

## Réimaginer l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté au Moyen-Orient et en Afrique du Nord

Une approche à quatre dimensions et systémique  
des compétences pour le XXI<sup>e</sup> siècle

### Cadre programmatique et conceptuel RÉSUMÉ EXÉCUTIF



unicef  pour chaque enfant

Les organisations suivantes ont contribué à l'élaboration du cadre programmatique et conceptuel :



Deutsche Post DHL  
Group



CONSEIL NORVÉGIEN  
POUR LES RÉFUGIÉS



© 2017 UNICEF Bureau régional, Moyen-Orient et Afrique du Nord

UNICEF Bureau régional  
Moyen-Orient et Afrique du Nord  
B.P. 1551  
Amman 11821 – Jordanie

Courriel : [menaedu@unicef.org](mailto:menaedu@unicef.org)  
Site web : [www.lsce-mena.org](http://www.lsce-mena.org)

# SOMMAIRE

<b>1. Les arguments en faveur de l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté dans la région MENA</b>	<b>1</b>
<b>2. L'Initiative LSCE en tant que collaboration conceptuelle et programmatique entre partenaires aux niveaux national, régional et mondial</b>	<b>2</b>
<b>3. Vers une compréhension conceptuelle de l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté</b>	<b>2</b>
<b>4. Le cadre conceptuel</b>	<b>4</b>
4.1. Les quatre dimensions d'apprentissage : une vision transformatrice de l'éducation pour le XXI <sup>e</sup> siècle	5
4.2. Les 12 compétences de vie essentielles pour la région MENA	6
4.3. Les 12 compétences de vie essentielles et les domaines thématiques	6
<b>5. Le cadre programmatique</b>	<b>8</b>
5.1. Les stratégies pédagogiques soutenant l'acquisition des 12 compétences de vie essentielles	9
5.2. Une approche à voies multiples : voies et modalités d'application	10
5.3. Une approche systémique	10
<b>6. Sur le parcours : opérationnalisation des 12 compétences de vie essentielles au niveau du pays</b>	<b>11</b>
<b>7. Explorer le Cadre conceptuel et programmatique</b>	<b>13</b>



# Résumé exécutif

## 1. Les arguments en faveur de l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté dans la région MENA

Les enfants, les jeunes et tous les apprenants de la région MENA font face à des **défis sans précédent** en termes d'apprentissage, d'emploi et de cohésion sociale, aggravés par un contexte d'instabilité politique et de conflits. L'avis général est que les systèmes d'éducation échouent largement à produire les résultats nécessaires pour faire avancer le développement individuel et social, et que le nombre grandissant d'opportunités d'éducation dans la région doit encore se traduire en croissance économique.

Globalement, il est de plus en plus évident que le succès à l'école, dans le travail et dans la vie doit être soutenu par une vaste gamme de compétences et de valeurs, le développement desquelles devrait être encouragé par les systèmes d'éducation.

**Les réformes éducatives en cours dans la région MENA** ont certainement conduit à des réalisations positives au cours des 15 dernières années, comme l'amélioration de l'accès à l'éducation formelle de base et la réduction des disparités entre les sexes. Toutefois, il y a un déficit de compétences dans la région qui doit être abordé de manière qualitative, concertée et systématique, et une réforme complète de l'éducation à cet effet reste « un parcours non encore achevé ».

Les enfants et les jeunes de la région MENA, handicapés par un enseignement scolaire, des techniques d'apprentissage et des procédures d'examen trop traditionnelles, ne reçoivent pas une éducation en harmonie avec les réalités contemporaines et les besoins du marché du travail. Une conséquence d'une portée considérable est qu'en règle générale ils **manquent des compétences** nécessaires au succès en classe et au travail, et pour devenir des membres positifs et actifs de la société. De plus, il existe des environnements d'apprentissage fragiles là où l'éducation a été utilisée de plus en plus comme un élément de radicalisation par lequel la propagation de systèmes de croyance extrêmes compromet les expériences éducationnelles des enfants et des jeunes.

Cette situation demande une vision holistique et transformatrice de l'éducation afin de maximiser le potentiel de tous les enfants et de leur permettre d'acquérir les compétences de vie nécessaires pour faire face aux transitions de l'enfance à l'âge adulte, de l'éducation au travail, et d'un développement irréflecti à une citoyenneté responsable et active.

**L'Initiative pour l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté** de la région MENA (LSCE) représente un effort de collaboration étatique et régional en faveur de la réalisation de l'objectif de développement durable (ODD) 4 – Assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie. Elle cherche à reformuler la compréhension traditionnelle de l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté dans la région, tout en rappelant les questions fondamentales au sujet du but et du rôle de l'éducation dans le développement sociétal qui sont pertinentes dans le contexte actuel.

L'Initiative LSCE se concentre sur trois **défis interdépendants** :

- Une société du savoir inaccessible, résultat de la mauvaise qualité de l'éducation, du bas niveau des résultats scolaires et d'une équité et inclusion limitées.
- Une croissance économique en déclin, résultat d'un manque d'aptitudes à l'employabilité, du haut taux de chômage chez les jeunes, de l'inégalité des sexes face à l'accès au marché du travail, du manque de création d'emplois, et d'un environnement économique faible.
- Une faible cohésion sociale, résultat de l'escalade de la violence et de la radicalisation tout autant que d'un faible engagement civique.

La **théorie du changement** pour l'Initiative LSCE de la région MENA est motivée par le besoin impérieux de parvenir à un impact tangible dans ces trois domaines interdépendants où l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté peut faire une différence : la réalisation d'une société du savoir par le biais de meilleurs résultats scolaires ; la réalisation du développement économique grâce

à une amélioration des perspectives d'emploi et de l'entrepreneuriat ; et l'amélioration de la cohésion sociale grâce à un engagement civique plus vigoureux.

Au cœur de l'Initiative LSCE se trouve la proposition d'une **vision de l'éducation transformatrice et fondée sur les droits**. Cette proposition favorise la réussite des individus sur leur lieu de travail tout en permettant à l'éducation de remplir son rôle, c'est-à-dire d'optimiser le développement scolaire et personnel aussi bien que la cohésion sociale.

