouvel ensemble complet d'activités dans le programme d'études (par exemple, en Tunisie et en Égypte), la mise à niveau des systèmes nationaux d'Enseignement technique et de formation professionnelle (par exemple, au Liban et en Libye) et l'expérimentation de contenus et de méthodes innovants pour le développement des compétences (par exemple, en Jordanie, au Maroc et dans l'État de Palestine).
- ¹³ Vesin, S. (2018). *3 Insights into Closing the Life Skills Gap in MENA*. International Youth Foundation, 25th January. Retrieved from: <https://iyfglobal.org/blog/3-insights-closing-life-skills-gap-mena>
- ¹⁴ Footnote 14 For example, in Morocco, British Council has been working in partnership with the Secretariat of State in charge of Vocational Education and employer representatives from the private sector to help students in Automotive VET institutes to develop life skills needed to transition from the world of school to the world of work. Taqaddam Morocco: Skills for Resilience | British Council
Au Maroc, par exemple, le British Council a travaillé en partenariat avec le Secrétariat d'Etat chargé de l'enseignement professionnel et des représentants des employeurs du secteur privé afin d'aider les étudiants des instituts d'enseignement professionnel automobile à développer les compétences de vie nécessaires pour passer du monde de l'école au monde du travail. Taqaddam Maroc : Compétences pour la résilience | British Council
- ¹⁵ UNICEF (November 2019). *Global Framework on Transferable Skills*. Retrieved from: <https://www.unicef.org/media/64751/file/global-framework-on-transferable-skills-2019.pdf>
- ¹⁶ Amideast (2021). *Libyan Youth Learn Skills for Tomorrow*. Amideast news resources, 21st December. Retrieved from: <https://www.amideast.org/news-resources/success-stories/libyan-youth-learn-skills-for-tomorrow>

Série de dossiers thématiques sur le Cadre d'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté de l'UNICEF

Ce dossier thématique (DT) fait partie d'une série de cinq dossiers commandés par l'UNICEF. Les dossiers thématiques rassemblent des données et des enseignements tirés d'un large éventail de travaux sur les compétences de vie soutenus par l'UNICEF et liés au Cadre d'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté (LSCE) développé pour la région du Moyen-Orient et de l'Afrique du Nord (MENA). Le cadre définit 12 compétences de vie essentielles et leur contribution à l'apprentissage, à l'employabilité et à l'entrepreneuriat, à l'autonomisation et à la citoyenneté active, et présente des options programmatiques pour garantir leur diffusion durable et à grande échelle.

Pour générer ce dossier, nous avons utilisé une combinaison de recherches documentaires ciblées et d'entretiens avec des informateurs clés sélectionnés parmi les responsables de la mise en œuvre de programmes liés aux compétences de vie dans les bureaux de pays de l'UNICEF, les ministères de l'Éducation et la société civile. Les entretiens ont été confirmés par une revue non systématique de la littérature pour chaque sujet.

Ces DT ont pour objectif d'être un point de départ à la discussion entre les acteurs engagés dans l'intégration des compétences de vie dans les systèmes éducatifs. Les recherches et les idées présentées sont un instantané partiel de l'ensemble actuel des données, plutôt qu'une cartographie complète du paysage, et visent à susciter l'intérêt et le soutien pour la promotion des compétences de vie qui s'avère si essentiel pour la vie des jeunes de la région MENA.

Remerciements :

Auteurs : Abir Ammoury, Alicia Mills et Giulia Di Filippantonio

Relecture et Contributions : Mona Adnan Al Alami, Fotouh M. Younes, Hind Al-Hindawi, Nina Loncar, Emma Sarton, Sue Williamson et Maha Shuayb.

L'élaboration de ce TIP a été possible grâce aux contributions du bureau régional de l'UNICEF pour le Moyen-Orient et l'Afrique du Nord et des bureaux de pays de l'UNICEF en Algérie, en Irak et en Jordanie.