## 2. L'Initiative LSCE en tant que collaboration conceptuelle et programmatique entre partenaires aux niveaux national, régional et mondial

L'Initiative LSCE cherche à procurer aux diverses parties prenantes de la région MENA un cadre d'action, fondé sur des preuves, en faveur de la réalisation des trois résultats interdépendants ci-dessus. Elle comporte deux éléments principaux : (i) le développement d'un **Cadre conceptuel et programmatique** pour l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté servant de guide à une stratégie de développement et de la programmation à l'échelle nationale, et (ii) l'organisation d'un appui technique aux pays pour le plan de réalisation et la mise en œuvre.

**Un relevé analytique** a été développé afin de fournir des preuves au Cadre conceptuel et programmatique, notamment une vue d'ensemble de la situation de l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté dans la région MENA, et une analyse approfondie des initiatives majeures et des programmes au niveau national et au niveau régional.

L'Initiative LSCE **associe** l'active contribution de la Ligue arabe pour l'éducation, la culture et les sciences (ALESCO) aux ministères de l'éducation et autres institutions nationales responsables de l'éducation dans les pays de la région MENA.

Les organismes des Nations Unies **associés à l'Initiative** comprennent : l'Organisation internationale du Travail (OIT), l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), le Haut-Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés (HCR), l'Office de secours et de travaux des Nations Unies pour les réfugiés de Palestine dans le Proche-Orient (UNRWA), la Banque mondiale, et le Programme alimentaire mondial (PAM). Les ONG et les institutions académiques comprennent : Aflatoun International, l'Institut arabe

des droits de l'homme (IADH), l'université de Birzeit (BZU), la Fondation internationale pour la jeunesse (IYF), Mercy Corps, le Conseil norvégien pour les réfugiés (NRC), et Save the Children. La Deutsche Post DHL fait partie de l'Initiative en tant que représentante du secteur privé.

L'Initiative LSCE a été lancée au cours du Meeting de 2015 de l'UNICEF MENA Education Network (MEdNet), où les délégations des pays ont approuvé l'Initiative et exprimé leur intention d'œuvrer en faveur de l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté au niveau national. Le **développement du Cadre conceptuel et programmatique** a progressé à travers de multiples consultations nationales et régionales, et des réunions techniques, obtenant l'engagement de plus de 600 parties prenantes aux niveaux national, régional et mondial comprenant des représentants d'institutions gouvernementales (ministères de l'éducation, de la jeunesse, des affaires sociales et du travail), d'organisations régionales et mondiales, d'organismes des Nations Unies, d'ONG, d'institutions académiques et d'experts, du secteur privé, et des enfants et des jeunes.

## 3. Vers une compréhension conceptuelle de l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté

L'Initiative LSCE réexamine le concept de l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté en région MENA tout en fournissant une feuille de route pertinente au contexte régional du XXI<sup>e</sup> siècle. Le développement du Cadre conceptuel et programmatique a inclus un relevé et un examen approfondis de définitions régionales, nationales et mondiales révélant un manque de consensus sur ce qui devrait définir et constituer les compétences du XXI<sup>e</sup> siècle. Globalement, **le manque de définitions claires est accompagné de confusion conceptuelle** entre les « compétences », les « habiletés » et les « compétences de vie », et dans de nombreux cas les termes sont utilisés de façon interchangeable. Généralement le terme « compétence » est utilisé dans le domaine spécifique technique de l'élaboration des programmes éducatifs. Dans les autres cas des définitions diverses et larges d'habiletés et de compétences de vies sont adoptées par des initiatives sociales, ad hoc et disséminées, entreprises par les Nations Unies ou des ONG dans la sphère non formelle. Alors que le terme « habileté » est la plupart du temps utilisé pour désigner des habiletés techniques professionnelles, le terme « compétences de vie » désigne des formes de capacités en rapport avec la vie quotidienne et l'engagement civique. Enfin, dans de nombreux cas,

le discours et son application sur les compétences, les habiletés et les compétences de vie ne s'accompagnent pas des valeurs fondées sur les droits si nécessaires pour relever les défis du XXI<sup>e</sup> siècle.

Dans ce contexte, une définition revue, holistique et plus claire du terme « éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté » est proposée, concernant les écarts conceptuels et programmatiques existants à travers **quatre propositions essentielles** :

- **Une approche holistique de l'éducation** : la vision est soutenue par une approche holistique de l'éducation, considérant l'apprenant dans sa globalité en reconnaissant la multi-dimensionnalité de l'éducation, qui intervient à la fois dans les domaines cognitifs individuels et sociaux, en particulier en ce qui concerne le développement personnel, la cohésion sociale et le développement durable. Dans ce cadre, une éducation de qualité est conçue pour permettre à des individus de se prendre en charge (ou de devenir autonomes) et d'apprendre efficacement tout en réussissant dans le contexte du lieu de travail.
- **Une approche humaniste et fondée sur les droits** : en relation avec ce qui a été mentionné ci-dessus, une éducation de qualité n'est pas neutre sur le plan des valeurs : elle doit avoir un effet transformateur et s'appuyer sur une solide fondation éthique reconnaissant que l'éducation favorise la dignité humaine, avant toute performance économique, et promeut des valeurs fondées sur les droits de l'homme.

- **Un cycle d'apprentissage tout au long de la vie** : l'acquisition de compétences de vie s'entend comme un investissement cumulatif tout au long de la vie, depuis un jeune âge jusqu'à la vie adulte en passant par l'adolescence. Cela se fonde sur le postulat qu'à chaque âge tout individu est un apprenant dans le contexte d'une société qui offre de multiples opportunités d'apprendre et de réaliser tout son potentiel personnel au long de la vie, et donc de dépasser les distinctions traditionnelles entre éducation initiale et continue.
- **Une approche à voies multiples et systémique** : une éducation de qualité peut être efficace en favorisant l'apprentissage et la responsabilisation personnelle, et en créant un environnement qui permette une interdépendance sociale. Si l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté est renforcée par de multiples voies d'apprentissage, de l'éducation formelle à des cadres informels sur le lieu de travail, elle peut atteindre chaque individu. Et un apprentissage de qualité à travers l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté ne peut être durable que s'il est intégré aux systèmes éducatifs.

Les deux sections suivantes offrent une vue générale des éléments du Cadre conceptuel et programmatique.

## 4. Le cadre conceptuel



#### 4.1 Les quatre dimensions d'apprentissage : une vision transformatrice de l'éducation pour le XXI<sup>e</sup> siècle

Le Cadre conceptuel et programmatique propose une compréhension du concept et de la définition des compétences du XXI<sup>e</sup> siècle fondée sur un **modèle d'apprentissage à quatre dimensions**. Ce modèle consolide et élargit le paradigme de l'apprentissage tout au long de la vie, développé en 1996 dans le rapport Delors intitulé *L'éducation : un trésor est caché dedans*, prenant en considération l'évolution de la situation de l'éducation et de la société. Le cadre conceptuel et programmatique repositionne les piliers de l'éducation définis dans le rapport Delors en dimensions d'apprentissage afin de souligner leur caractère dynamique.

Les quatre dimensions d'apprentissage suivantes étayent la définition pratique de l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté dans le cadre conceptuel et programmatique :

- **« Apprendre à connaître » ou la dimension cognitive** : cette dimension inclut le développement des habiletés comprenant la concentration, la résolution des problèmes et la pensée critique, et souligne l'importance de la curiosité en tant que désir d'obtenir une meilleure compréhension du monde et des autres gens. Le concept de **« Apprendre à connaître »** est devenu de plus en plus important, dans la mesure où il étaye l'acquisition des habiletés de base telles que la lecture, l'écriture, le calcul et les Technologies de l'information et des communication (TIC). La dimension cognitive de l'apprentissage est donc nécessaire au développement de nouvelles compétences afin de garantir l'acquisition de nouvelles connaissances.
- **« Apprendre à faire » ou la dimension instrumentale** : cette dimension examine la manière de soutenir les enfants et les jeunes afin qu'ils mettent en pratique ce qu'ils ont appris, et comment l'éducation peut être adaptée pour mieux servir le monde du travail. Ceci est anticipé dans *La taxonomie du domaine cognitif* de Bloom de 1956 avec le concept d'application, c'est-à-dire mettre l'apprentissage théorique en pratique dans les contextes quotidiens. L'apprentissage pour un monde du travail en mutation rapide devrait répondre à l'évolution des exigences du marché du travail, aux nouvelles technologies et au besoin de recherche appliquée et de développement.

- **« Apprendre à être » ou la dimension personnelle** : cette dimension implique l'apprentissage dans le but de l'épanouissement, du développement personnel, et à l'appui de l'autonomisation, et comprend des compétences cognitives inter et intra-personnelles. Le développement personnel englobe des facteurs personnels et sociaux. Les compétences développées dans cette dimension sont importantes pour l'autoprotection, la prévention de la violence et la résilience ; en tant que telles, elles devraient être considérées comme facilitatrices des autres dimensions d'apprentissage.
- **« Apprendre à vivre ensemble » ou la dimension sociale** : ceci est la dimension éthique qui étaye la vision de l'éducation à la citoyenneté dans la région MENA. Elle adopte une approche fondée sur les droits de l'homme conforme avec des valeurs et principes de démocratie et de justice sociale, et constitue la fondation éthique des trois autres dimensions d'apprentissage (cognitive, instrumentale et personnelle). Tout aussi importante, l'éducation à la citoyenneté a pour but d'être pertinente dans la région MENA en cherchant une solution aux problèmes les plus poignants de la région.

Ces quatre dimensions d'apprentissage ne devraient pas être considérées comme distinctes et mutuellement exclusives ; la réalité est beaucoup plus dynamique. Les quatre dimensions d'apprentissage **se chevauchent, sont interconnectées et se renforcent mutuellement** pour se combiner chez l'apprenant individuel. En tant que telles, elles offrent un cadre pour examiner les compétences de vie en relation avec différents buts d'apprentissage, ce qui constitue un outil concret pour donner des précisions sur les compétences pertinentes à un apprentissage de qualité. Il convient de remarquer que de nombreuses compétences de vie peuvent être appliquées simultanément aux quatre dimensions d'apprentissage. La sélection de compétences pour chaque dimension comprend un jugement nécessaire sur leur importance relative à la dimension particulière.

## 4.2 Les 12 compétences de vie essentielles pour la région MENA

Les compétences de vie sont définies dans le Cadre conceptuel et programmatique comme des compétences cognitives et non cognitives, d'ordre supérieur, compétences d'apprentissage transversales et transférables pour l'apprentissage, pour l'employabilité, pour la responsabilisation personnelle et pour une citoyenneté active. L'éducation à la citoyenneté est un élément inséparable de l'acquisition des compétences de vie qui souligne le besoin de transformation sociale et renvoie aux capacités et aux énergies capables de favoriser des sociétés ouvertes, d'exploiter l'enthousiasme et la motivation des générations plus jeunes, et de leur fournir les outils nécessaires pour construire un meilleur avenir pour leurs communautés et la région.

Un ensemble de **12 compétences de vie** pour la région MENA a été identifié selon le modèle des quatre dimensions. Elles sont : la créativité, la pensée critique, la résolution des problèmes, la coopération, la négociation, la prise de décisions, l'autogestion, la résilience, la communication, le respect de la diversité, l'empathie et la participation (voir schéma page suivante).

L'identification et la sélection des compétences essentielles de vie s'est appuyée sur une étude documentaire approfondie, et sur des consultations régionales et nationales menées dans le cadre de l'Initiative LSCE. L'identification et la sélection ont été obtenues à l'aide d'un triple processus. En premier lieu, en établissant une liste analytique complète d'un « groupe de compétences » pour chacune des quatre dimensions d'apprentissage, en étant guidé par les principaux problèmes socioéconomiques à traiter : améliorer la qualité de l'éducation et les résultats scolaires, renforcer l'employabilité et l'entrepreneuriat, et intensifier le développement individuel et la participation citoyenne. Ensuite, en établissant pour chacune des quatre dimensions un ensemble de trois compétences en se fondant sur leur importance et leur incidence relatives pour cette dimension particulière, ainsi que sur leur inclusion de nombreuses autres compétences (sous-compétences). Enfin en menant une analyse en profondeur de chacune des 12 compétences de vie essentielles, soulignant à l'aide de preuves leurs objectifs, leur contribution particulière à la dimension à laquelle elles étaient rattachées, ainsi que leur contribution aux trois autres dimensions d'apprentissage. En conséquence, une fois analysée et appliquée dans cette perspective, chacune des 12 compétences de vie essentielles procure aux apprenants une approche de l'apprentissage solide, complète et fondée sur des valeurs.

En effet, il est important de constater que les **12 compétences de vie essentielles identifiées ne sont pas neutres sur le plan des valeurs**. Elles reflètent une vision holistique et transformatrice pour une éducation de qualité basée sur un fondement éthique, qui reconnaît que l'éducation a besoin de favoriser la dignité humaine et de promouvoir des valeurs fondées sur les droits de l'homme. À l'inverse des cadres existants en usage, l'objectif des 12 compétences de vie essentielles pour la région MENA n'est pas simplement d'orienter l'éducation vers la réalisation de succès individuels dans le contexte du travail et ne la considère pas principalement comme un bien économique destiné à maximiser la croissance et la productivité. Tout aussi important, les 12 compétences de vie essentielles sont présentées dans le cadre d'une démarche visant à « **repenser l'éducation** » de manière à ce qu'elle remplisse son rôle consistant à renforcer la cohésion sociale ; elles sont conformes à une citoyenneté pertinente et à des cadres humanitaires conçus pour se préoccuper des autres êtres humains et les respecter, autant que pour minimiser ou prévenir l'usage de violence.

Les **12 compétences de vie essentielles durent toute la vie** et s'appuient sur des preuves qui soulignent l'importance de l'acquisition de compétences dès un jeune âge, traitant le « préjugé » existant dans la communauté éducative qui associe l'acquisition de compétences uniquement à l'adolescence et à la jeunesse. L'importance de l'investissement cumulatif dans l'acquisition de compétences est reconnue dans le cadre conceptuel et programmatique. De plus, les 12 compétences de vie essentielles sont acquises et maintenues à travers toutes formes d'apprentissage dans une approche systémique qui reconnaît de multiples voies d'apprentissages, formelles, non formelles et informelles.

## 4.3 Les 12 compétences de vie essentielles et les domaines thématiques

Le cadre conceptuel et programmatique offre des exemples qui précisent la différence entre les compétences et les domaines thématiques pertinents. Il définit également les principales opportunités où l'apprentissage pourrait être amélioré en mettant l'accent sur les 12 compétences de vie essentielles. **Les domaines thématiques** devraient être compris comme des champs thématiques, techniques, scolaires ou de connaissances auxquels l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté doit être intégrée. Ils incluent des disciplines scolaires et professionnelles, une formation et une éducation à l'entrepreneuriat, des connaissances en informatique, une éducation à la santé et une éducation environnementale, une éducation aux situations

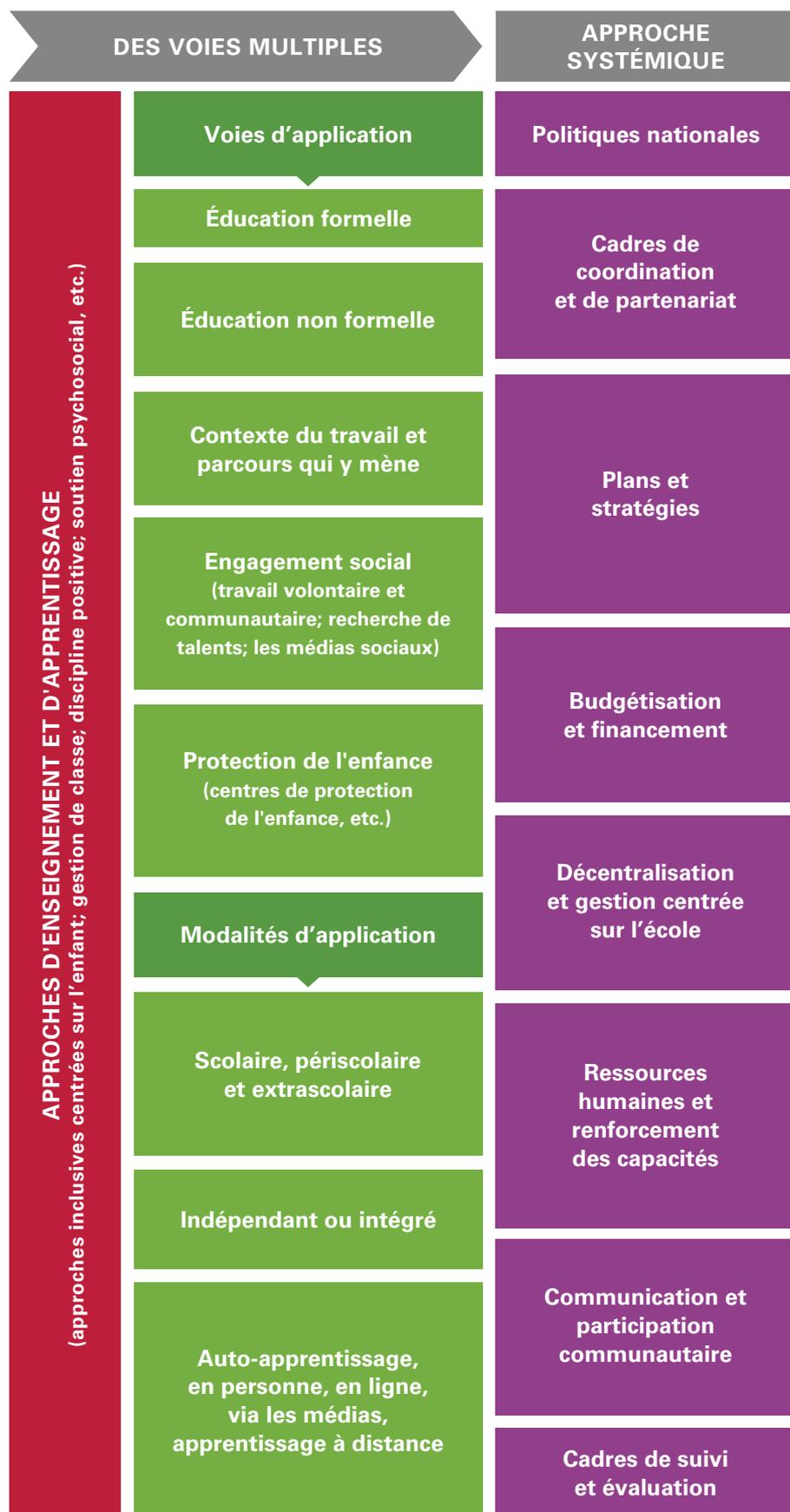
d'urgence, une éducation civique, en arts, en culture, en sports, etc. Les domaines thématiques sont souvent confondus avec les compétences de vie. Toutefois, ils ont besoin d'être vus comme des secteurs à étayer au moyen de l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté de manière à soutenir l'acquisition des compétences de vie essentielles.

Par exemple, les **disciplines scolaires** font référence aux matières principales des programmes scolaires nationaux telles que les langues, les mathématiques, les sciences, les études sociales, etc. Une approche de l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté est pertinente pour chacune d'elles, et il est important d'assurer une cohérence des programmes. Se focaliser uniquement sur les compétences de vie essentielles concernant une matière parmi de nombreuses autres du programme sans assurer une approche cohérente et complète serait probablement une stratégie inefficace.

**Les disciplines professionnelles** sont aussi des domaines thématiques clés auxquels l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté doit être intégrée de manière à augmenter l'accès à ces disciplines et à accroître leur pertinence. Un enseignement et une formation techniques et professionnels de bonne qualité (fondés sur l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté) forment potentiellement l'une des voies les plus importantes pour procurer aux jeunes des habiletés et pour améliorer leur employabilité. De plus, une formation et une éducation à l'entrepreneuriat dans le cadre des programmes d'employabilité dans la région MENA représentent des domaines thématiques auxquels doit être intégrée l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté. Au-delà d'une compréhension théorique de l'entrepreneuriat, les enfants et les jeunes doivent être soutenus dans leur développement de compétences de vie afin de s'assurer qu'ils puissent atteindre efficacement les objectifs de ces programmes.



## 5. Le cadre programmatique



## 5.1 Les stratégies pédagogiques soutenant l'acquisition des 12 compétences de vie essentielles

Les approches de l'enseignement et de l'apprentissage se situent au croisement du principe et de la programmation. Ceci reconnaît le rôle central d'une **pédagogie efficace** et de la grande importance d'enseignants compétents et motivés et de facilitateurs pour assurer un apprentissage de qualité. Le Cadre conceptuel et programmatique souligne les stratégies pédagogiques nécessaires pour favoriser l'acquisition des 12 compétences de vie essentielles. Celles-ci comprennent l'apprentissage socio-émotionnel, des méthodologies axées sur l'enfant, un apprentissage fondé sur les activités, une discipline positive et un support psychologique, entre autres.

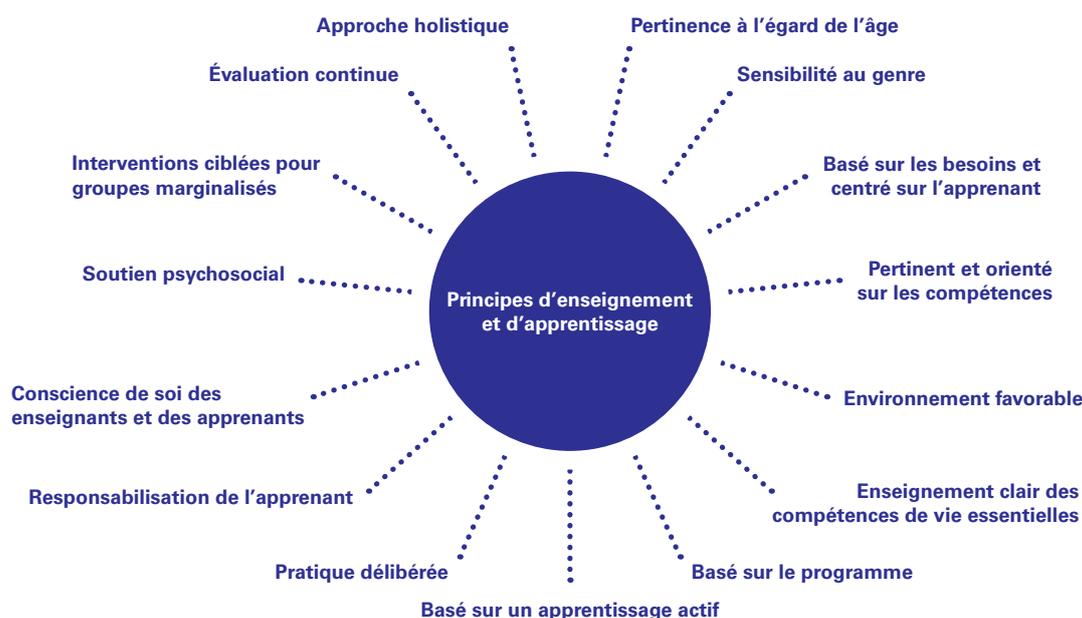
L'expérience de **méthodes éducatives actives** réussies montre qu'équiper et soutenir les enseignants pour leur permettre d'utiliser des méthodes d'apprentissage actives peut changer de façon notable l'acquis de résultats et renforcer l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté. Cela implique une approche centrée sur l'apprenant dans laquelle les procédures d'enseignement et d'apprentissage sont de la plus haute importance ; à tel point que ce peut être considéré comme davantage centré sur le processus que sur le résultat. Des approches de l'enseignement et de l'apprentissage participatives sont importantes dans tous les aspects de l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté, dans laquelle le principe de base est d'engager les enfants et les jeunes dans un processus d'apprentissage et de leur permettre de personnaliser leurs connaissances et de l'appliquer dans leurs propres vies. Les enfants et

les jeunes doivent devenir des apprenants réfléchis et conscients, se rendre compte de leurs forces et de leurs faiblesses, et être capables de se fixer leurs propres buts d'apprentissages.

Créer un **milieu d'apprentissage sécurisé** dans lequel tous les apprenants peuvent participer est fondamental pour une éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté qui soit efficace. Cela signifie que les apprenants sont protégés sur le plan physique, en sécurité sur le plan social et émotionnel, et sont tous traités de manière équitable, respectueuse et juste. Dans la classe, l'ambiance doit être positive et personne ne doit avoir peur. La discipline devrait être positive et non punitive (ce qui est contraire à l'éthique de l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté).

**Les enseignants et les facilitateurs** jouent un rôle crucial dans la mise en pratique de l'apprentissage actif. L'enseignant, dans une salle de classe active, est un moteur qui facilite l'apprentissage plutôt que de transmettre la connaissance à l'apprenant. Au lieu de se focaliser sur l'interrogation des apprenants, l'enseignant doit les encourager à poser eux-mêmes les questions et à jouer un rôle dans leur propre apprentissage. Le rôle d'un enseignant est souvent celui d'un facilitateur qui soutient les apprenants tandis qu'ils apprennent et développent des habiletés. Dans cette approche, il est important que l'enseignant comprenne totalement les méthodes qui permettent à l'apprenant d'apprendre de manière efficace.

Le schéma ci-dessous illustre les **grands principes** qui contribuent à l'opérationnalisation des 12 compétences de vie essentielles.



## 5.2 Une approche à voies multiples : voies et modalités d'application

Une **approche à voies multiples** est essentielle pour intégrer l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté et elle reconnaît que les compétences de vie doivent être développées selon de nombreuses et différentes voies éducatives, depuis l'éducation pré-primaire jusqu'au niveaux postérieurs à l'éducation de base, incluant une éducation formelle et non formelle, dans le contexte du travail et sur le chemin qui y mène, à travers un engagement social et la protection des enfants. Elle reconnaît aussi les différentes modalités par lesquelles l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté peut être dispensée, comme l'enseignement traditionnel en personne et un apprentissage mixte plus novateur. Une approche à voies multiples répond à la complexité grandissante de l'économie basée sur la connaissance et de manière plus générale aux rapides changements qui s'opèrent dans la société. Elle reconnaît que l'enseignement peut être dispensé à différents moments et en différentes situations. Les mêmes qualifications peuvent être acquises en suivant différents chemins d'apprentissage avec différents prestataires.

Une approche à voies multiples présente d'autres **avantages**. Elle maximise la participation et garantit l'équité et l'insertion en ciblant les populations marginalisées. Il est aussi nécessaire d'assurer une cohérence dans les interventions et les messages au sein des différents environnements dans lesquels les enfants et les jeunes apprennent.

Outre les différentes voies, de multiples modalités d'application sont disponibles pour la programmation. Celles-ci incluent des approches scolaires, périscolaires et extrascolaires. Le Cadre conceptuel et programmatique met l'accent sur plusieurs **options scolaires** utilisées pour intégrer l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté au programme scolaire national. Dans la région MENA, l'approche commune a été de l'introduire en tant que matière à part entière dans le programme éducatif. Cela a souvent été le résultat de différentes initiatives qui ont diversement soutenu l'éducation sur le VIH, la santé et l'alimentation à l'école, et l'éducation pour un développement durable. Toutefois, l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté devrait, dans l'idéal, être intégrée progressivement au programme éducatif dans toutes les matières, dans le cadre de la réforme des programmes scolaires. En Tunisie, les 12 compétences de vie essentielles sont en train d'être intégrées au programme national de réformes scolaires, représentant un exemple unique et visionnaire pour leur opérationnalisation par le biais des modalités des programmes.

Parallèlement à l'enseignement, l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté est souvent mise en place par le biais **d'interventions périscolaires et extrascolaires**. Dans la région MENA l'objectif principal porte sur les approches extrascolaires, ainsi que l'ont confirmé les conclusions du relevé analytique. D'un autre côté, des pratiques prometteuses soulignent l'importance d'accompagner le cursus d'interventions périscolaires. Un exemple en est l'approche des « objets d'apprentissage » qui a été testée et évaluée par le Centre de Formation continue à l'université de Birzeit dans l'État palestinien et qui est conforme aux exigences du programme scolaire palestinien. Examiner la meilleure modalité à adopter a fait partie des recherches de l'Initiative LSCE. Le Cadre conceptuel et programmatique préconise la combinaison optimale de ces modalités pour un enseignement et un apprentissage efficaces des compétences de vie essentielles.

## 5.3 Une approche systémique

Les conclusions du relevé analytique montrent que l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté est mal intégrée dans les politiques nationales existantes, les stratégies et plans, avec des évaluations nationales limitées et un faible engagement participatif des différentes parties prenantes. Ceci est associé à un manque de cadres de coordination nationaux efficaces représentant les différentes parties prenantes impliquées dans l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté. Les programmes dans la région MENA ont une coordination et une capacité à être déployés à grande échelle qui sont limitées parmi les organisations gouvernementales pertinentes, et le secteur privé est faible. Globalement, les programmes restent sporadiques, non supervisés et font face à des risques de non-durabilité. Il existe peu de cadres réglementaires qui permettraient de relier l'éducation formelle à l'éducation non formelle. Et en plus, l'éducation non formelle (les modalités d'apprentissage alternatives par exemple) est peu ou pas reconnue ou accréditée.

Le Cadre conceptuel et programmatique propose une **approche systémique** à la programmation de l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté, ancrée dans les systèmes d'éducation nationaux. Une approche systémique est requise en vue d'atteindre une masse critique ; l'impact national ne peut être obtenu au moyen d'interventions à petite échelle n'ayant aucun lien entre elles et en marge du système éducatif. L'approche systémique à la programmation de l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté garantit l'importance de l'équité car elle peut investir des données, des analyses et une surveillance dans la recherche et le ciblage comme moyens de maximiser l'impact des opportunités d'apprentissage disponibles pour les enfants et les jeunes.

L'intégration de l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté au sein des systèmes éducatifs nationaux requiert des interventions programmatiques coordonnées qui considèrent la totalité des éléments du système. Pour assurer une couverture nationale, la qualité des processus d'apprentissage et des résultats, aussi bien qu'une durabilité financière, il est nécessaire pour les pays d'avoir des **politiques nationales, des stratégies et des plans** accompagnés de budgets capables de soutenir la mise en place de l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté.

**Les cadres de coordination et de partenariat** entre les ministères de l'éducation et les autres ministères, les ONG et le secteur privé – dans le cadre de l'approche systémique – sont essentiels pour assurer des approches cohérentes et un usage efficace des ressources (humaines et financières). Cela demande l'identification de rôles de complément et d'appui au sein d'un cadre cohérent, conjointement avec des mécanismes réglementaires afin d'assurer la qualité des interventions ainsi que les accréditations et les certifications.

**Les écoles jouent un rôle crucial** pour assurer la réalisation de l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté. Une approche systémique reconnaît que les établissements scolaires doivent être soutenus au sein du cadre de mandats de politique nationale clairs et par la mobilisation des ressources nécessaires pour leur permettre de construire une éthique scolaire propre à encourager l'apprentissage. En particulier, les établissements scolaires ont besoin d'exercer un contrôle sur leurs interventions, et d'avoir les outils nécessaires à leur propre supervision.

**Les ressources humaines** sont la base essentielle de la programmation efficace de l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté. Elles incluent non seulement les enseignants mais aussi les chefs d'établissements et tout le personnel éducatif impliqué dans le processus de soutien de l'enseignement et de l'apprentissage, que ce soit dans un cadre pédagogique formel, non formel ou informel. Une attention spéciale devrait être accordée au rôle des conseillers d'éducation en tant que ressource importante pour le développement des compétences.

Un **environnement favorable**, une volonté politique, l'engagement des partenaires et leur collaboration entre eux ainsi qu'une vision partagée, sont nécessaires pour étayer la théorie du changement pour l'Initiative LSCE. La mobilisation parentale et communautaire, en particulier, est essentielle pour créer et maintenir un environnement favorable

pour l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté. Dans ce contexte, l'élaboration de stratégies de Communication pour le développement (C4D – *Communication for Development*) reflète la nécessité d'une approche multidimensionnelle en vue d'assurer une communication accrue avec toutes les personnes en rapport avec les enfants, les enfants eux-mêmes et les jeunes.

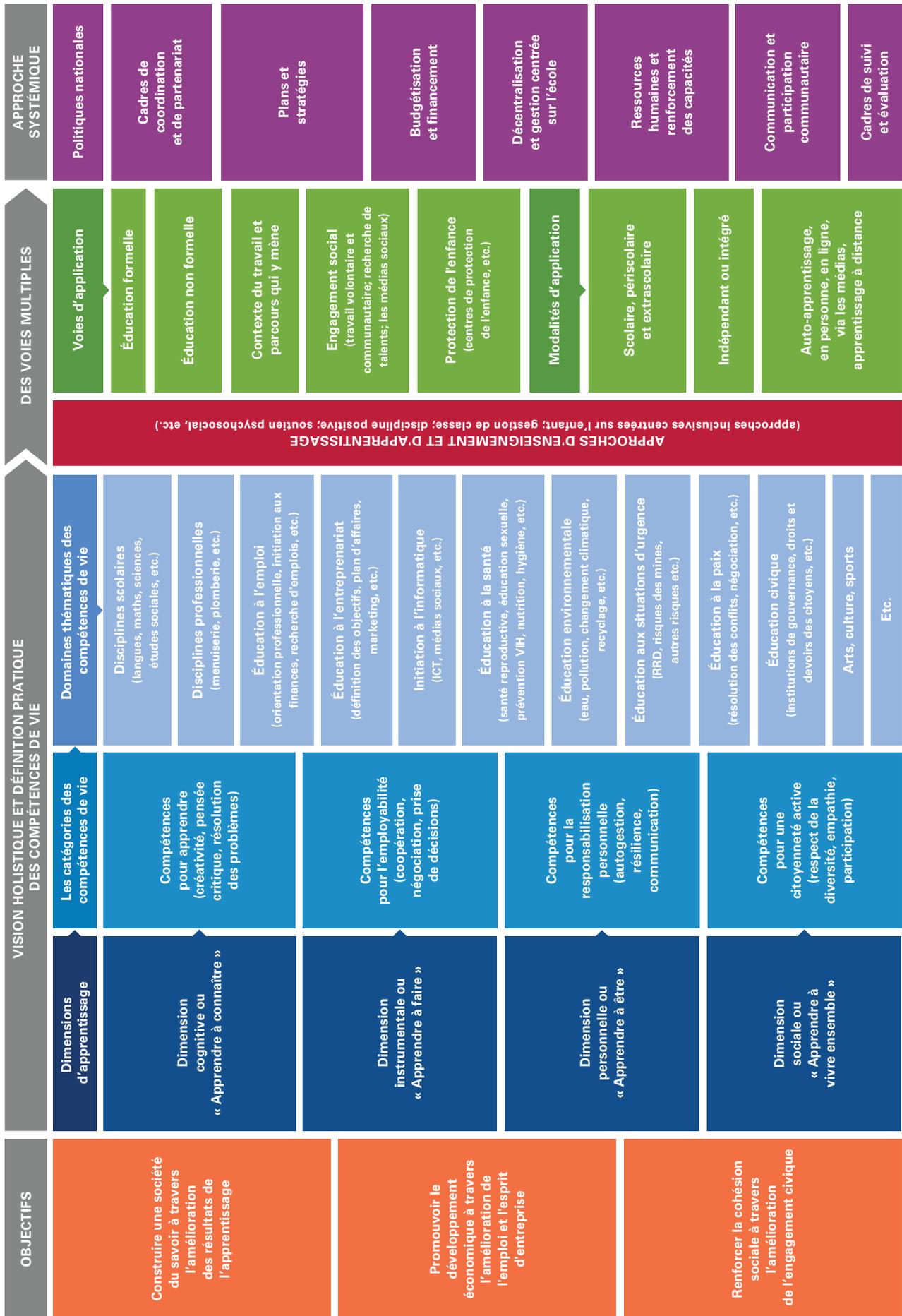
## 6. Sur le parcours\* : opérationnalisation des 12 compétences de vie essentielles au niveau du pays

Réaliser la vision définie dans le cadre conceptuel et programmatique demande une approche stratégique en direction des réformes nécessaires au renforcement et à l'intégration de l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté à l'intérieur et autour des systèmes éducatifs. Cela nécessite l'adoption d'une « **stratégie incrémentale** » visant à maximiser les opportunités disponibles pour la programmation. À travers l'approche à voies multiples et systémique, le Cadre conceptuel et programmatique identifie mieux les points d'entrée principaux qui peuvent devenir des points de pression afin de parvenir à une ampleur, une durabilité et un changement à long terme au sein des systèmes éducatifs nationaux.

À cet effet, **l'engagement fort, le leadership et l'implication des ministères de l'éducation** sont d'une importance primordiale pour encourager un changement substantiel dans le système éducatif, et au-delà, pour atteindre qualité et réglementation des interventions, ampleur, impact durable sur l'apprentissage, employabilité et cohésion sociale. D'autres ministères (par exemple les ministères de la jeunesse) et d'autres parties prenantes (comme les ONG) engagés dans l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté auraient besoin d'être associés dans des cadres de collaboration, afin d'assurer qualité, durabilité et impact.

L'opérationnalisation des 12 compétences de vie essentielles et de l'éducation à la citoyenneté dans le cadre de l'Initiative LSCE sera soutenue davantage à travers le développement d'une méthodologie d'évaluation basée sur des preuves et d'outils permettant de **mesurer les 12 compétences de vie essentielles**. La méthodologie offrira une approche standardisée qui devra être adaptée à des interventions localisées aussi bien dans des situations formelles que non formelles dans la région.

\* En référence au rapport « Un parcours non encore achevé » (*The road not travelled*)



Le Cadre conceptuel et programmatique est un cadre régional en évolution destiné à être testé et affiné au niveau national. Ses principales recommandations définissent une façon de progresser dans la programmation de l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté en région MENA qui incluent des perspectives à court, moyen et long termes. Le **support technique** sera fourni aux pays, en terme d'engagement en amont en vue d'une collaboration multisectorielle, d'élaboration de politique et de stratégie, d'intégration de l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté dans le programme scolaire national, aussi bien que par des interventions programmatiques comprenant l'expérimentation d'actions périscolaires et extrascolaires au sein d'une approche à voies multiples et systémique.

Fonctionnant comme une feuille de route pour la région, le Cadre conceptuel et programmatique est un cadre global qui combine les **trois éléments constitutifs principaux** : (i) une vision holistique et une définition pratique de l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté ; (ii) une approche à voies multiples à travers laquelle peut être mise en place l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté ; et (iii) une approche systémique pour ancrer les interventions au sein des systèmes éducatifs nationaux. Le tableau de la page suivante fournit la représentation visuelle complète du Cadre conceptuel et programmatique qui définit l'impact et les résultats qu'il a pour objectif d'atteindre, tout en détaillant les principales composantes déjà décrites à l'intérieur de chaque élément constitutif.

## 7. Explorer le Cadre conceptuel et programmatique

Il est structuré dans les quatre chapitres suivants :

**1. Une vision transformatrice de l'éducation pour le XXI<sup>e</sup> siècle** : ce chapitre expose en premier lieu les défis que le Cadre conceptuel et programmatique LSCE cherche à relever à travers la vision de l'éducation holistique et fondée sur les droits de l'homme. Il expose ensuite en détail le champ conceptuel entourant l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté, et fournit une compréhension renouvelée qui s'élabore sur les forces et résout les faiblesses des cadres existants. Enfin, ce chapitre présente les contours du cadre conceptuel et programmatique LSCE proposés et fondés sur des éléments constitutifs conceptuels et programmatiques, ainsi qu'une théorie de changement d'un ordre supérieur.

**2. Le cadre conceptuel** : ce chapitre analyse en premier lieu la vision holistique des quatre dimensions d'apprentissage. Il expose ensuite en détail chaque dimension à travers l'identification des compétences de vie associées. En outre, il présente en détail les 12 compétences de vie essentielles précédemment introduites avec leur pertinence pour chacune des quatre dimensions d'apprentissage. Le chapitre se conclut par une discussion sur les domaines thématiques à travers lesquels est réalisée l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté.

**3. Le cadre programmatique** : ce chapitre souligne en premier lieu les approches nécessaires à l'enseignement et l'apprentissage de l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté. Il expose ensuite en détail les diverses voies et modalités d'application de l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté. Il analyse également les éléments clés d'une approche systémique et propose dans la section finale une stratégie de suivi et d'évaluation en trois volets.

**4. Sur le parcours** : ce chapitre propose les étapes pour traduire le cadre conceptuel et programmatique en action et en opérationnalisation au niveau étatique. Il préconise en particulier un incrémentalisme stratégique en tant qu'approche afin d'assurer des interventions durables, modulables, globales et tout au long de la vie, reconnaissant spécialement le leadership des ministères de l'éducation.



Crédits photos :

Couverture : gauche : ©UNICEF/2013/Wahab | centre : ©UNICEF/2015/Sonoda | droite : ©UNICEF/2007/Noorani

Page ii : © UNICEF/UNI150175/Noorani

Pour plus d'informations,  
visitez le site : [www.lsce-mena.org](http://www.lsce-mena.org)